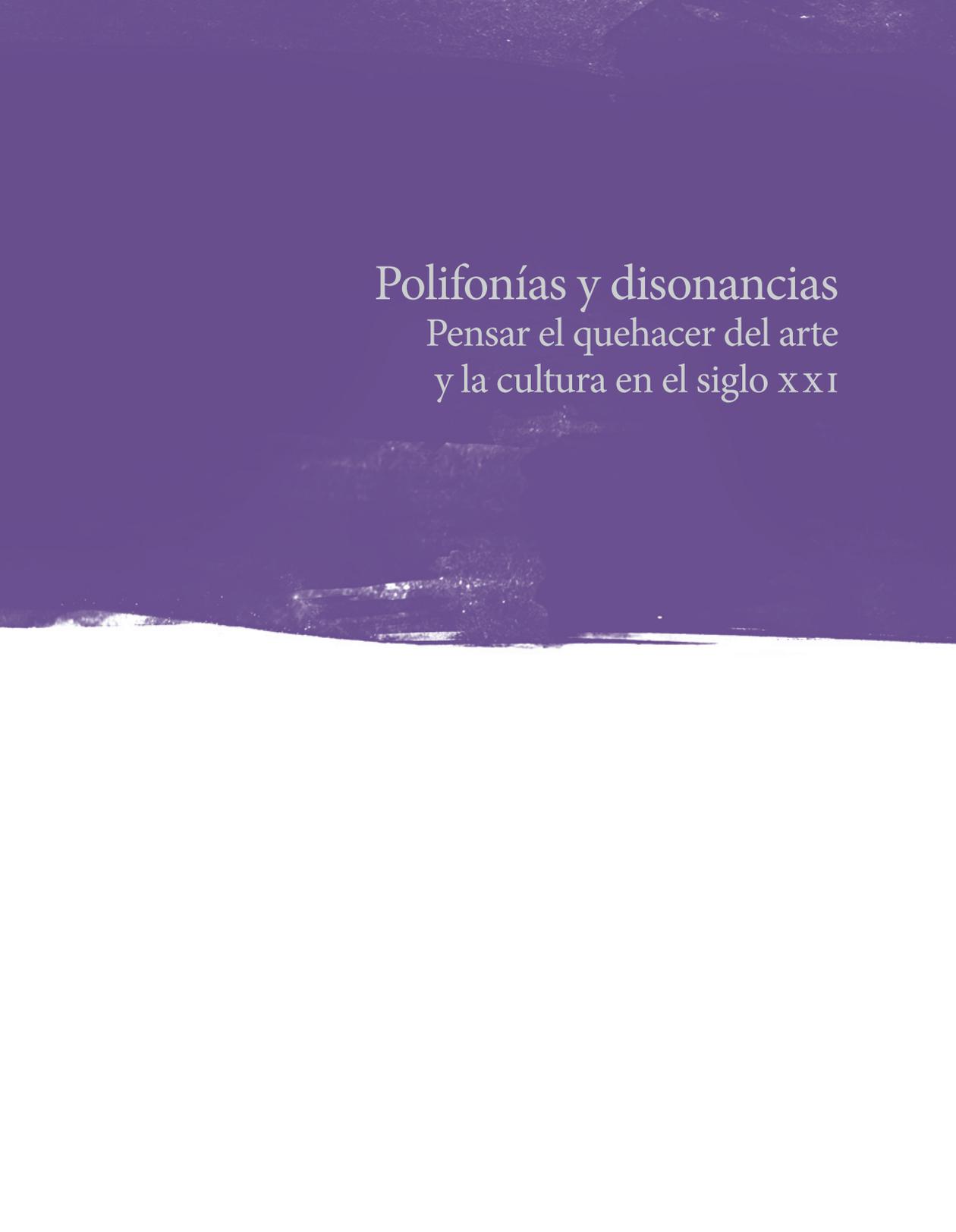


Polifonías y disonancias  
Pensar el quehacer del arte  
y la cultura en el siglo XXI

Adriana Álvarez Rivera  
Raquel Mercado Salas  
*Coordinadoras*





Polifonías y disonancias  
Pensar el quehacer del arte  
y la cultura en el siglo XXI



# Polifonías y disonancias

Pensar el quehacer del arte  
y la cultura en el siglo XXI

Adriana Álvarez Rivera  
Raquel Mercado Salas  
*Coordinadoras*

# Polifonías y disonancias

Pensar el quehacer del arte y la cultura en el siglo XXI

Primera edición 2020

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria  
Aguascalientes, Ags., 20131  
editorial.uaa.mx

(coordinadoras)

© Adriana Álvarez Rivera  
Raquel Mercado Salas

© María Isabel Cabrera Manuel  
Jorge Prieto Terrones  
Luis Álvarez Azcárraga  
Ana Luisa Topete Ceballos  
Ilse Guadalupe Díaz Márquez  
Blanca Elena Sanz Martín  
Armando Andrade Zamarripa

ISBN 978-607-8782-30-7

Hecho en México / *Made in Mexico*

Esta publicación contó con apoyo de recursos PROFEXCE 2020.

# Índice

<b>Nota a esta edición</b> <i>Adriana Álvarez Rivera</i>	9
<b>Introducción</b> <i>Raquel Mercado Salas</i>	11
<b>ESTUDIOS DEL ARTE</b>	
<b>Biopolítica e inmunidad en la obra de Teresa Margolles</b> <i>María Isabel Cabrera Manuel</i>	19
<b>La piedad del <i>Guernica</i> en <i>Children of Men</i>: una aproximación al diálogo intertextual entre obras de arte</b> <i>Jorge Prieto Terrones</i>	31

<b>No es plagio, es remix: los <i>youtubers</i> de música enfrentando el algoritmo de <i>copyright</i> de YouTube</b> <i>Luis Álvarez Azcárraga</i>	45
--	----

## LENGUA Y LITERATURA

<b>La posesión como determinante. El perfil de un cacique en la novela de la Revolución: el caso de «El compadre Mendoza»</b> <i>Ana Luisa Topete Ceballos</i>	69
---	----

<b>Las escritoras medievales: esbozos para un estudio de la tradición literaria femenina</b> <i>Ilse Guadalupe Díaz Márquez</i>	81
--	----

<b>La construcción intensiva mediante el clítico <i>le</i></b> <i>Blanca Elena Sanz Martín</i>	101
---	-----

## ARTES CINEMATOGRAFICAS Y AUDIOVISUALES

<b>Hacia un aprendizaje de la creación cinematográfica desde la experimentación y la investigación artística en la LACAV</b> <i>Armando Andrade Zamarripa</i>	119
--	-----

## Nota a esta edición

*Adriana Álvarez Rivera*

La presente publicación es resultado de un esfuerzo conjunto entre los cuatro departamentos que integran el Centro de las Artes y la Cultura, pues surge de una convocatoria propuesta por las jefaturas respectivas y responde a la necesidad de recuperar y mostrar el trabajo de investigadores e investigadoras de dicho centro. La convocatoria estuvo abierta a los y las docentes, independientemente de su vínculo (o carencia de él) con un grupo de investigación, o de su adscripción, o ausencia de ella, al SNI o al PRODEP, pues consideramos que los sistemas de validación no siempre son capaces de mostrar la gama completa de posibilidades o la pluralidad de métodos que puede tener la investigación en el área artística. Dentro de los criterios para los envíos es fundamental destacar uno de ellos: los trabajos recibidos fueron sometidos a un proceso de doble dictaminación de pares, lo que garantiza la calidad de los contenidos, así como la precisión del lenguaje y la aplicación clara del método. La corrección estuvo

a cargo del Departamento Editorial de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cabe añadir también que esta publicación es posible gracias al apoyo de PROFEXCE 2020. Finalmente, agradecemos la labor invaluable de los y las colegas que enviaron sus trabajos, además de quienes los dictaminaron, pues en un contexto de tanta agitación y desconcierto, respondieron, tanto unos como otros, con agilidad, disposición y compromiso.

# Introducción

*Raquel Mercado Salas*

No es un misterio, para nadie, que el año 2020 continúa siendo un misterio para todos. Desconocemos todas las genealogías que nos trajeron a estos convulsionados tiempos, y también ignoramos cómo será que las circunstancias presentes cesarán. Sin embargo, nuestra huella como seres humanos en la historia de la tierra nos hace responsables de buscar respuestas. Lo cierto es que, frente al escenario en el hemos vivido a lo largo del año, con todas sus implicaciones políticas, económicas y sociales, la investigación en las universidades también ha sido impactada de distintas formas en su desarrollo. Por ello, acompañar al lector o a la lectora de este libro con una breve introducción, no puede partir sino del énfasis de cómo y en qué periodo de tiempo lo que aquí se presenta es, y continúa siendo, parte de un esfuerzo de académicas y académicos del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, para generar

conocimiento, reflexión y apuntes críticos de cara a la crisis en la que vivimos en el siglo XXI.

Nuestro siglo se caracteriza por escenarios globales y, por ende, complejos; en él, la sofisticación de la guerra y las sociedades de control son más que evidentes. Desde los albores del siglo, con el 11 de septiembre, en los ataques a las torres gemelas, hasta las distintas políticas públicas nacionales e internacionales a causa del COVID-19, estamos tratando de descifrar los signos que nos definen. Intentar comprender es parte de las posibilidades teórico-prácticas ante las que nos encontramos conminados desde las universidades, pero la comprensión, como dijera Hannah Arendt, requiere de un proceso en el que podemos plantear preguntas, modificar las perspectivas desde donde intentamos responder una y otra vez, así como realizar un continuo ejercicio de honestidad para saber desde dónde, y con qué herramientas, podemos ofrecer esa mirada para los otros que cohabitan con nosotros. Comprender, pues, requiere de tiempo. Escribir, pensar y dialogar con nuestros pares se ha vuelto una difícil tarea en este año. La pandemia nos ha orillado a permanecer aislados, a frecuentar de manera mediada todo el ejercicio académico. La frontera entre lo público y lo privado genera diferencias, invisibilizadas y no enunciadas, entre las y los investigadores a lo largo del orbe, pues el espacio de lo doméstico aún pesa con desigualdad y de manera radical en el quehacer de quienes investigan por cuestiones de género, clase y raza.

Sin embargo, ocurre, y es gracias al esfuerzo de los docentes que las investigaciones llegan a su fin, otras se fortalecen y, otras tantas, nacen. En este libro encontramos parte de las derivas del pensamiento de siete de nuestras y nuestros colegas del Centro de las Artes y la Cultura con las que esperamos ofrecer no solo un abanico de saberes, sino una memoria de lo difícil que es enunciar algunas certezas o hipótesis de nuestra realidad circundante en medio de una crisis estructural.

La apertura del libro es a través del capítulo «Biopolítica e inmunidad en la obra de Teresa Margolles» de la Dra. María Isabel Cabrera Manuel, quien nos ofrece una mirada a las piezas de la artista sinaloense, Teresa Margolles, a partir de las tesis biopolíticas más actuales, como las de Roberto Esposito. En el ensayo nos hace ver el problema *communitas-inmunitas*, las contradicciones en las que nos encontramos, y las violencias sistémicas que implican. Sin duda, para quienes se preguntan desde el arte contemporáneo ¿cómo entender la violencia del narcoestado en México?, ¿quiénes son sus principales pro-

tagonistas?, y, por supuesto, sobre cuestiones acerca de las estrategias de las corporaciones criminales, así como sobre las de resistencia a partir del arte, el documento que nos ofrece Isabel Cabrera es imprescindible. La línea biopolítica que desarrolla sigue las derivas que, en su momento, Foucault y Deleuze ofrecieron entre la medicina y lo político. Un ojo forense, un ojo que acentúa el poder sobre los cuerpos y la potencia de los mismos; en este caso, *la vida del cadáver*, y el énfasis en lo que hay y lo que queda. Lo nombra a través de la pieza que expone en este capítulo, *De qué otra cosa podríamos hablar*, porque de qué hablar, sino de la violencia y la escritura de la guerra en los cuerpos feminizados, femeninos y precarizados del siglo XXI.

Por su parte, el Dr. Jorge Prieto Terrones nos invita, también, a comprender otra perspectiva de la guerra a partir de una relación intertextual en las artes a través del segundo capítulo: «La piedad del *Guernica* en *Children of Men*: una aproximación al diálogo intertextual entre obras de arte». En el caso de Terrones, observamos cómo la metodología de análisis a partir del *Texto en segundo grado* de Gérard Genette se puede integrar a otras artes que no sean las literarias, precisamente porque la premisa de la que parte es posible para la producción artística de manera general: detrás de una imagen hay otra imagen, o bien, que lo que vemos y escuchamos ha sido expresado, seguramente, de otras formas en la historia del arte. Sin embargo, lo que interesa, en este caso, es cómo un tema vinculado a la guerra como el sentimiento de la piedad puede rastrearse en un circuito intertextual, que en este caso nos lleva de la tradición judeocristiana, al fragmento doloroso de una madre en el *Guernica* de Picasso, hasta el largometraje del cineasta Alfonso Cuarón en *Children of men*, a partir de la premisa del nacimiento de un niño, que en sí mismo significa un *futuro posible, de una vida posible*.

El tercer capítulo «No es plagio, es remix: los *youtubers* de música enfrentando el algoritmo de copyright de YouTube», del Dr. Luis Álvarez Azcárraga, nos ofrece una perspectiva especializada en otro tipo de intertextualidades, las cuales implican conocimientos musicales, del ámbito de derecho, tecnologías y el mundo de la web, a partir de ejemplos de seis canales de música cuyo vehículo de difusión y divulgación es el corporativo de YouTube. El análisis de Álvarez es muy puntual en enfatizar las estrategias de resistencia frente a las restricciones de *copyright* a partir, sobre todo, de dos vías: primero en los flujos de visualidad que permiten las estrategias pedagógicas en la propia construcción de los canales; y, en segundo lugar, en las estrategias propias de lo que

el conocimiento musical puede argumentar frente a las restricciones establecidas por el corporativo con el *copyright*.

«La posesión como determinante. El perfil de un cacique en la novela de la revolución: el caso de “El compadre Mendoza”», es el cuarto capítulo, escrito por la Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos, quien en una combinación de un análisis de la *posesión* desde acepciones lingüísticas con categorías socioculturales muestra en qué sentido la idea de cacique como figura emergente en la novela de la revolución es actual y, además, se encuentra vinculada en sus distintas prácticas con una larga definición patriarcal. Quien posee es la figura de un varón, el compadre Mendoza, y como muchas de las figuras patriarcales de la historia, tiene bajo su tutela las otras vidas: posee tierras, mano de obra, mujeres, y una posición directa en los poderes fácticos, sean gobierno, milicia o iglesia. De esta forma, Topete Ceballos nos muestra los rasgos físicos, temporales, permanentes, inalienables y abstractos del cacique como un personaje más allá de la ficción de la historia moderna de México.

Por su parte, la Dra. Ilse Díaz Márquez a través de «Las escritoras medievales: esbozos para un estudio de la tradición literaria femenina», el quinto capítulo de la presente edición, nos ofrece una apertura al mundo medieval en el que las fuentes de los archivos aparecen renovadas a partir de las preguntas que la investigación nos invita a seguir: ¿a partir de qué procesos de subjetivación se puede hablar de una escritura femenina en el complejo periodo histórico denominado como Edad Media? ¿Cuáles son, además, los dispositivos, los saberes y los límites del poder en el que se forja la posibilidad de la escritura femenina? Márquez nos muestra que, como en el mundo clásico, una de las figuras más importantes que define el gobierno de los hombres es la del *rétor*, como el poseedor de la voz pública y como figura fáctica y política. Fondo y forma de la retórica que está prohibida a las primeras escritoras, pues es un saber que no necesitan las mujeres porque su posición en el ágora siempre será mediada por su tutor, como lo apunta la autora, a través de la vida religiosa o por contrato matrimonial. Sin embargo, la figura de la mística, en el periodo bajo de la Edad Media, nos muestra un vínculo directo con lo divino en donde las plumas femeninas pueden mostrar la construcción de la subjetividad mística a través de las vías del autoconocimiento, la cual conlleva una constante vigilancia de su poder a través de los ejercicios de autohumillación y humildad.

El sexto capítulo, «La construcción intensiva mediante el clítico *le*», a cargo de la Dra. Blanca Sanz Martín, es uno de los capítulos cuya *expertise* se sitúa en la especialización lingüística. Los ejemplos que muestra Sanz nos hacen comprender, aun estando fuera del lenguaje técnico al que se refiere, cómo los elementos del habla cotidiana en el español mexicano contemporáneo, son objetos de estudio complejos: «pensarLE», «búscALE», «Yo no LE», o «CiérrALE», hacen del análisis del clítico un circuito de preguntas al interior de las fuentes teóricas, pero también nos proporcionan al exterior una serie de hipótesis ligadas a la acción: ya sea desde las éticas deónticas, o desde la pragmática por los grados de participación o de exhortación que este implica, como bien lo apunta la autora.

Finalmente, «Hacia un aprendizaje de la creación cinematográfica desde la experimentación y la investigación artística en la LACAV», del Dr. Armando Andrade Zamarripa nos ofrece una reflexión y una perspectiva necesaria en las metodologías desde las artes para la educación superior, en este caso con el énfasis en los procesos didácticos en las escuelas de Cine. Andrade enfatiza una serie de problemas a los que nos vemos conminados desde la investigación en arte, y que tienen que ver con la construcción de metodologías propias. Es de todos entendido lo que las Ciencias Sociales construyeron desde los siglos XVIII y XIX como saberes, que fueron adaptados a las escuelas de artes cuando estas lograron autonomía en la educación superior en México a lo largo del siglo XX. Sin embargo, ni las metodologías, ni las herramientas de investigación desde las Ciencias Sociales pueden ser trasladadas a las artes sin hacer las preguntas que nos plantea Andrade: ¿qué investiga el arte que otros saberes no hacen, o no pueden hacer? ¿Qué conocimiento produce el arte? Andrade Zamarripa sigue la línea desarrollada por Daniel Montero, que nos recuerda a la pregunta antigua que hacía Platón a través de Sócrates: ¿se puede enseñar la virtud? No. De la misma forma Montero aplica esa pregunta a la investigación planteada desde las artes: ¿se puede enseñar el arte? La respuesta es no. ¿Qué es entonces lo que enseñan a través de sus didácticas las escuelas de arte? Enseñan las estrategias, las metodologías participativas, realizan un énfasis en el trabajo documental y de archivo, y, en este caso, propone, Andrade Zamarripa, la construcción de *ópera prima* como parte de los estudios de las artes cinematográficas. Así, estas son todas las propuestas de Andrade Zamarripa que se podrán leer en este último capítulo.

Las voces que aquí se encuentran compiladas dan el carácter polifónico al libro, cada una de ellas habla desde sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, y justo por ese carácter múltiple en la investigación en las artes y la cultura, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, es que también podemos encontrar en el fondo las disonancias a las que nos hacen referencia: la guerra y sus estrategias biopolíticas, las resistencias a través del arte a los corporativos que capitalizan las experiencias mediadas, las figuras como las del cacique y su actualidad, los esbozos de las genealogías en la escritura femenina, las enunciaciones pragmáticas e intensivas del habla mexicana contemporánea, y la necesidad de seguir construyendo metodologías y didácticas propias del arte. No queda más que agradecer a todas las instancias que hacen posible que esta edición salga a la luz y extender la invitación a los lectores, para pensar el quehacer de la investigación en arte en el siglo XXI a partir de esta pequeña muestra del libro que hoy tienen ante sus ojos.

# Estudios del arte





# Biopolítica e inmunidad en la obra de Teresa Margolles

María Isabel Cabrera Manuel<sup>1</sup>

*[...] una vida concreta no puede aprehenderse como dañada o perdida si antes no es aprehendida como viva. Si ciertas vidas no se califican como vidas o, desde el principio, no son concebibles como vidas dentro de ciertos marcos epistemológicos, tales vidas nunca se considerarán vividas ni perdidas en el sentido pleno de ambas palabras.*

Judith Butler

## Síntoma

El verano de 2009, en el marco de la 53<sup>a</sup> Muestra Internacional de Arte *Making Worlds*, mejor conocida como la Bienal de Ve-

---

<sup>1</sup> Correo electrónico: [isabel.cabrera@edu.uaa.mx](mailto:isabel.cabrera@edu.uaa.mx)

necia<sup>2</sup>, considerado como el evento más relevante del arte contemporáneo a nivel internacional, la artista mexicana Teresa Margolles presentó la instalación *De qué otra cosa podríamos hablar*, como representante oficial del Pabellón de México en dicho encuentro artístico. Esta muestra es clave para pensar la obra de la artista como una herramienta sensible que permite subvertir el discurso biopolítico preponderante en las formas de poder que caracterizan no sólo a nuestro país, sino a la dinámica propia de la generalidad del orbe. Así mismo, como veremos más adelante, la obra atenta contra el dispositivo biopolítico de inmunidad, cada vez más arraigado en las estrategias coercitivas de poder contemporáneo.

La Bienal de Venecia es un encuentro que busca dar cabida de la manera más general posible a las tendencias contemporáneas del arte, así como reunir a las y los artistas más influyentes y representativos de la escena del arte contemporáneo internacional. Es el primer y más reputado evento de su género, por lo que a la Bienal se le debe la consagración de estilos artísticos, artistas y temáticas desde su fundación, hace más de un centenar de años. En su historia reciente, la Bienal está conformada por los espacios directamente gestionados y curados por el comité de organizadores, donde se hacen invitaciones directas a los y las artistas seleccionadas que participan con obra vinculada al tópico curatorial, y por los espacios expositivos de los países participantes o «pabellones», que son recintos pertenecientes al circuito de exhibición de la Bienal, pero con autonomía, y en los que cada una de las naciones que atiende la convocatoria exhibirá, durante las semanas de la Bienal, la propuesta artística específica que él o la artista seleccionada de cada país desarrolle para representar a su nación en dicho encuentro.

Dependiendo de los convenios que las instancias culturales de cada país participante tengan con el Gobierno italiano y la Fundación de la Bienal de Venecia, se consigna a cada nación un espacio de exhibición, entre los que se encuentran algunas de las antiguas casas palaciegas que rodean a «los jardines» y el «arsenal», núcleos geográficos de la exposición.

La edición de 2009 fue la segunda ocasión en la que México participó con un pabellón en la historia reciente de la Bienal de Venecia. En la 52ª Bienal, en el

---

2 Estrictamente, la Muestra Internacional de arte de Venecia, puesto que la Bienal, más que la muestra, es la institución que la organiza y que lleva a cabo este y otros importantes encuentros artísticos, como el Festival de Cine de Venecia. Sin embargo, nos referimos siempre a la Bienal cuando hablamos de la exposición, puesto que es en esos términos que se conoce y publicita la misma.

año 2007, Rafael Lozano-Hemmer fue el artista elegido por designación directa para representar a nuestro país, su propuesta *Algunas cosas pasan más veces que todo el tiempo* tuvo un éxito considerable, ya que se trata de uno de los artistas más reconocidos de la escena del arte no solo nacional, sino internacional, por lo que su sólida propuesta de *tech-art* enfocada a la resignificación de los espacios públicos logró la entusiasta participación del público y buenas reseñas.<sup>3</sup>

Sin embargo, para 2009, el Gobierno de la república en manos del partido de derecha Acción Nacional (PAN), con Felipe Calderón en el ejecutivo, aún no se había hecho plenamente cargo del nivel de escparate que implica la participación en dicho evento cultural. La falta de atención y organización en lo relativo a temas de cultura permitió cierta libertad de acción al grupo de personas que tenían algún papel preponderante en temas culturales, vinculadas al Instituto Nacional de Bellas Artes, quienes facilitaron que el o la artista representante de México en la Bienal se eligiera a través de un concurso, inédito hasta entonces, que fue transparente y respetado. Para ello se recibieron proyectos de artistas del país y equipos curatoriales que tuvieran deseo de participar con alguna propuesta para la Bienal, bajo criterios generales estipulados conforme a los requerimientos de la muestra.

Resultado de dicho proceso de selección, fue que la artista sinaloense Teresa Margolles fue elegida para representar a México en la 53ª Muestra Internacional de Arte de la Bienal de Venecia, en el año de 2009. No extraña que el motivo en el que derivó la participación en la exposición fueran las víctimas de muerte por violencia vinculada al narcoestado, pues es de conocimiento general que la obra de Margolles, tanto con el colectivo de artistas Grupo Semefo, como en su trabajo individual, aborda de manera central las formas de vida y violencias que padecen las personas marginadas. Además, teniendo en cuenta el contexto de violencia reciente que se vivía (y lamentablemente, se sigue viviendo) en el país, tras la dramática alza de asesinatos y de vejaciones producto de la absurda declaratoria de la irresponsable guerra contra el narcotráfico de Calderón, la artista se preguntaba en lo relativo a la elección de una temática *¿de qué otra cosa podríamos hablar*, que valiera la pena, cuando se tiene acceso a un foro internacional al que se asiste con fondos públicos?<sup>4</sup>

3 Cfr. Kennedy, Randy, «Venice Biennale: Turkey and Mexico Have Their Day», en *Arts Beat*, *The New York Times Blog*.

4 Cfr. La relación de sus ideas referidas en: Medina, Cuauhtémoc, «Llevando la peste a Venecia: la bienal como intervención», en *Abuso mutuo. Ensayos e intervenciones sobre arte postmexicano*, pp. 449-471.

La instalación consistió en una serie de acciones/performance y piezas, todas ellas enfocadas en acentuar el vacío que dejan en la vida del país y de sus familias las cada vez más numerosas víctimas de la violencia de la «guerra» contra el narco, que, como se dejaba constancia en el texto de sala: «Según la prensa mexicana, 2008 fue el año en que más balas se dispararon en la historia reciente de México, llevando a más de 5 mil muertes por episodios de violencia, ligados al tráfico de drogas y su represión».<sup>5</sup> Así, al Palazzo Rota Ivancich, sede del Pabellón de México, abandonado del lujo que en algún momento lució y convertido en un decadente edificio al que de manera explícita (por indicación de la artista) no se hizo limpieza ni restauración, llegó de manera clandestina el rastro de sangre de cientos de víctimas para, durante algunas semanas, llevar al centro del primer mundo la herida de la que se alimenta su dinámica económica y política.

*De qué otra cosa podríamos hablar* consistió en una serie de piezas y acciones desarrolladas antes, durante y de manera posterior al encuentro artístico. La instalación consta de un conjunto de piezas que muestran la profundidad con la que la artista aborda el tema, a la vez que la variedad de sus recursos simbólicos, creativos y representacionales, que se montaron en el Palazzo, lo mismo que en acciones «extra muros»: «Mesa», «Bandera», «Limpieza», «Ajuste de cuentas», «Narcomantas», «Sonidos de muerte», «Sangre recuperada», «Joyas», «Bordado», «Bandera sumergida», «Bandera flotando», «Escurrido», «Escultura», «Bandera arrastrada», «Tarjetas para picar cocaína».

Sin embargo, la participación no se llevó a cabo sin contratiempos. En primer lugar, habría que contar las complicaciones que una propuesta artística como la de la sinaloense implicaba, en especial por los aspectos técnicos de trabajar con fluidos de restos mortales, cuestión que requirió de mucho trabajo por parte del equipo de organización, del curador Cuauhtémoc Medina y de la artista. Pero sobre todo, los obstáculos fueron de índole política, pues de manera posterior al anuncio de que Margolles sería la representante y el sentido que tendría la obra, la participación de México en la Biental fue finalmente tomada en serio por el Ejecutivo federal, quien llevó a cabo no pocos intentos de impedir que la exposición tuviera lugar, cuestión que no pudo lograr debido al nivel de avance del proyecto, ya que los anuncios relativos a la misma estaban hechos y formaban parte de la prensa internacional, así como al hecho

---

5 Margolles, Teresa y Medina, Cuauhtémoc, *¿De qué otra cosa podríamos hablar?*, catálogo y texto de sala.

de la repercusión que habría tenido cancelar o censurar explícitamente la participación de un proyecto que había sido elegido de manera pública y democrática.<sup>6</sup> De esa forma, la Secretaría de Relaciones Exteriores (quien gestiona y designa presupuestos para el evento, así como el trabajo diplomático para que se lleve a cabo) se retiró del equipo y dejó al proyecto sin el respaldo económico y político para impedir de manera indirecta que este se llevase a cabo. Sin embargo, las autoridades no contaban con que la reducción del presupuesto sería solucionada y atendida de manera creativa y subversiva, dando mayor espesura, dimensión y pertinencia a la propuesta artística.

## Inmunidad

Señalamos al inicio de este trabajo que se recurrirá al paradigma inmunitario como dispositivo biopolítico puesto en crisis en la obra a la que ya hemos hecho mención. No es muy difícil ver en qué sentido la obra trastoca, en diferentes niveles, el paradigma inmunitario. Valga, sin embargo, una caracterización del mismo desde la perspectiva de Roberto Esposito, autor que lo ha desarrollado de manera profunda y puntual:

Todos sabemos que, en lenguaje biomédico, se entiende por inmunidad una forma de exención, de protección, frente a una enfermedad infecciosa, mientras que en el léxico político representa una suerte de salvaguardia, que coloca a alguien en situación de ser intocable por la ley común. En ambos casos, la inmunización se refiere a una situación particular que coloca a alguien a salvo de riesgos a los que, en cambio, sí está sometida toda la comunidad.<sup>7</sup>

Se entiende que un organismo es *immune* cuando sus mecanismos de defensa evitan que determinado agente que pueda ser interpretado como una amenaza (potencialmente o de facto) sea relegado, conservando la salud del organismo mediante el bloqueo del agente externo. Sin embargo, sabemos también que las estrategias inmunitarias, en ocasiones resultan adversas a los organismos que «protegen» y, paradójicamente, los vuelven más vulnerables. La

6 Cfr., Ortiz Castañares, Alejandra, «Historia del pabellón mexicano en la Bienal de Venecia», en *Acervo mexicano. Legado de Culturas*.

7 Esposito, Roberto, *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, p. 111.

paradoja se entiende al ver cómo, para protegerse de una «amenaza», los organismos buscan eliminarla; en ocasiones, al hacerlo, en vez de salvaguardar su integridad, terminan volviéndose más susceptibles a las mismas, al ir aislando a los agentes «infectados» que, si bien pueden representar una amenaza, también representan una posibilidad de autoinmunidad. Al encerrarse en sí mismos, los organismos evitan más que el riesgo, la posibilidad de generar defensas más eficientes y saludables. De ahí la relevancia de lo comunitario como parte de la salud de conjunto.

Tal como lo señala Esposito: «la inmunidad, necesaria para proteger nuestra vida, llevada más allá de cierto umbral, termina por negar esa misma vida».<sup>8</sup> La inmunidad, así vista por el autor, atenta contra la comunidad, con la que comparte raíz: *munos*, don en el que la *communitas* participa de forma positiva, y la *immunitas* de forma negativa. La paradoja entre la protección y negación de la vida se da lugar en el sentido mismo de la categoría de inmunidad, y con ello expresa una de las características más propias de lo biopolítico: la tensión permanente entre la gestión de la vida y la muerte; con ello podemos ver cómo (en tanto que se trata de vida, comunidad y organismos) el paradigma inmunitario es parte de la configuración biopolítica del poder contemporáneo.

A partir de la reflexión en torno al concepto, se hace evidente cómo es que se presenta la paradoja de una forma de poder que, aunque se centra en el manejo y gestión de la vida, hace uso de la sanguinidad como uno de sus recursos más eficientes y dramáticos. Esto tiene que ver con el hecho de que el plano de la vida y el plano de la política están intrínsecamente vinculados en las formas de poder biopolíticas. Quien ejerce el poder, llámese gobierno, instituciones, individuos, capital, etcétera, debe, a la vez, tener un conocimiento exhaustivo de la vida, sus funciones y riesgos. El conocimiento político es una forma de conocimiento biológico, y esto no se limita a la analogía de la sociedad como organismo, sino a su expresión más radical: el individuo vivo y su resistencia a la muerte, su batalla para mantenerse fuera de riesgo letal y la posibilidad siempre latente de la manipulación y administración de la vida.

Ese es el caso cada vez más frecuente y claro que se puede observar en las políticas públicas y privadas de nuestro país y el mundo. Específicamente, en México vivimos un ejemplo penoso del paradigma inmunitario en la declaración de guerra contra el narco, que no solo ha estado marcada por la co-

---

8 *Ibid.*, p. 114.

rupción y la opacidad, sino que desde su origen vino configurada como una estrategia biopolítica más de control de las vidas, a través de la amenaza a las mismas. Esto se explica porque: «Es como si, más que ajustar el nivel de la protección a la magnitud real del riesgo, se adecuase la percepción del riesgo a la creciente exigencia de protección, esto es, como si se creasen artificialmente riesgos para poderlos controlar, como, por lo demás, hacen con frecuencia las compañías de seguros».<sup>9</sup>

Los individuos/organismos que desean salvaguardar su forma de vida, de manera implícita desean también salvaguardar una forma de poder que la respalda. Frente a esa necesidad, otras formas de vida representan menos lo que son (forma de vidas) y se entienden más como amenazas que tienen que eliminarse. Así surge la idea de inmunidad que, si bien en un inicio es un dispositivo estratégicamente utilizado para resguardar el bienestar y la vida de los organismos, es, a la vez, un arma de doble filo que se puede revertir contra dicho organismo, porque al verse este aislado del riesgo, se aísla también de las posibilidades de desarrollar estrategias de resistencia a esas y a otras amenazas. Además, el organismo aislado es un organismo mal adaptado y que, a la larga, se debilita. Ver a la comunidad como fuente de riesgo y aislarse o intentar «erradicar el problema», equivale a evitar y renunciar a la protección que la misma comunidad va generando como parte de sus procesos orgánicos de autorregulación y parte fundamental de su funcionamiento.

En consonancia con la idea de inmunidad podemos colocar la de «sujeto peligroso», sin la que es difícil entender las estrategias de «defensa de la sociedad» propias de las comunidades biopolíticas. Los agentes externos a un grupo social, los elementos disruptivos, son frecuentemente interpretados como «peligros», frente a los que se establecen estrategias inmunitarias propias, por ejemplo, de las políticas nacionales de cierre de fronteras y del racismo. En nuestro país, a un nivel más local, podemos verlo retratado en la idea de criminalidad que se ha forjado alrededor de ciertos sectores y grupos sociales a los que se ha buscado identificar con el «malestar» que causa la violencia.

Debajo del tema hoy corriente, y por otra parte relativamente reciente, de que el poder tiene a su cargo la defensa de la sociedad, ¿hay que entender, sí o no, que la sociedad en su estructura política, está organizada de manera tal que algunos

---

9 *Ibid.*, p. 116.

pueden defenderse de los otros, o defender su dominación contra la rebelión de los otros, o simplemente, una vez más, defender su victoria y perennizarla en sometimiento?<sup>10</sup>

De esta manera se desenfoca la atención de mecanismos mucho más difundidos y transversales que son parte de las estrategias del funcionamiento de un poder que evita que nos percatemos que su objetivo es nuestro cuerpo, nuestra vida y subjetividad, completamente moldeada por los miedos y por el sometimiento, reacciones frente a las amenazas que él mismo genera y mantiene. Así, la inmunidad como dispositivo biopolítico, termina siendo un mecanismo de extrema vulneración de la comunidad como conjunto, que se supone debería estar en condiciones de generar saludables estrategias de protección y adaptación, pero que, al caer bajo el supuesto resguardo del paradigma inmunitario, se vuelve frágil, dependiente, y se somete al mecanismo de defensa que es ahora el que amenaza su supervivencia.

## Hablar del malestar

Uno de los ejemplos que nos pueden ayudar a observar la forma en la que opera y se transgrede este dispositivo inmunitario en la obra de Margolles, es su insistencia en algunos elementos o acciones que buscan hacernos ver lo vital de una cuestión. La creciente alza de víctimas mortales de la violencia en México, nos hace perder de vista uno de los factores más alarmantes de dichos decesos: no hablamos de números, hablamos de personas; no hablamos de daños colaterales, hablamos de personas.

[...] somos todos vulnerables, esto es, al pie de la letra, heribles, porque la vulnerabilidad de nuestros cuerpos singulares, expuestos el uno al otro, constituye la condición humana que nos pone en común pero dejándonos distintos. La tragedia de nuestro tiempo está justamente en las horribles circunstancias que nos obligan a percibir esta condición bajo la forma históricamente específica de su ultraje.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Foucault, Michel, *Defender la sociedad*, p. 31.

<sup>11</sup> Cavarero, Adriana, *Horrorismo. Nombrando a la violencia contemporánea*, p. 14.

Estas personas que, comúnmente, no entran en nuestro campo de visión más que como cadáveres, son el punto focal de la obra de la artista que, como el epígrafe de Butler al presente texto, señala que no solemos identificarlas como pérdidas y no son dignas de ser lloradas porque, en la medida que se han vuelto parte de la categoría de «amenaza» contra la que la inmunidad supuestamente nos protege, no suponen «vidas» reales. Parte de las estrategias biopolíticas que normalizan el aumento de la violencia se cifran en que sea complicado que nos identifiquemos con los cadáveres, reconociéndolos como personas que han perdido la vida, o como algo más que una amenaza que ponía en riesgo la nuestra. Es difícil reconocer que se trata de otros seres humanos, cuya subjetividad es igualmente compleja que la nuestra; mucho más difícil parece reconocer que esos seres humanos son sometidos y configurados de manera determinante por estrategias de control que al tiempo los convierte y juzga como amenazas. Al no reconocer la problemática en esos términos, nos es más sencillo establecer una distancia entre los hechos de violencia y nuestra propia vida.

La vida biológica, forma secularizada de la nuda vida, que tiene en común con esta la indecibilidad y la impenetrabilidad, constituye así literalmente las formas de vida reales en formas de *supervivencia* en cuyo seno se aloja inadvertidamente como oscura amenaza que puede actualizarse repentinamente en la violencia, el extrañamiento, la enfermedad o el accidente: Es el soberano invisible que nos contempla tras las estúpidas máscaras de los poderosos que, consciente o inconscientemente, nos gobiernan en su nombre.<sup>12</sup>

Partiendo de la problematización de este estado de cosas, Margolles nos invita a reconocer la vida particular de las víctimas de violencia, de eso que consideramos «amenaza», haciéndolos visibles a través de aquello que las identifica con nosotros y que nos identifica con ellas en el sentido más básico y vital: su estado de viviente. Si bien, cuando se refiere a los muertos, de lo que trata es de la «vida del cadáver», en ocasiones resulta más complicado identificarse con el cuerpo inerte, y el recurso puede tener sus limitaciones. Es por ello por lo que genera otras estrategias de *representación* y nos invita a ver los efectos de la violencia *a través* de aquello que tiene de común con cada miembro

---

12 Agamben, Giorgio, *Medios sin fin. Notas sobre la política*, p. 17.

de la sociedad: el cuerpo vivo, que vive y trabaja de manera constante y bajo amenaza, con la misma mortalidad que cualquiera de nosotros. Para ello, desplaza su tradicional enfoque sobre los cadáveres, para centrarse en el cuerpo vivo, no el que sucumbe a la violencia, sino el que trata de sobrevivirla frente a la amenaza explícita, a la vez que busca medios de subsistencia en el cotidiano.

*De qué otra cosa podríamos hablar*, como su título lo demuestra, hace hincapié en el papel de los vivos, las vías que conformamos esa comunidad disgregada por el paradigma inmunitario. Nos presenta la vida del cadáver, devolviendo a la amenaza la vulnerabilidad de un reconocimiento vital que nunca se le otorgó, y nos coloca a nosotros, vivientes, en el eje mismo del dispositivo inmunitario, mostrando cómo la amenaza a nuestra existencia y comunidad no viene de esos agentes de los que pretendemos salvaguardarnos, sino de las estrategias mismas que dan lugar y justifican la salvaguarda. Es fundamental, entonces, cómo reaccionamos frente a dispositivos inmunitarios y cómo podemos hacernos conscientes de ellos, estableciendo una distancia crítica tanto frente a la idea de inmunidad, como a las formas en la que dicho dispositivo se cimenta en una sociedad como la nuestra, en la que la mayor amenaza no es externa y nos aleja con cada cadáver de el don de la *communitas*.

Por ello, propuestas artísticas como la de Margolles, que tienen la facultad de forma literal y figurada, de poner el dedo en la llaga, de llevar a cabo un acercamiento quirúrgico de la problemática que expone, aunque no sin dolor, pueden ser parte de las estrategias de resistencia que nos permitan revertir el riesgo de la inmunidad, a través del reconocimiento del riesgo a la vida como algo inevitable, de la enfermedad y del contagio como parte del proceso de supervivencia de los organismos y de la comunidad que como conjunto desarrolla defensas, se fortalece y protege, en vez de someterse a una forma de control y amenaza permanente, basada en el miedo, la exclusión y la aniquilación, que finalmente desemboca en un dispositivo de sanguinidad que nos violenta y nos aliena.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio, *Medios sin fin. Notas sobre la política*, tr. Antonio Gimeno Cuspinera, Pre-Textos, Valencia, 2010.
- Cavarero, Adriana, *Horrorismo. Nombrando a la violencia contemporánea*, tr. Saleta de Salvador Agra, Anthropos/UAM, Madrid, 2009.
- Foucault, Michel, *Defender la sociedad*, tr. Horacio Pons, FCE, Ciudad de México, 2006.
- Esposito, Roberto, *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, tr. Alicia García Ruíz, Herder, Barcelona, 2009.
- Kennedy, Randy, «Venice Biennale: Turkey and Mexico Have Their Day», en *Arts Beat, The New York Times Blog*. Disponible en <<https://artsbeat.blogs.nytimes.com/2007/06/09/venice-biennale-turkey-and-mexico-have-their-day/>>
- Margolles, Teresa y Medina, Cuauhtémoc, *¿De qué otra cosa podríamos hablar?*, Instituto Nacional de Bellas Artes/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Editorial RM, Ciudad de México, 2009.
- Medina González, Cuauhtémoc, *Abuso mutuo. Ensayos e intervenciones sobre arte postmexicano*, Editorial RM, Ciudad de México, 2017.
- Ortiz Castañares, Alejandra, «Historia del pabellón mexicano en la Bienal de Venecia» en, *Acervo mexicano. Legado de culturas*, BUAP, Puebla, 2017.



# La piedad del *Guernica* en *Children of Men*: una aproximación al diálogo intertextual entre obras de arte

Jorge Prieto Terrones<sup>1</sup>

## Introducción

### 1.

«El poema es el doble del universo: una escritura secreta, un espacio cubierto de jeroglíficos. Escribir un poema es descifrar al universo sólo para cifrarlo de nuevo».<sup>2</sup> La palabra que se encuentra inadvertida en esta frase de Octavio Paz es *interpretación*: cuando el poeta observa el universo, observa un abanico de signos y lo interpreta. Desde el ángulo filosófico, dice Mauricio Beuchot, en «Interpretación, analogía e iconicidad» (2009), lo siguiente: «En la interpretación, [el intelecto] en cierta medi-

---

1 Correo electrónico: jorge.terrones@edu.uaa.mx

2 Paz, Octavio. (2014). «Analogía e ironía» en *Obras Completas I. Poesía e Historia*. Ciudad de México: FCE, p. 361.

da reproduce el sentido, pero también en cierta medida lo produce o lo crea, en cuanto lleva al intérprete a prefigurar la comprensión de un texto mediante la invención de hipótesis o conjeturas [...]».<sup>3</sup> La escritura del poema, en ese sentido, es poner en marcha una lectura del mundo: producir o crear otro sentido. Bajo esta lógica, interpretar un poema es decodificar un poema. El proceso, mientras más grande sea el diálogo entre interpretaciones, se enriquece: la publicación de un poema supone un código por interpretar, de acuerdo con Paz; la recepción, una oportunidad más para iniciar otra lectura. Si quien recibe, de nueva cuenta, produce otro código (digamos, una novela), entonces el proceso se repite y se agiganta. El ciclo de codificación y decodificación de textos, como vemos, puede mostrar una multiplicidad de voces interactuando a un mismo tiempo. Así, el diálogo con el arte<sup>4</sup> es intermitente.

El estudio de estas relaciones ha llevado a varios teóricos a proponer distintas maneras de comprenderlas. Uno de ellos es Gérard Genette, quien ha estudiado minuciosamente estas cuestiones.

## 2.

Los países que están en permanente conflicto bélico, como Siria, producen un éxodo de su población. Miles de personas que no soportan ser testigos de la destrucción de su pueblo han tenido que salir de su país y buscar otra tierra que les dé asilo. El tránsito de un país a otro ha provocado que la migración sea un tema que gobierne la agenda contemporánea de las naciones occidentales, acaso principalmente las europeas. En América, por su parte, Donald Trump, presidente de Estados Unidos (2016-2020), al inicio de su mandato, e incluso desde antes, prometió que construiría un muro en la frontera con México para impedir que la gente pudiera buscar otra vida. Estos conflictos representan un ligero reflejo de lo que apenas va del siglo XXI. ¿Qué nos puede decir el arte ante una parte de la realidad de nuestro siglo?

La película de Alfonso Cuarón, *Children of Men* (2006), puede ser una de las obras de arte más representativas de estas agitaciones sociales. En esta cin-

3 Beuchot, Mauricio. (2009). «Interpretación, analogía e iconicidad» en *Semántica de las imágenes. Figuración, fantasía e iconicidad*. Diego Lizarazo Arias (coord.). Ciudad de México: Siglo XXI, p. 24.

4 Pero extendamos nuestros alcances: todo encuentro con el mundo, sea de orden artístico o no, supone una lectura.

ta hay una figura que se repite: el *Guernica*, de Picasso. Las líneas que siguen tienen la intención de estudiar la función de un fragmento de la emblemática obra de Picasso, concretamente el que hace referencia, a su vez, a la historia de la *pietà*<sup>5</sup> (cuya representación más afamada acaso sería *La piedad*, de Miguel Ángel) en dos momentos del filme.

Apoyémonos en la propuesta teórica de Genette, en su libro *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (1989), para aproximarnos a esta relación intertextual. Antes, conviene decir que la aportación de Genette fue pensada, principalmente, para la literatura, pero quisiera extender sus alcances y probarla para las imágenes que veremos, ya que la intertextualidad es un fenómeno que atraviesa el acontecer humano (publicidad, diseño gráfico, arte, por mencionar algunos), además de que, desde el punto de vista de la cultura visual, las imágenes convocan a participar en varias disciplinas a la vez. Por ejemplo, Anna Maria Guasch refiere que dicha cultura «es definitivamente un campo interdisciplinar [...], un lugar de convergencia y conversación a través de distintas líneas disciplinarias».<sup>6</sup> W. J. T. Mitchell (2009) diría algo similar: «[...] el impulso de comparar interartísticamente [...] debe corresponder a algún tipo de deseo crítico auténtico por conectar diferentes aspectos y dimensiones de la experiencia cultural».<sup>7</sup> Comencemos el estudio con las definiciones de los conceptos que habremos de utilizar.

## Desarrollo

### 1.

La influencia de una obra sobre otra ha sido estudiada por varios autores. Al menos en mi experiencia, hay dos libros que diríamos que son clásicos o, dicho de otra forma, de referencia obligada. Helena Beristáin, en el *Diccionario de poética y retórica* (1995), explica la intertextualidad en términos de la *alusión*: «[...] el concepto de alusión se vincula con la noción —desarrollada por

5 El momento que se captura en esta historia es el siguiente: la Virgen María sosteniendo a Jesucristo, su hijo, recién fallecido.

6 Guasch, Anna Maria. (2005). «Doce reglas para una nueva academia: la «Nueva historia del arte» y los estudios audiovisuales» en *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. José Luis Brea (ed.). Madrid: Akal, p. 67.

7 Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal, p. 83.

Bajtín y bautizada por Kristeva (1969)— de intertextualidad, idea de la que también se ocupa luego, ampliamente y en distintas etapas, Gérard Genette»<sup>8</sup>. Genette amplía el problema y abre otras cuatro posibilidades de transtextualidades (trascendencia del texto). Explicaremos, brevemente, por orden de aparición en su libro, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, cuáles son y en qué consisten:

1. Intertextualidad o presencia de un texto en otro texto.
2. Paraxtetualidad o los rasgos que no forman parte del cuerpo de la obra, pero que también la componen (título, subtítulo, dedicatoria, prólogo, etcétera).
3. Metatextualidad o los comentarios desprendidos de la obra: reseñas, teorías, críticas.
4. Hipertextualidad o la transformación de un texto en otro texto.
5. Architextualidad o la forma de identificar un texto dada su clasificación literaria (géneros literarios, clasificaciones institucionales, colecciones editoriales, etcétera).<sup>9</sup>

Genette reconoce que «no se deben considerar los cinco tipos de transtextualidad como clases estancas, sin comunicación ni entrelazamientos recíprocos. Por el contrario, sus relaciones son numerosas y a menudo decisivas».<sup>10</sup> Por ejemplo, si quisiéramos estudiar el *Ulysses* de James Joyce, el título sería un buen elemento paratextual para comenzar a estudiar la obra vinculada, hipertextualmente, con la *Iliada* o la *Odisea* de Homero. Esto quiere decir que las transtextualidades interactúan y se comunican entre sí. Para nuestros fines, concentrémonos en la primera: intertextualidad. Las maneras en que se expresa son las siguientes, de acuerdo con el autor:

Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de la *cita* [...]; en una forma menos explícita y menos canónica, el *plagio* [...]; en una forma todavía menos explícita y menos literal, la *alusión*, es decir, un enunciado cuya plena

8 Beristáin, Helena. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Ciudad de México: UNAM. p. 28

9 Genette, Gérard. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Lérida: Taurus. Passim.

10 *Ídem.*, p. 17.

comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones.<sup>11</sup>

Tomemos la alusión y tratemos de desmenuzar su sentido. Para llegar a precisarlo, sin embargo, necesitamos identificar lo que llamaremos un «intertexto». Es decir, el guiño o indicio de un texto en otro texto. Beristáin, en la obra anteriormente referida, relaciona el *intertexto* con varias posibilidades: intertextualidad, configuración discursiva, recorrido figurativo, formante intertextual, microrrelato, contratexto, hipotexto, hipertexto, hipertextualidad, metatexto, metatextualidad, transformación, transposición, transfocalización, paratexto, parodia, alusión, pastiche, antitexto, transmotivación y architextualidad; pero en su definición es menos abundante y más concreta:

Conjunto de las unidades en que se manifiesta el fenómeno de *transtextualidad* («trascendencia textual del *texto*»), dado en la relación entre el texto analizado y otros textos leídos o escuchados, que se evocan consciente o inconscientemente o que se citan, ya sea parcial o totalmente, ya sea literalmente (en este caso, cuando el lenguaje se presenta intensamente socializado o aculturado) y ofrece *estructuras* sintácticas o semánticas comunes a cierto tipo de *discurso*, ya sea renovados y metamorfoseados creativamente por el *autor*.<sup>12</sup>

La autora, finalmente, propone entender la intertextualidad a través de una operación matemática —ideada por Pérez Firmat—, donde expone tres variables: el texto como integridad (T), el intertexto (IT), y la parte que recubre dicho intertexto, el exotexto (ET). Dice Beristáin: «Pérez Firmat define la unidad llamada intertexto (IT), como “texto dentro del texto”; circunscritos, ambos, por un marco global mayor [al que llamamos exotexto (ET)]. [...] De modo que el texto, en realidad, resulta ser una suma  $T = IT + ET$  (ya que: “la existencia de un intertexto exige la de un exotexto”».<sup>13</sup>

Es natural pensar que el intertexto situado fuera de su contexto original se recontextualiza. Es oportuno, entonces, saber cuál es la función del intertexto en el nuevo texto. Regresemos con Genette:

<sup>11</sup> *Ídem.*, p. 10.

<sup>12</sup> Beristáin, Helena. (1995). *Diccionario...*, *op. cit.*, p. 269

<sup>13</sup> *Ídem.*, p. 41.

Creo, por otra parte, que en este punto importa evidenciar que retomar con intención artística un texto citado suele con frecuencia, en nuestros días, conducir más bien a modificarlo en muy diversas, casi inagotables direcciones, constituyéndose así como el detonador de procesos de desautomatización e individualización del intertexto (por obra de su recontextualización y su resignificación) en cualesquiera niveles de la lengua y también en lo que respecta al marco genérico y al metatexto en que se inscribe.<sup>14</sup>

Una vez puntualizados los conceptos a los que nos vamos a referir en lo sucesivo, continuemos con la película de Cuarón.

## 2.

Una breve sinopsis de *Children of Men*: en el año 2027, la humanidad se encuentra en riesgo de preservar su especie debido a un problema de infertilidad. Esto trae como consecuencia un mundo habitado por la desesperanza y la insensibilidad. Un grupo clandestino, haciendo frente a la autoridad, encabeza el «proyecto humano» que requerirá de la ayuda de Theo, un burócrata londinense, quien es el protagonista de la película, para que conduzca a Kee, la única mujer embarazada en el mundo, a buen puerto.

El corpus de nuestras primeras tres imágenes tiene como contexto lo siguiente: el grupo clandestino secuestra, por unos minutos, a Theo. Su expareja, Julian, es la responsable. Ella sabía que Theo tenía un primo en la política inglesa. En ese encuentro, ella le pide un favor: que consiga «papeles de tránsito» —con el primo de Theo, Nigel, quien tiene a su cuidado «El Arca del Arte» (resguardo de obras valiosas para la humanidad)— para una inmigrante, Kee, que necesita llegar a una costa. En principio, no acepta. Lo siguiente que sabemos es que, en efecto, lo hace. Consigue los papeles. Al llegar a «El Arca del Arte», Theo se encuentra con el *David*, de Miguel Ángel. Segundos más tarde, su primo, Nigel, aparece y dice «no pudimos rescatar *La piedad*. La destruyeron antes de que llegáramos».

Observamos, en «1», «2» y «3», tres momentos distintos de la conversación que está sosteniendo Theo con su primo. Seamos más puntuales: en «1» se nos presenta una toma que divide en dos nuestra atención: del lado izquierdo,

14 Genette, Gérard. (1989). *Palimpsestos...*, op. cit., p. 45

el hijo del anfitrión, Alex, se encuentra ensimismado y no presta atención más que a su *gadget* (una especie de videojuego controlado por sus dedos sin tocar la pantalla). Del lado derecho, se empieza a revelar que, de fondo, hay una pintura. ¿Qué es lo que vemos? Primero, dos personajes: uno en agonía, del lado inferior derecho; y otro desvanecido y sostenido por unas manos cuyo personaje no alcanzamos a ver.



Fotograma 1 de *Children of Men*. Al fondo, el fragmento del *Guernica* que hace alusión a *La piedad*.



Fotograma 2 de *Children of Men*. La obra de arte que está mirando hacia el comedor es el *Guernica*.

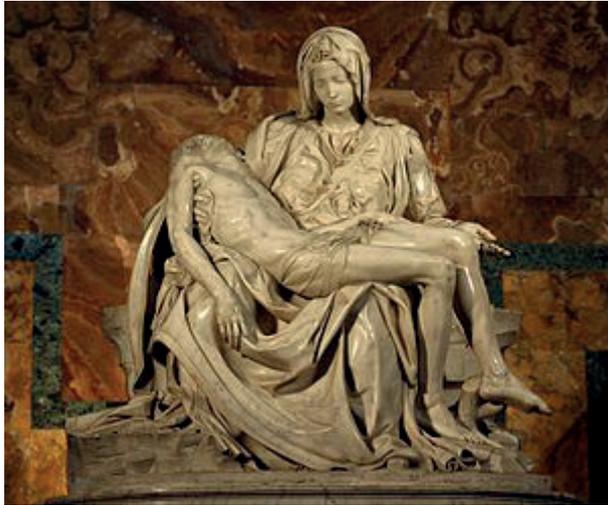


Fotograma 3 de *Children of Men*. A espaldas de Theo, el hombre que lleva un saco oscuro; otra vez aparece el fragmento del *Guernica* que hace alusión a *La piedad*.

En «2», consideremos que hay una intención de capturar el escenario que registra la conversación, pero hay un detalle especialmente significativo: revisemos hacia qué lado recae la carga de sentido. En primer plano, hacia al centro de la mesa, a pesar de las sillas, vemos que no hay nadie. En segundo y tercer plano, en cambio, tenemos, en apariencia, a cinco personas interactuando. A juzgar por la posición de la imagen, consideramos que hay un guiño a un fragmento de la pintura en la posición donde recae su sentido.

En «3», vemos a tres personajes sentados (Nigel, Alex y Theo) y dos parados. Ahí vemos dos cosas: el fragmento donde una mujer se encuentra desconsolada y sostiene lo que parece ser un niño sobre sus brazos. Arriba de ella, sobresale la figura de un toro. ¿Cuál es la pintura que está interactuando en la conversación? El *Guernica* de Picasso. Recordemos que, en 1937, el pueblo de Guernica fue bombardeado por el ejército alemán. Picasso, como crítica a lo que había ocurrido, pintó la ahora emblemática obra *Guernica*. De modo que su obra parte de una historia caótica.

El fragmento que hemos tomado tiene una fuerte conexión, decíamos en páginas anteriores, con un tema religioso: la *pietà*, que tal vez tenga en Miguel Ángel, a nivel artístico, a su máximo exponente:



*La piedad*. Circa 1499. Obra de Miguel Ángel (1475-1564). Imagen tomada del sitio web <[shorturl.at/fhHT2](http://shorturl.at/fhHT2)>.

La manera en que María sostiene a Jesús es una interpretación de Miguel Ángel sobre el asumido dolor de una madre por la muerte de su hijo. A partir de su trabajo artístico, es probable que muchos artistas le hayan hecho referencia. Uno de ellos, Picasso. Regresemos a nuestros fotogramas. El *Guernica*, en general, funciona para recordarnos los resultados de una guerra: sufrimiento, catástrofe, desolación. Pero el plano secuencia en que Cuarón está concentrando una especial atención es, justamente, la parte *picassiana* de *La piedad*. ¿Cuál es su función aquí?

La premisa de *Children of Men* es que la humanidad ha entrado en crisis reproductiva: en apariencia, la fertilidad ha desaparecido. Kee, la mujer por la que se crea una misión especial para salvarla —y salvar también a la humanidad—, es la única mujer embarazada en el mundo. Que consiga dar a luz y, con ello, preservar la especie, es el objetivo de Theo. Kee, entonces, es la mujer en la que recae la obsesión de la humanidad por no desaparecer y, a pesar de las guerras, por continuar con la vida. El mundo al que va a traer a su hijo está en crisis moral: la autoridad no respeta la sensibilidad de los hombres, y los hombres, en consecuencia, actúan como si vivieran en una anarquía. Dar a luz es prácticamente una garantía de la inestabilidad político-social en la que va a crecer el niño. Con todo, el intertexto pertenece a una madre que llora a su hijo.

¿Cómo se conecta eso con la conversación que sostienen los personajes en los fotogramas «1», «2», y «3»? El *Guernica*, como intertexto, nos está mostrando la ironía de su papel en una comida elegante y de una clase social privilegiada a expensas del resto de la gente que vive en la miseria. Recordemos que la obra de Picasso la podemos entender como una postura en contra de la guerra: el conjunto del *Guernica* es una exposición de muerte, desolación y devastación. En la película, esas características pertenecen al mundo que está afuera de «El Arca del Arte». Adentro, en el comedor, hay lugar para los lujos. Sin embargo, consideremos que esta situación anuncia algo más: el especial énfasis del fragmento de *La piedad* en el *Guernica*, nos recuerda que la película va a explorar el sufrimiento de una madre para que su hijo nazca, paradójicamente, en paz.

Una razón más que apoya esta fijación por *La piedad* del *Guernica* en esa comida se muestra cuando Theo y Kee, en una de sus múltiples vicisitudes, emprenden la huida hacia el barco que los conducirá a una posible salvación. En medio del camino, el ojo de la cámara nos presenta lo siguiente:



Fotograma 4 de *Children of Men*. Una mujer llora la muerte de un joven.

De nueva cuenta, una mujer llorando la pérdida de un ser humano (por la intensidad del sufrimiento, podríamos decir que es un pariente cercano, acaso su hijo). De modo que nuestra exploración de ese detalle del *Guernica* tiene más solidez. Más aún cuando ese fragmento se vuelve a mostrar al final de la película,

cuando Theo y Kee se suben a un bote y tratan de salvarse del desastre bélico. Veamos nuestras últimas dos imágenes:



Fotograma 5 de *Children of Men*. Al fondo, un fragmento del *Guernica*, de Picasso.



Fotograma 6 de *Children of Men*. El fragmento del *Guernica*, de Picasso, se concentra en la parte que se relaciona con *La piedad*.

En «5», observamos, al fondo, varios personajes con el estilo de Picasso —que no forman parte del *Guernica*—, pero se vislumbra, del lado izquierdo, otra vez *La piedad* del *Guernica*. En «6» es más evidente: al centro, al fondo y ligeramente hacia la izquierda, podemos ver la interpretación de Picasso de *La piedad*, solo que invertida (como si miráramos en un espejo). ¿Qué función tiene este intertexto en el desenlace de la película? Es la única vez que se encuentran la ahora madre de *Children of Men*, Kee, quien, efectivamente, hacia el final de la película da a luz, con la madre del *Guernica*. Aquí nos parece interesante detenernos: Theo, lo hemos dicho, es solo un burócrata londinense. Sin embargo, su nombre, en la tradición griega, significa «Dios». ¿Qué ocurre en el fotograma número «6»? En medio de las dos mujeres se encuentra Theo, es decir, Dios. Segundos antes de que acabe la película, Theo, al haber recibido un impacto de bala, muere. No lo hace sobre los brazos de Kee, porque ella está ocupada protegiendo a su hijo, pero de igual forma le llora y se muestra desconsolada ante la muerte de quien la protegió. Nada es gratuito en una obra.

## Conclusión

La intertextualidad en *Children of Men* es sumamente rica. Los detalles que hemos estudiado conforman solo un pequeño porcentaje: por la película desfilan referencias a John Lennon, Radiohead, King Crimson, Velázquez, Goya, Buñuel, Banksy, T. S. Eliot. Aún quedan muchos intertextos por analizar. Nuestro trabajo, en esa complejidad, es bastante modesto, sin embargo, hemos visto que las voces que dialogan en las imágenes dan sentido al núcleo narrativo de la película: el llanto de la humanidad por estar en una crisis de infertilidad y, por tanto, ante un posible fin de la especie; el llanto de una madre por querer salvar la vida de su hijo; el llanto de una madre por haber perdido a su hijo; la muerte de Dios. Todo ello en un ambiente, dentro de la película, de permanente conflicto bélico, que acaso sea un guiño al lugar a donde podemos llegar como sociedad.

El intertexto de la *piedad* del *Guernica*, entonces, nos recuerda cómo es que el arte (la obra *picassiana*), dentro de otra pieza artística (la película), se pueden comunicar para crear un universo creado por Cuarón. El director mexicano logró dinamitar la visión de Paz sobre la poesía: el poeta (el artista) decodifica la realidad, la codifica en una obra, un lector la decodifica y, en ca-

so de iniciar otra intertextualidad, la codifica en otra obra, y así sucesivamente, tal como podemos ver a continuación: de forma ordenada, diríamos que primero fue el mito de la *pietà*, después la obra de Miguel Ángel (escultura), en tercer lugar, el *Guernica* (pintura), y, finalmente, *Children of Men* (película).

## Bibliografía

- Beristáin, Helena. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Ciudad de México: UNAM.
- Beuchot, Mauricio. (2009). «Interpretación, analogía e iconicidad» en *Semántica de las imágenes. Figuración, fantasía e iconicidad* (p. 24). Diego Lizarazo Arias (coord.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Genette, Gérard. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Lérida: Taurus.
- Guasch, Anna Maria. (2005). «Doce reglas para una nueva academia: la “nueva historia del arte” y los estudios audiovisuales» en *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (p.67). José Luis Brea (ed.). Madrid: AKAL.
- Mitchell, William John Thomas. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: AKAL.
- Paz, Octavio. (2014). «Analogía e ironía» en *Obras Completas I. Poesía e Historia* (p. 361). Ciudad de México: FCE.

## Filmografía

- Cuarón, Alfonso. (2006). *Children of Men*. Coproducción Reino Unido-Japón-EE. UU., Universal Pictures / Strike Entertainment / Hit & Run Productions / Ingenious Film Partners / Toho-Towa.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Información tomada de IMDb. Disponible en <<http://www.imdb.com/title/tt0206634/>> (sitio consultado, por última ocasión, el 30 de octubre de 2020).



# No es plagio, es *remix*: los *youtubers* de música enfrentando el algoritmo de *copyright* de YouTube

Luis Álvarez Azcárraga<sup>1</sup>

*El único arte que estudiaré es el material del que puedo robar.  
Creo que mi plagio es efectivo. ¿Por qué crea un artista, de todos modos?  
Tal como lo veo, si eres un inventor, inventas algo que esperas que las  
personas puedan usar. El arte puede ser una referencia política,  
una fuerza sexual, cualquier fuerza que desee, pero debería ser utilizable.  
¿Qué demonios quieren los artistas? ¿Piezas de museo?  
Cuanto más me roben, más me siento halagado.*

David Bowie

## Resumen

La cultura *remix* se ha diseminado a partir de los medios digitales, particularmente en aquellos en los que participan usuarios

---

<sup>1</sup> Correo electrónico: [luis.alvarez@edu.uaa.mx](mailto:luis.alvarez@edu.uaa.mx)

*amateurs* y en los que hay una audiencia participativa. En este artículo, se examina el caso de YouTube, a partir de 6 canales de música: Adam Neely, David Bennet Piano, Jaime Altozano, Alvinsch, ShaunTrack y Paul Davids. Cada uno en su estilo, estos canales producen videos de educación y divulgación musical. Se encuentran, pues, dentro del parámetro de Edutubers, aunque también tienen contenido de entretenimiento, en el que interactúan con sus seguidores, así como con otros productores de contenido. Si bien llevan algunos años realizando videos para una audiencia cada vez más grande (algunos incluso tienen más de 2 millones de seguidores), han tenido que crear estrategias para que sus videos no sean afectados por el algoritmo que detecta plagios o infracciones al *copyright* en YouTube (Content ID). Algunas de estas estrategias son económicas, como buscar ingresos fuera de YouTube, y recibiendo donaciones por parte de sus seguidores y seguidoras; la otra es generar una conciencia dentro de su audiencia con respecto a las medidas del sitio web con respecto al *copyright*, y a cómo funciona el plagio en la música en términos teóricos y musicológicos.

La pregunta que guía a esta investigación es: ¿cómo afectan los mecanismos de detección de infracción al *copyright* a los canales de YouTube que se dedican a la educación y divulgación musical?; y de manera secundaria, ¿se trata de una estrategia válida, tomando en cuenta que existen excepciones al *copyright* y los derechos de autor, como el denominado *fair use*?; y, además, ¿qué otras estrategias han encontrado estos creadores de contenido para seguir produciendo videos y tener ingresos monetarios a pesar de las restricciones?

## Introducción

Desde la aparición de la *Digital Millennium Copyright Act* (DMCA), los consumidores, prosumidores y creadores de contenido en Internet han experimentado una transformación en la forma de interacción con las producciones culturales que se encuentran en el ciberespacio; desde imágenes, videos, obras de arte, *software* y, por supuesto, música.<sup>2</sup> En 2005 irrumpe en la red YouTube, y, al poco tiempo, es adquirida por Google. YouTube es la plataforma de video

---

2 Eduardo Nivón Bolán, «Propiedad intelectual y Política cultural: una perspectiva desde la situación mexicana», en *Propiedad intelectual, nuevas tecnologías y libre acceso a la cultura*, ed. Alberto López Cuenca y Eduardo Ramírez Pedrajo (Puebla: Universidad de las Américas Puebla, Centro Cultural de España en México, 2008), 43-72.

más popular en Internet, así como el segundo sitio más visitado en el mundo con 2 000 millones de usuarios. Es prácticamente imposible saber cuántos videos hay en YouTube, pues cada minuto se suben 500 horas de video.<sup>3</sup>

El ecosistema de YouTube es complejo, pues como ha señalado Van Dijck,<sup>4</sup> ahí interactúan actores sociales de diversa índole, como usuarios *amateurs* que generan contenido original, canales institucionales de gobiernos, universidades, así como toda la industria del entretenimiento. Mientras que, en un principio, reinaba una suerte de anarquía con respecto a los derechos de autor (*copyright*) y el libre uso que los usuarios hacían de contenidos de terceros; más adelante YouTube tuvo que ajustar sus reglas a las disposiciones, leyes y reformas que los gobiernos aprobaron; añadiendo así limitaciones técnicas y políticas para sus usuarios, particularmente para quienes usaban la plataforma para subir sus propios videos. Uno de los elementos que YouTube comenzó a utilizar para controlar las infracciones al *copyright* fue el *notice and takedown* (notificación y retirada), un sistema que permitía que los usuarios reclamaran sobre el posible uso indebido del contenido de alguien más, retirando dicho video.<sup>5</sup>

El sistema de YouTube, sin embargo, ha sido criticado constantemente, debido a que no solo retira videos, sino que también afecta a quienes reutilizan fragmentos de contenido creado por terceros, aun cuando lo hacen con propósitos educativos, de crítica, o para mostrar un punto; lo cual, en principio, estaría protegido por las excepciones al *copyright*, el derecho a cita o el *fair use* (uso justo). Electronic Frontier Foundation (EFF) ha documentado casos en los que se ha usado el sistema de *notice and takedown* para retirar contenido que critica a políticos o a empresas, quienes han usado este sistema de manera fraudulenta para censurar contenidos en YouTube, Facebook u otros sitios. A esta colección de usos fraudulentos del sistema de «notificación y retirada», EFF lo ha llamado «*Takedown Hall of Shame*».<sup>6</sup>

3 Maryam Mohsin, «Estadísticas YouTube 2020 [Infografía] - 10 Datos fascinantes de YouTube», Oberlo, 2020. Recuperado de <[https://www.oberlo.com.mx/blog/estadisticas-youtube#9\\_Cuantos\\_videos\\_hay\\_en\\_YouTube\\_8211\\_Estadisticas\\_de\\_youtubers](https://www.oberlo.com.mx/blog/estadisticas-youtube#9_Cuantos_videos_hay_en_YouTube_8211_Estadisticas_de_youtubers)>.

4 José van Dijck, *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales* (Ciudad de México: Siglo XXI, 2017).

5 Steve Collins, «Youtube and limitations of fair use in remix videos», *Journal of Media Practice* 15, núm. 2 (2014): 92-106, Recuperado de <<https://doi.org/10.1080/14682753.2014.960764>>.

6 Electronic Frontier Foundation, «Takedown Hall of Shame». Consultado el 3 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.eff.org/es/takedowns>>.

Esta situación afecta sobre todo a usuarios comunes y a productores pequeños, quienes no están cobijados por una empresa o un despacho jurídico. Las personas que han usado Internet, y particularmente YouTube, como un estilo de vida, se han visto perjudicadas de forma directa, pues sus ingresos dependen de los pagos por publicidad que generan sus videos; y cuando YouTube los amonesta, restringe su monetización o la deriva a los «dueños» de las licencias, y los bloquea; les impide usar la plataforma para realizar una actividad que genera ingresos a esta misma, a las empresas que se anuncian, y también a las compañías que se dedican a enviar reclamos de infracción al *copyright*.

Por otro lado, en el mundo musical contemporáneo, tanto en la academia como en el sector profesional, se han comenzado a generar contenidos que cuestionan el sistema de derechos de autor, así como la forma en que se evalúa el plagio en los tribunales y las cortes. El plagio y la originalidad en la música son temas que se han estudiado de diversas formas, pero que a partir de los estudios del remix,<sup>7</sup> de intertextualidad<sup>8</sup> y de reciclaje musical digital,<sup>9</sup> han mostrado que hay muchos casos en los que los derechos de autor que se plasman en las leyes son contradictorios a la forma en que la música se crea en la vida real.

Es así que en este artículo se mostrará la forma en la que operan estos conceptos en la práctica de *youtubers* que se dedican a la divulgación musical, a la educación, y a crear contenido musical original; además de las problemáticas que atraviesan a partir de los sistemas de «notificación y retirada» y Content ID de YouTube, así como la forma en la que las enfrentan.

## Metodología

Esta investigación tiene una aproximación cualitativa e interpretativa, derivada de herramientas de etnografía virtual,<sup>10</sup> particularmente de observación no

7 Eduardo Navas, *Remix theory: The aesthetics of sampling* (Nueva York: Springer Wien, 2012).

8 Rubén López-Cano, *Música dispersa. Apropiación, influencias, robos y remix en la era de la escucha digital* (Barcelona: Musikeon Books, 2018).

9 Rubén López-Cano, «La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital», *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada*, núm. 5 (2010). Recuperado de <<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lis/article/view/3690>>.

10 Christine Hine, *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday* (Londres: Bloomsbury Publishing, 2015).

participante, tomando como corpus de análisis los videos de seis *youtubers* que se dedican a la divulgación y educación musical.

Se analizaron videos de *youtubers* de música que tuvieran las siguientes características: un público amplio (más de 100 000 suscriptores), músicos profesionales, monetizan sus videos, han analizado el tema de plagio y el problema del *copyright* en al menos dos ocasiones, aunque no sea su principal tema del canal; además, que hayan tenido problemas con la herramienta Content ID de YouTube, así como con el sistema de notificación y retirada (*notice and takedown*), ya sea a través del algoritmo de YouTube o por las reclamaciones manuales. A continuación, se muestran los *youtubers* analizados, la cantidad de videos seleccionados, y el número de suscriptores hasta noviembre de 2020:

Nombre del canal	Número de videos a analizar	Suscriptores al canal
Jaime Altozano (España)	9	2 540 000 <sup>11</sup>
Adam Neely (EE. UU.)	7	1 170 000 <sup>12</sup>
David Bennett Piano (EE. UU.)	6	306 000 <sup>13</sup>
Alvinsch (Colombia)	3	1 120 000 <sup>14</sup>
ShaunTrack (España)	2	2 460 000 <sup>15</sup>
Paul Davids (Países Bajos)	2	1 990 000 <sup>16</sup>

Tabla 1. Lista de *youtubers* que se analizaron en esta investigación. (Elaboración propia).

Los datos de los videos fueron analizados y procesados a partir de tres conceptos fundamentales: el remix, el plagio en la música y el «efecto paralizante» (*chilling effect*) que producen las amonestaciones al *copyright*.

11 Jaime Altozano, «Jaime Altozano», YouTube, consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <[https://www.youtube.com/channel/UCa3DVIGH2\\_QhvWuWlPa6MDQ](https://www.youtube.com/channel/UCa3DVIGH2_QhvWuWlPa6MDQ)>.

12 Adam Neely, «Adam Neely», YouTube, consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/user/havic5>>.

13 David Bennett, «David Bennett Piano», YouTube, consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/channel/UCz2iUx-Imr6HgDC3zAFpjOw>>.

14 Alvinsch, «Alvinsch», YouTube, consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/c/Alvinsch/featured>>.

15 ShaunTrack, «ShaunTrack», YouTube, consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/channel/UCo5HJNjfdSoPWsdAHLsvSxQ>>.

16 Paul Davids, «Paul Davids», YouTube, consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/user/Luapper>>.

## Resultados

### Cultura remix en la época de Internet

A principios del milenio, algunos autores pronosticaban una nueva cultura del compartir y la inteligencia colectiva,<sup>17</sup> retomando la idea de un Internet en el que el flujo de la información fuera libre y sin intermediarios.<sup>18</sup> Sin embargo, pocos anticipaban la concentración de contenidos por unas cuantas empresas que monopolizarían el alojamiento, la distribución y la creación de estos.<sup>19</sup>

Al tener estas cualidades de acceso y de redistribución de la información, Internet incentiva la remezclabilidad de los datos y su reapropiación. Asimismo, las tecnologías digitales y los «metamedia»<sup>20</sup> —medios capaces de reutilizar otros medios—, dotaron a los usuarios de herramientas cada vez más accesibles, como en el caso de la remezcla musical con herramientas digitales,<sup>21</sup> el acceso a repositorios, bases de datos y al *big data*.

Brett Gaylor,<sup>22</sup> en el documental *RiP! A Remix manifesto*, así como también lo hace Ferguson<sup>23</sup> con *Everything is a Remix*, señalan que la cultura del intercambio de contenidos y música derivó en una cultura del remix cuando los usuarios comenzaron a mezclar las creaciones de los demás. Sin embargo, también señalan que Internet solo ha hecho más fácil la transformación de la cultura.

En el caso de la música, el remix siempre ha existido, sin embargo, es mucho más visible en la cultura popular, habiendo casos emblemáticos en el *blues*, *jazz* y *rock and roll*; este último es un género que se apropió rápidamente de melodías de la *vox pópuli* y la tradición oral. Attali,<sup>24</sup> Ferguson<sup>25</sup> y Gaylor<sup>26</sup> se

17 Pierre Lévy, «Inteligencia colectiva», en *Por una antropología del ciberespacio* (Washington D. C.: BIREME, OPS, OMS, 2004), 150.

18 Tim Berners-Lee y Mark Fischetti, *Weaving the Web: The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor* (Nueva York: HarperInformation, 2000).

19 Manuel Castells, *Comunicación y poder* (Ciudad de México: Siglo XXI, 2012).

20 Lev Manovich, *The language of new media* (Massachusetts: MIT press, 2001).

21 Joanna Teresa Demers, *Steal this music: How intellectual property law affects musical creativity* (Athens: University of Georgia Press, 2006).

22 Brett Gaylor, *RiP!: A remix manifesto* (coproducción EyeSteelFilm y National Film Board, Canadá, 2011).

23 Kirby Ferguson, *Everything is a Remix*, 2015.

24 Jacques Attali, *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música* (Ciudad de México: Siglo XXI, 1995).

25 Ferguson, *Everything is a Remix*, *op. cit.*

26 Gaylor, *RiP!: A remix manifesto*, *op. cit.*

ñalan que la industria discográfica se apoderó de la subcultura del jazz para explotarla de manera comercial, y luego garantizar el lucro impidiendo que otros reutilizaran dichas creaciones utilizando las leyes del *copyright* como escudo. Sin embargo, la cultura de la reapropiación también es parte de la industria musical, y como ha indicado López-Cano, el *reciclaje* es fundamental en la cultura musical contemporánea.

Como lo señalarían Shiner,<sup>27</sup> Attali, Demers,<sup>28</sup> Gaylor y Ferguson, la tradición oral y la tradición escrita, antes de la aparición de los derechos de autor, no limitaban la «apropiación» de las obras —aun sin mencionar la fuente de donde provenía el material usado como inspiración—. Gaylor se aventura más y señala que la música es un campo de batalla en el que la industria busca controlar y limitar la creatividad, y que dicha lucha ha migrado a otros campos, como el de la biotecnología, y áreas de las cuales depende la humanidad para subsistir, como la propiedad de la tierra, los cultivos, los descubrimientos médicos y la información genética. «El concepto de propiedad intelectual es adictivo. Una vez que te das cuenta de que las ideas son más rentables que el petróleo, oro o incluso la tierra, entonces no hay límite para lo que se puede considerar como propiedad».<sup>29</sup> O como señala Bollier:

El experto en derechos de autor James Boyle afirmó en un famoso ensayo que nos encontramos en medio de un «segundo movimiento de cercamientos». El primero fue [...] el movimiento de cercamientos de tierras en Inglaterra [...]. El segundo, en marcha actualmente, es la sobreprivatización (en otras palabras, la corporativización) de las obras creativas, la información y el conocimiento.<sup>30</sup>

Para explicar los alcances de la «cultura remix» en la historia humana, Gaylor realizó el «manifiesto remix», similar a las apreciaciones de Lessig<sup>31</sup> y Sonvilla-Weiss,<sup>32</sup> el cual está basado en el axioma esencial de que la única forma en que se puede garantizar la creatividad humana es liberando los productos

27 Larry Shiner, *La invención del arte: una historia cultural* (Barcelona: Paidós, 2004).

28 Demers, *Steal this music...*, *op. cit.*

29 Gaylor, *RiP!: A remix manifesto*, *op. cit.*

30 David Bollier, *Pensar desde los comunes* (Madrid: Traficantes de sueños, 2016), 72.

31 Lawrence Lessig, *Remix: cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital* (Barcelona: Editorial Icaria, 2012).

32 Stefan Sonvilla-Weiss, «Good Artists Copy; Great Artists Steal. Reflections on Cut-Copy-Paste Culture», en *The Routledge Companion to Remix Studies* (Nueva York: Routledge, 2015).

de toda actividad cultural (lo que incluye arte, música, tecnología, patentes, etcétera). El «manifiesto remix» está sustentado en cuatro puntos esenciales:

1. «La cultura siempre se construyó basada en el pasado». Toda obra creada por el ser humano tiene un antecedente por el cual surgió, por lo que la *originalidad* no es absoluta.
2. «El pasado siempre intenta controlar el futuro». Las reglas del pasado intentan imponerse en el futuro.
3. «El futuro se está volviendo menos libre». Esto debido a las reglas y normas del pasado que intentan controlar la distribución del conocimiento.
4. «Para construir sociedades libres es necesario limitar el control del pasado». Actualizar las reglas que se amolden a la necesidad humana de compartir la información.

A diferencia de los productos culturales de la industria que se desarrolló durante el siglo xx, el remix tiende a ser «anticapitalista» y apela a la «cultura libre». Como señala O'Dwyer, el «contenido digital es producido frecuentemente en el espíritu de la comunalidad no comercial, y esto es particularmente así con remixes, mashups y recortes de todo tipo».<sup>33</sup> Asimismo, la noción de *autoría* suele ser secundaria en este tipo de producciones, así como la de *propiedad*, por lo que no hay «restricciones para usar, abusar, beneficiarse y transferir».<sup>34</sup> Esto, como lo señala la misma O'Dwyer, también ha hecho que las empresas se beneficien de la cultura libre y remix, especialmente cuando estas producciones se convierten en «virales» e incentivan que los usuarios se reapropien, hasta cierto punto, de los contenidos, siempre y cuando generen una alta remuneración a las nuevas industrias que lucran con la creatividad *amateur*. Sin embargo, apunta, detrás del fenómeno de la remezcla de los productos culturales quedan esas dos posibilidades dentro de la economía política, la de una ideología de la cultura libre, y «donde la obra de los artistas remix y de la audiencia del remix produzcan valor para los dueños del contenido mediático, las plataformas en red y la infraestructura en red».<sup>35</sup>

---

33 Rachel O'Dwyer, «A Capital Remix», en *The Routledge Companion to Remix Studies* (Nueva York: Routledge, 2014), 323-332.

34 O'Dwyer, «A Capital Remix», *op. cit.*, 325.

35 O'Dwyer, «A Capital Remix», *op. cit.*, 330.

Jenkins<sup>36</sup> y Navas han señalado que las tecnologías de la remezcla han facilitado que las personas puedan compartir información para recrearla y ponerla en circulación. Sin embargo, como también ha apuntado Lessig,<sup>37</sup> las restricciones legales cada vez son más arduas, colocando candados digitales como los *Digital Rights Management*, o creando leyes que criminalizan la reutilización de los contenidos por parte del público general, incluso si lo hace sin fines de lucro, como en la Digital Millenium Copyright Act (DMCA).

Antes de que el mercado abierto pusiera cada vez más restricciones para compartir, incluso antes del P2P (red *peer-to-peer*); el movimiento de *software* libre sentó las bases de una nueva forma de compartir y de incentivar la innovación en la tecnología digital a través del Manifiesto GNU de Richard Stallman:

Tienes derecho a correr el programa, para cualquier propósito.

Tienes derecho a modificarlo de acuerdo a tus necesidades.

Tienes derecho a distribuir copias, ya sea gratuitamente o por una tarifa.

Tienes el derecho de distribuir versiones modificadas del programa, para que la comunidad pueda beneficiarse con tus mejoras.<sup>38</sup>

A partir del *software* libre y los principios de la cultura libre, aparecieron diversos movimientos para modificar los derechos de autor tradicional en los entornos digitales. En el caso de la música, además de las licencias *Creative Commons*, surgió la música *copyleft* y la «música libre».<sup>39</sup> Sin embargo, el debate en torno al plagio se amplió y complejizó, porque las herramientas para compartir se expandieron, pero también las herramientas para limitar y sancionar su difusión.

36 Henry Jenkins, *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture* (Nueva York: NYU Press, 2006).

37 Lawrence Lessig, *Remix: cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*; y también *Por una cultura libre: cómo los grandes grupos de comunicación utilizan la tecnología y la ley para clausurar la cultura y controlar la creatividad* (Madrid: Traficantes de sueños, 2005).

38 Citado en Stefan Sonvilla-Weiss, «Introduction: Mashups, remix practices and the recombination of existing digital content», en *Mashup cultures* (Nueva York: Springer Wien, 2010), 12.

39 Ram Samudrala, «The Free Music Philosophy», RAM, 1998. Recuperado de <[http://www.ram.org/ramblings/philosophy/fmp.html#what\\_it\\_is](http://www.ram.org/ramblings/philosophy/fmp.html#what_it_is)>.

## El plagio en la música popular

La relación del plagio en la música es compleja, pues es un fenómeno del cual no se tiene constancia hasta la aparición de la escritura musical y la autoría, particularmente, cuando la industria editorial y la comercialización de partituras en el siglo XIX cobró importancia. Más tarde, con los sistemas de grabación y difusión comercial de la música, los casos de plagio en música se multiplicaron, convirtiéndose en una forma de establecer el monopolio sobre el trabajo creativo del compositor o compositora.<sup>40</sup>

Los *youtubers* de difusión musical aquí analizados han retomado el tema del plagio para mostrar la forma en que funcionan los sistemas de creación musical, y su implicación con lo que, desde los derechos de autor tradicional, se denomina como *plagio*. El caso de la demanda que interpuso Warner/Chappell Music a Lana del Rey por plagiar «Creep» (Radiohead, 1992) en su canción «Get Free» (2017), fue retomado por diversos medios, y también por dos *youtubers* de música, Jaime Altozano (9 de enero de 2018)<sup>41</sup> y Alvinsch (10 de enero de 2018)<sup>42</sup>. Ambos músicos realizaron una crítica a la demanda, pues Radiohead había pasado por una situación similar con «Creep» cuando, en 1993, fue acusado y demandado por The Hollies, por copiar partes de su tema, «The Air That I Breathe» (1972). Debido a esta razón, tuvieron que incluir a los músicos de The Hollies en los créditos de la canción y pagar una fracción de las regalías de «Creep».

Altozano señala que la secuencia armónica (progresión de acordes: I-V/VI-IV-IVm) de «Creep» y «Get Free» es la misma; así como la estructura rítmica (4/4 a 90 pulsaciones por minuto), que en conjunto producen un resultado muy similar entre sí. Pero ni las secuencias armónicas, ni las velocidades metronómicas o el compás de 4/4, pueden ser protegidas por *copyright* (según Altozano, sería como proteger palabras en concreto). Por tanto, la relación de las canciones proviene, en gran medida, de una selección armónica similar a la que se puede llegar de forma independiente. Se trata, en palabras de Altozano, de una batalla legal y una batalla moral, y no hay forma de conocer si realmente

40 Attali, *Ruidos. Ensayo sobre la economía...*, *op. cit.*

41 Jaime Altozano, «¿Ha plagiado Lana del Rey a Radiohead? Creep vs. Get Free. Mi Análisis. | Jaime Altozano», YouTube, el 9 de enero de 2018. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=bvUxVEXgI4c>>.

42 Alvinsch, «Radiohead vs. Lana del Rey ¿Plagio o coincidencia? - Análisis de Creep vs. Get Free», YouTube, el 10 de enero de 2018, Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=PzjLbc1gdGk&t=2s>>.

Lana Del Rey usó «Creep» de forma indebida o como «plagio inconsciente».<sup>43</sup> Por su cuenta, Alvinsch señala que le parece improbable que las personas a cargo de la producción de «Get Free» no identificaran previamente las similitudes entre las canciones. Su conclusión es que el pop está lleno de demandas por plagio debido a la estandarización que hay en la industria musical y los pocos incentivos para que las y los músicos exploren otros estilos, melodías, etcétera.

En el video en el que habla de los «plagios» de los que se le ha acusado a Ed Sheeran, David Bennett señala que «ninguna música es verdaderamente original. Es básicamente casi imposible no estar al menos en parte inspirado por la música que te precede».<sup>44</sup> Tanto Bennett como Neely<sup>45</sup> usaron el caso de Sheeran para explicar la reutilización de elementos de otras canciones, de manera explícita o no, y cómo eso constituye parte del proceso de creación musical en la industria musical.

Adam Neely señala que la demanda es absurda, porque no es un reclamo de la canción en sí, sino la estructura armónica, que implicaría sancionar cualquier canción que use la estructura de tónica-substituto de tónica-predominante-dominante; que sería como reclamar el uso verbal de adjetivo, sustantivo y verbo. Tanto Bennett como Neely señalan que ambas canciones comparten la progresión armónica, pero el arco melódico es diferente; aunque Bennett apunta en que hay algunas similitudes. En su video, Neely señala que la demanda es de 100 millones de dólares, y que el argumento musicológico que acompaña esa reclamación es complejo y tendría que ser comprendido por un jurado que no estará compuesto por expertos en música, sino por personas comunes y corrientes que, probablemente, no entiendan esos tecnicismos.

Por otro lado, David Bennett hace hincapié en que Sheeran es un artista que tiene, dentro de su arsenal de composición, el samplear o reutilizar material que previamente otros artistas han realizado, y en canciones como «Shape of You» (inspirada en «No Scrubs», 1999, de TLC); «Strip that down» (2017), que interpreta Liam Payne (inspirada en «It Wasn't Me», 2000, de Shaggy; e, indirectamente, en «Smile Happy», 1975, de War), y «The Rest of Our Life» (2017) (inspirada en «When I Found You», 2015, de Jasmine Rae). En las dos

43 López-Cano, *Música dispersa. Apropiación, influencias...*, *op. cit.*

44 David Bennett, «6 Ed Sheeran Songs That 'Rip Off' Other Artists - David Bennett Piano», YouTube, el 5 de julio de 2020. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_V4ktmwIFAw&t](https://www.youtube.com/watch?v=_V4ktmwIFAw&t)>.

45 Adam Neely, «Why the Ed Sheeran lawsuit makes no sense», YouTube, el 9 de julio de 2018. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=Tpi4d3YM79Q&t=482s>>.

primeras canciones, Sheeran comparte los créditos con las y los compositores de las piezas que retoma, y hay acuerdos previos para publicarlas; y en la de Jasmine Rae, sí hubo una disputa legal. La estrategia que utiliza Sheeran para componer, que se acerca a lo que López-Cano estudia como «intertextualidad en la música»<sup>46</sup> y reciclaje musical,<sup>47</sup> y que también ha sido analizado por Bennett en algunos otros de sus videos, en los que analiza cómo hay canciones de música pop que han «plagiado» o retomando fragmentos de «música clásica»,<sup>48</sup> de Johann Sebastian Bach<sup>49</sup>, otros hits pasados<sup>50</sup> o canciones populares.<sup>51</sup>

Jaime Altozano y Alvinsch fueron más allá, pues ambos colaboraron en un video llamado «Cómo plagiar SIN QUE TE PILLEN ft. Alvinsch»<sup>52</sup> en el que muestran cómo reutilizar una canción y transformarla hasta que se convierte en una pieza completamente nueva. Los pasos consisten en usar la estructura de una obra del canon que funcione; la siguiente es usar distintos estilos y mezclarlos (en el video utiliza a Beethoven, Chopin y Joe Hisaishi), pero que, al modificar dichos elementos, la pieza adquiera un estilo e identidad propios. En este sentido, la propuesta de Altozano navega por la idea de intertextualidad en la música, haciendo citas, alusiones e hipertextos.<sup>53</sup> Altozano señala que este es el principio de la composición musical: «Componer es esto, componer es construir sobre lo que ha hecho la gente antes que tú, no es inventar de cero».<sup>54</sup> Con estos principios, tanto Altozano como Alvinsch realizaron dos canciones, en las que «plagiaban» distintos elementos musicales, así como la letra de diversas canciones populares, dando como resultado canciones completamente nuevas.

Una de las conclusiones a las que llegaron otros *youtubers* de música es que, lo que desde el punto de vista legal es un plagio evidente, desde el punto

46 López-Cano, *Música dispersa. Apropiación, influencias...*, *op. cit.*

47 López-Cano, «La vida en copias...», *op. cit.*

48 David Bennett, «14 Songs That 'Rip Off' Classical Music», YouTube, el 18 de febrero de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=yknBXOSIFQs&t=59s>>.

49 David Bennett, «Songs Inspired By Bach», YouTube, el 10 de mayo de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=4E8HUjxroFA>>.

50 David Bennett, «18 Songs That 'Rip Off' Other Hits», YouTube, el 5 de noviembre de 2019. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=FHx3l6Iu47>>.

51 David Bennett, «7 Songs That 'Rip Off' Other Tunes», YouTube, el 14 de abril de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=t4ITkoyrISc>>.

52 Jaime Altozano, «Cómo Plagiar SIN QUE TE PILLEN ft. Alvinsch | Jaime Altozano», YouTube, el 26 de febrero de 2018. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=F\\_oXza4I6k4&t](https://www.youtube.com/watch?v=F_oXza4I6k4&t)>.

53 López-Cano, *Música dispersa. Apropiación, influencias...*, *op. cit.*

54 Altozano, «Cómo Plagiar SIN QUE TE PILLEN...», *op. cit.*

de vista de la teoría musical no lo es. Adam Neely analizó el caso de la demanda que realizó Flame a Katy Perry, señalando que el tema «Dark horse» (2014) copió el *ostinato* (una frase que se repite a lo largo de la canción y que consta de dos secuencias de cuatro notas) de la canción góspel «Joyful noise» (2008). Neely señala que, a pesar de que el timbre del *ostinato*, que procede de un sintetizador, es similar, ese es un aspecto que no se puede tomar en consideración, porque los timbres no se pueden proteger con *copyright*. Por otro lado, el patrón del *ostinato* en ambas canciones es parecido, ya que poseen un arco melódico descendente propio de una escala menor (ambas están en una tonalidad menor); pero mientras «Dark horse» desciende hasta el quinto grado (v) de la escala en sus dos repeticiones, en «Joyful noise» desciende hasta el primer grado (I) la primera vez, y hasta sexto grado (VI) en la segunda. En el video, Neely también indica que Bach usó un patrón similar en el adagio de su Sonata para violín en Fa menor BWV 1018 y también se encuentra en un villancico llamado «Jolly old Saint Nicholas»; entre muchas otras piezas. En conclusión, Neely señala que no se puede considerar como original una escala menor descendente (o parte de ella, porque solo son cuatro notas), por lo que la demanda en contra de Katy Perry debería considerarse improcedente.<sup>55</sup>

Lo paradójico del asunto es que, algunos meses después, en febrero de 2020, Neely realizó otro video en el que señalaba que Warner había puesto una notificación de uso inadecuado de *copyright* en el video en el que defendía a Katy Perry, una artista de esa discográfica.<sup>56</sup>

### *Chilling effect*: el temor a usar contenido protegido por *copyright* y su efecto paralizante

El término *chilling effect* o efecto paralizante, suele usarse en el argot legal anglosajón para referirse a una ley, o el ejercicio de una ley, que inhibe el ejercicio de un derecho, como la libertad de expresión, el derecho a la información, etcétera. En el caso de los derechos de autor, se ha documentado que la sanción de infracciones de *copyright* puede generar este efecto paralizador, ya sea en usua-

55 Adam Neely, «Why the Katy Perry/Flame lawsuit makes no sense», YouTube, el 2 de agosto de 2019. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=oytoUuO-qvg>>.

56 Adam Neely, «Warner music claimed my video for defending their copyright in a lawsuit they lost the copyright for - YouTube», YouTube, el 6 de febrero de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=KM6X2MEI7R8&t=176s>>.

rios y usuarias, o en músicos que utilizan el sampleo dentro de sus composiciones. El caso de *Bridgeport Music, Inc. v. Dimension Films*, por ejemplo, generó un efecto paralizador en otros músicos y productores.<sup>57</sup> Asimismo, Collins<sup>58</sup> ha detectado cómo los algoritmos de YouTube, particularmente el Content ID, inhiben la creatividad de los productores *amateurs*, pues temen ser sancionados por el sistema si reutilizan contenido creado por terceros, aun dentro del marco del «uso justo» de los mismos.

En el video titulado «How today's copyright policy impacts me»,<sup>59</sup> Paul Davids entrevista a Adam Neely, y le pregunta que si el miedo a tener una reclamación afecta sus videos. Neely dice que sí, que no puede poner grabaciones de las canciones y hablar de ellas o analizarlas, y le parece algo ridículo, porque en las escuelas así se enseña música, se escuchan canciones y se habla de ellas. Señala una analogía: es como estar en una clase de cine, pero no tienes permitido ver ninguna película; y si el instructor recrea o actúa escenas de esas películas, es demandado por rehacer dichas escenas. Tanto Neely como Davids han señalado que Universal Music Group, en concreto, suele ser la compañía que más afecta su producción de videos, pues envía reclamaciones de manera sistemática.

ShaunTrack<sup>60</sup> señala que, cuando el algoritmo de YouTube (Content ID) detecta infracción de *copyright* en sus videos, lo que hace es ponerlo en privado, pues casi siempre le aparece como «reparto de ingresos», lo que implica que solo una pequeña cantidad de los beneficios por publicidad lleguen a sus manos. Otros análisis han llegado a la misma conclusión; las políticas de «notificación y retirada», así como la amenaza de que YouTube sancione con *strikes*, desmonetización o bloqueos del canal, crean un efecto paralizante en los productores de contenido. Por otro lado, los canales de YouTube que analizan directamente canciones, como lo hace ShaunTrack, han optado por poner fragmentos mínimos de las canciones y generar ganancias a partir de otras estrategias, como los patrocinadores y la plataforma Patreon, donde los seguidores

---

57 Samuel Cameron, *An Economic Approach to the Plagiarism of Music* (Cham: Springer International Publishing, 2020), 95. Recuperado de <<https://doi.org/10.1007/978-3-030-42109-0>>.

58 Collins, «Youtube and limitations of fair use in remix videos», *op. cit.*

59 Paul Davids, «How today's copyright policy impacts me», YouTube, el 2 de abril de 2019. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=JwGobQ7WC3c>>.

60 ShaunTrack, «La Rutina de un Canal de Música en YouTube | ShaunTrack», YouTube, el 7 de diciembre de 2019. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=1X2w-k6094E&t=606s>>.

del canal donan una cantidad de dinero para acceder a contenidos extra que ofrece el mismo *youtuber*.

Altozano<sup>61</sup> realizó un video en el que muestra, de manera didáctica, cómo funciona el *copyright* en YouTube, mostrando a su audiencia los aspectos legales y tecnológicos de la reutilización de contenido de terceros. Según Altozano, todas las personas infringen el *copyright* (cuando comparten un meme o un GIF en Twitter, por ejemplo); entonces la cuestión «no es cuándo estoy infringiendo *copyright*, sino cuándo y cómo una empresa va a ir a por mí; y esa es la clave de todo». Altozano explica cómo funciona el Content ID para limitar las infracciones del *copyright* de manera tecnológica evitando las demandas, pues le otorga las ganancias de todos los videos a quienes poseen los derechos de reproducción (las editoras, productoras, sociedades de gestión colectiva, etcétera), pero sin importar que haya videos que utilizan contenido de terceros de manera legal, porque el algoritmo detecta todos los videos por igual. También describe el sistema de apelación de YouTube, que se trata de una batalla legal, pues el presunto infractor libera de cualquier responsabilidad a la plataforma cuando llena los datos, los cuales envía directamente a la compañía o persona que se ostenta como dueña de los derechos de reproducción de la obra en cuestión. Altozano señala todos los trucos y estrategias que usa para que el mecanismo de Content ID no detecte los videos y música que utiliza en sus videos educativos, pues sabe que el sistema de apelación es una moneda al aire, y que, durante el proceso, no podrá monetizar sus videos. Por esto, el incentivo es a ganar la batalla tecnológica, no la legal. Aun así, existe la posibilidad de que, aunque el sistema de Content ID no detecte la posible infracción, alguna persona contratada para ese propósito pueda hacer una notificación manual, generando que el canal sea amonestado.

## Discusión: la tragedia del *copyright* en YouTube

El *copyright*, que en un principio fue creado para incentivar la creatividad, otorgándole el monopolio sobre su propia obra al artista, se fue convirtiendo, poco a poco, en un sistema que le otorgaba el poder casi completo sobre los productos de la cultura a la industria del entretenimiento y a las sociedades de gestión

61 Jaime Altozano, «El Copyright en Youtube | Jaime Altozano», YouTube, el 18 de mayo de 2018. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=4xJwoJIC2BA>>.

colectiva; quienes, además, reparten las ganancias, siendo mínimas o nulas las que llegan a los artistas musicales. Como señala David Byrne: «Igual que Pandora, Spotify paga a los dueños del *copyright* (una vez más, a las compañías de discos) que luego les echan unas migajas a los artistas».<sup>62</sup>

La gestión del *copyright* en YouTube y otros entornos digitales ha mostrado ser más un instrumento para el lucro de las compañías de la industria del entretenimiento, que un incentivo para la creatividad de las y los músicos. En 2016, por ejemplo, el sistema de Content ID de YouTube logró redirigir ganancias por 2 mil millones de dólares a las industrias dueñas de la propiedad intelectual de material que había sido subido por terceros a su plataforma.<sup>63</sup> Sin embargo, como se ha logrado corroborar en testimonios de los propios *youtubers*, estas ganancias «confiscadas» pueden provenir de contenidos amparados por el *fair use*, como los que tienen un propósito educativo o de divulgación.

En algunos casos, incluso *youtubers* como Paul Davids<sup>64</sup> han constatado cómo los algoritmos de YouTube hacen reclamos injustificados, como le sucedió a él, que fue acusado de usar material protegido por derechos de autor, pero, en este caso, se trataba de una pieza que él mismo escribió y había sido reutilizada por alguien más.<sup>65</sup> Estos casos no son aislados, porque como lo han constatado Electronic Frontier Foundation y otras organizaciones, los sistemas de control del *copyright* no son eficientes, y sus sistemas de reclamación no le dan garantías a los usuarios que los utilizan.

En 1968, Garrett Hardin<sup>66</sup> describió la «tragedia de los comunes», al señalar que los individuos tienden a destruir los recursos naturales que son finitos (agua, tierra, bosque, etcétera) porque, supuestamente, son incapaces de tomar decisiones racionales que les beneficien a largo plazo. Elinor Ostrom<sup>67</sup>, sin embargo, demostró que durante milenios —e incluso en algunas comunidades actuales—, se había producido en las comunidades humanas una gestión

62 David Byrne, *Cómo funciona la música* (Ciudad de México: Sexto Piso, 2015), 320.

63 Ben Popper, «YouTube to the music industry: here's the money», *The Verge*, el 13 de julio de 2016. Recuperado de <<https://www.theverge.com/2016/7/13/12165194/youtube-content-id-2-billion-paid>>.

64 Paul Davids, «Craziest COPYRIGHT STRIKE from YouTube ever?!», YouTube, el 3 de julio de 2018. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=YvH77m\\_3MVU](https://www.youtube.com/watch?v=YvH77m_3MVU)>.

65 Tom Gerken, «Paul Davids, el youtuber que tiene una batalla legal... consigo mismo», *BBC News Mundo*, el 9 de julio de 2018. Recuperado de <<https://www.bbc.com/mundo/noticias-44738276>>.

66 Garrett Hardin, «The Tragedy of the Commons», *Science* 162, núm. 3859 (1968): 1243–48. Recuperado de <<https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>>.

67 Elinor Ostrom, *El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva* (Ciudad de México: FCE, 2011).

de recursos de manera sostenida y que beneficiaba a todo el grupo. Lo cierto es que la verdadera tragedia se ha generado a partir de la distribución inequitativa del conocimiento y de los bienes comunes intelectuales a partir del monopolio de la propiedad intelectual y el *copyright*.

## Conclusión

A lo largo de este texto se han analizado los casos concretos de seis *youtubers* que se dedican a la divulgación y análisis de música, y que en un principio se propusieron utilizar la plataforma de YouTube para promover el conocimiento musical de manera creativa. Muchos de sus videos utilizan ejemplos musicales que, en términos estrictos, no tienen derecho a reutilizar; sin embargo, las leyes de varios países amparan su reutilización para fines educativos, paródicos, de crítica, etcétera. En este sentido, los mecanismos tecnológicos y legales de YouTube, para controlar las infracciones al *copyright*, son ineficaces, pues generan un efecto paralizante en los creadores de contenido, particularmente en aquellos que no conocen del todo sus derechos o, aun conociéndolos, saben que el algoritmo puede fallar o pueden recibir una infracción manual por parte de alguien contratado para ello, y en total anonimato.

Las estrategias de algunos de estos *youtubers*, que van desde la solicitud de apoyos económicos a sus seguidores y seguidoras, los patrocinios de marcas, o, incluso, el tratar de apelar al «uso justo» de los contenidos protegidos por *copyright*, parecen insuficientes; por lo que también han comenzado una cruzada por la divulgación de contenido educativo con respecto al *copyright*, al plagio y a la reutilización de contenidos que, en principio, busca que las y los seguidores conozcan estos mecanismos y la forma en que opera la creatividad humana en el ámbito musical, así como lo injusto de la aplicación de las leyes de *copyright* al no tomar en cuenta las necesidades de las personas consumidoras, las cuales, potencialmente, se convertirán en creadoras de contenido musical o de videos de divulgación musical.

A partir de los resultados de esta investigación, es posible hacer, más adelante, un estudio a las audiencias de estos y otros *youtubers*, para conocer sus opiniones, sus comentarios en los videos, y la forma en que interactúan con los contenidos. Jaime Altozano, por ejemplo, ha hecho dinámicas entre sus seguidores y seguidoras para que hagan remixes o «plagios» de otros contenidos, co-

mo el que realizó con el himno de España, del cual creó una versión propia, y sus seguidores respondieron al reto enviándole 124.<sup>68</sup> Esto, por supuesto, puede llevar a una exploración más detallada de las músicas no occidentales y otros sistemas de gestión que se salen de los cánones del derecho de autor, y que se acercan más a la tradición oral y a sistemas de creación colectiva o comunal.

## Bibliografía

- Altozano, Jaime. «124 Maneras Diferentes de Hacer la Misma Canción - RETO DEL HIMNO | Jaime Altozano». YouTube, el 23 de abril de 2018. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=ykc\\_uICzpXk](https://www.youtube.com/watch?v=ykc_uICzpXk)>.
- . «Cómo Plagiar SIN QUE TE PILLEN ft. Alvinsch | Jaime Altozano». YouTube, el 26 de febrero de 2018. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=F\\_oXza4I6k4&t](https://www.youtube.com/watch?v=F_oXza4I6k4&t)>.
- . «El Copyright en Youtube | Jaime Altozano». YouTube, el 18 de mayo de 2018. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=4xJwoJIC2BA>>.
- . «¿Ha plagiado Lana del Rey a Radiohead? Creep vs. Get Free. Mi Análisis. | Jaime Altozano». YouTube, el 9 de enero de 2018. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=bvUxVEXgI4c>>.
- . «Jaime Altozano». YouTube. Consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <[https://www.youtube.com/channel/UCa3DVIGH2\\_QhvwuWl-Pa6MDQ](https://www.youtube.com/channel/UCa3DVIGH2_QhvwuWl-Pa6MDQ)>.
- Alvinsch. «Alvinsch». YouTube. Consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/c/Alvinsch/featured>>.
- . «Radiohead vs. Lana del Rey ¿Plagio o coincidencia? - Análisis de Creep vs. Get Free». YouTube, el 10 de enero de 2018. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=PzjLbc1gdGk&t=2s>>.
- Attali, Jacques. *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1995.
- Bennett, David. «6 Ed Sheeran Songs That ‘Rip Off’ Other Artists - David Bennett Piano». YouTube, el 5 de julio de 2020. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_V4ktmwIFAw&t](https://www.youtube.com/watch?v=_V4ktmwIFAw&t)>.

---

68 Jaime Altozano, «124 Maneras Diferentes de Hacer la Misma Canción - RETO DEL HIMNO | Jaime Altozano», YouTube, el 23 de abril de 2018. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=ykc\\_uICzpXk](https://www.youtube.com/watch?v=ykc_uICzpXk)>.

- . «7 Songs That ‘Rip Off’ Other Tunes». YouTube, el 14 de abril de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=t4ITkoyrISc>>.
  - . «14 Songs That ‘Rip Off’ Classical Music». YouTube, el 18 de febrero de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=yknBXOSIFQs&t=59s>>.
  - . «18 Songs That ‘Rip Off’ Other Hits». YouTube, el 5 de noviembre de 2019. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=FHX3l6Iu47k>>.
  - . «David Bennett Piano». YouTube. Consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/channel/UCz2iUx-Imr6HgDC-3zAFpjOw>>.
  - . «Songs Inspired By Bach». YouTube, el 10 de mayo de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=4E8HUjxroFA>>.
- Berners-Lee, Tim, y Fischetti, Mark. *Weaving the Web: The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. Nueva York: HarperInformation, 2000.
- Bollier, David. *Pensar desde los comunes*. Madrid: Traficantes de sueños, 2016.
- Byrne, David. *Cómo funciona la música*. Ciudad de México: Sexto Piso, 2015.
- Cameron, Samuel. *An Economic Approach to the Plagiarism of Music*. Cham: Springer International Publishing, 2020.
- Castells, Manuel. *Comunicación y poder*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2012.
- Collins, Steve. «Youtube and limitations of fair use in remix videos». *Journal of Media Practice* 15, núm. 2 (2014): 92-106. Recuperado de <<https://doi.org/10.1080/14682753.2014.960764>>.
- Davids, Paul. «Craziest COPYRIGHT STRIKE from YouTube ever?!» YouTube, el 3 de julio de 2018. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=YvH77m\\_3MVU](https://www.youtube.com/watch?v=YvH77m_3MVU)>.
- . «How today’s copyright policy impacts me». YouTube, el 2 de abril de 2019. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=JwGobQ7WC3c>>.
  - . «Paul Davids». YouTube. Consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/user/Luapper>>.
- Demers, Joanna Teresa. *Steal this music: How intellectual property law affects musical creativity*. Athens: University of Georgia Press, 2006.
- Dijk, José van. *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2017.
- Electronic Frontier Foundation. «Takedown Hall of Shame». Consultado el 3 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.eff.org/es/takedowns>>.
- Ferguson, Kirby. *Everything is a Remix* [documental], 2015.

- Gaylor, Brett. *RiP!: A remix manifesto*. Coproducción EyeSteelFilm y National Film Board. Canadá, 2011.
- Gerken, Tom. «Paul Davids, el youtuber que tiene una batalla legal... consigo mismo». BBC News Mundo, el 9 de julio de 2018. Recuperado de <<https://www.bbc.com/mundo/noticias-44738276>>.
- Hardin, Garrett. «The Tragedy of the Commons». *Science* 162, núm. 3859 (1968): 1243-48. Recuperado de <<https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>>.
- Hine, Christine. *Ethnography for the internet: Embedded, Embodied and Everyday*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2015.
- Jenkins, Henry. *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. Nueva York: NYU Press, 2006.
- Lessig, Lawrence. *Por una cultura libre: cómo los grandes grupos de comunicación utilizan la tecnología y la ley para clausurar la cultura y controlar la creatividad*. Madrid: Traficantes de sueños, 2005.
- . *Remix: cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Barcelona: Icaria Editorial, 2012.
- Lévy, Pierre. «Inteligencia colectiva». En *Por una antropología del ciberespacio*, traducido por Felino Martínez Álvarez, 150. Washington D. C.: BIREME, OPS, OMS, 2004.
- López-Cano, Rubén. «La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital». *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada*, núm. 5 (2010). Recuperado de <<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lis/article/view/3690>>.
- . *Música dispersa. Apropiación, influencias, robos y remix en la era de la escucha digital*. Barcelona: Musikeon Books, 2018.
- Manovich, Lev. *The language of new media*. Massachusetts: MIT press, 2001.
- Mohsin, Maryam. «Estadísticas YouTube 2020 [Infografía] - 10 Datos fascinantes de YouTube». Oberlo, 2020. Recuperado de <[https://www.oberlo.com.mx/blog/estadisticas-youtube#9\\_Cuantos\\_videos\\_hay\\_en\\_YouTube\\_8211\\_Estadisticas\\_de\\_youtubers](https://www.oberlo.com.mx/blog/estadisticas-youtube#9_Cuantos_videos_hay_en_YouTube_8211_Estadisticas_de_youtubers)>.
- Navas, Eduardo. *Remix theory: The aesthetics of sampling*. Nueva York: Springer Wien, 2012.
- Neely, Adam. «Adam Neely». YouTube. Consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/user/havic5>>.

- .«warnermusicclaimedmyvideofordefendingtheircopyrightinalawsuitthey lost the copyright for - YouTube». YouTube, el 6 de febrero de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=KM6X2MEl7R8&t=176s>>.
  - .«WhytheEdSheeranlawsuitmakesnosense». YouTube, el 9 de julio de 2018. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=Tpi4d3YM79Q&t=482s>>.
  - .«Why the Katy Perry/Flame lawsuit makes no sense». YouTube, el 2 de agosto de 2019. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=oytoUuO-qvg>>.
- Nivón Bolán, Eduardo. «Propiedad intelectual y Política cultural: una perspectiva desde la situación mexicana». En *Propiedad intelectual, nuevas tecnologías y libre acceso a la cultura*, editado por Alberto López Cuenca y Eduardo Ramírez Pedrajo, 43-72. Puebla: Universidad de las Américas Puebla, Centro Cultural de España en México, 2008.
- O'Dwyer, Rachel. «A Capital Remix». En *The Routledge Companion to Remix Studies*, 323-32. Nueva York: Routledge, 2014.
- Ostrom, Elinor. *El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva*. Ciudad de México: FCE, 2011.
- Popper, Ben. «YouTube to the music industry: here's the money». The Verge, el 13 de julio de 2016. Recuperado de <<https://www.theverge.com/2016/7/13/12165194/youtube-content-id-2-billion-paid>>.
- Samudrala, Ram. «The Free Music Philosophy», RAM, 1998. Recuperado de <[http://www.ram.org/ramblings/philosophy/fmp.html#what\\_it\\_is](http://www.ram.org/ramblings/philosophy/fmp.html#what_it_is)>.
- ShaunTrack. «La Rutina de un Canal de Música en YouTube | ShaunTrack». YouTube, el 7 de diciembre de 2019. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=1X2w-k6094E&t=606s>>.
- .«ShaunTrack». YouTube. Consultado el 2 de noviembre de 2020. Recuperado de <<https://www.youtube.com/channel/UC05HJNjfdSoPWsdAHLs-vSxQ>>.
- Shiner, Larry. *La invención del arte: una historia cultural*. Barcelona: Paidós, 2004.
- Sonvilla-Weiss, Stefan. «Good Artists Copy; Great Artists Steal. Reflections on Cut-Copy-Paste Culture». En *The Routledge Companion to Remix Studies*, 54-57. Nueva York: Routledge, 2015.
- .«Introduction: Mashups, remix practices and the recombination of existing digital content». En *Mashup cultures*, 8-23. Nueva York: Springer Wien, 2010.



# Lengua y literatura





# La posesión como determinante. El perfil de un cacique en la novela de la Revolución: el caso de «El compadre Mendoza»

*Ana Luisa Topete Ceballos<sup>1</sup>*

Los objetivos de este estudio preliminar se centran en mostrar cómo el uso de las categorías gramaticales de posesión constituye un recurso lingüístico para perfilar el carácter de un cacique emanado de la Revolución mexicana. Para ello, abordaré el relato «El compadre Mendoza» de Mauricio Magdaleno Cardona para mostrar que la posesión es una noción que se toca a menudo en la novela de la Revolución, ya que el hecho de que el protagonista sea propietario de bienes materiales lo perfila como un hombre de gran poder que lo convierte en cacique, es un hombre manipulador que únicamente se interesa por su propio beneficio y no muestra interés alguno por el bienestar colectivo.

Las consecuencias de un movimiento de gran envergadura o de acontecimientos que motivaron el tambaleo de una socie-

---

<sup>1</sup> Correo electrónico: [luisa.topete@edu.uaa.mx](mailto:luisa.topete@edu.uaa.mx)

dad, fueron el motivo para ser prensados dentro de un libro. Eso sucedió con los hechos derivados de la Revolución mexicana, sucesos que capturaron la atención de algunos escritores cuya inquietud rondaba en la creación de textos que describieran el sufrimiento provocado por la injusticia, la desigualdad y la lucha por el poder, y, además, que fuesen un reflejo de la realidad cruda y severa, de la desesperación de un México *herido* con la propia sangre de sus compatriotas en una lucha por la igualdad y la justicia. Joseph Sommers<sup>2</sup> afirma:

La Novela de la Revolución, de 1915 a 1947, está unificada no sólo por los temas que emanan de la propia Revolución, sino por las técnicas similares entre los principales autores y la visión acerca del mexicano y su sociedad. Subrayando estas congruencias las relaciones sobre el nacionalismo las que, a través de estos años, dominaron el espíritu de la vida del intelectual mexicano.

Toda novela que hable de la Revolución contiene elementos comunes que se tocan, como pueden ser: el sentido nacionalista, la introducción del indígena, la representación del cacique revolucionario; y, al mismo tiempo, cada obra y cada autor nos quieren comunicar algo en específico que le corresponde al lector descubrir a partir de la peculiar manera en que se aborda.

Carlos Fuentes<sup>3</sup> opina que la novela hispanoamericana introduce la *ambigüedad*: «en la dinámica revolucionaria los héroes pueden ser villanos y los villanos pueden ser héroes»; además, en la literatura de la Revolución mexicana se encuentra la semilla novelesca de que la certeza heroica se convierte en una tergiversación crítica, la fatalidad natural en acción contradictoria, y el idealismo romántico en dialéctica irónica.

Un tema recurrente dentro de la novela de la Revolución gira en torno al protagonismo de los *jefes* que ejercen el control desde lugares claves para hacer coercitivos sus mandatos hacia toda una región. Estos jefes, llamados *caciques*, son figuras audaces e intermediarios políticos que manejan redes de intercambio mediante relaciones personales, formas de cultura patriarcal, ambición, poder, exclusión, violencia física, hasta la muerte si fuera necesario.

2 Joseph Sommers, *After the storm: Landmarks of the Modern Mexican Novel* (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1968), 33.

3 Carlos Fuentes, *La nueva novela hispanoamericana* (Ciudad de México: Planeta Deagostini, 2002), 18.

La Real Academia Española<sup>4</sup> define la palabra *cacique* como: «Autoridad máxima en una comunidad de indios, persona que ejerce un poder abusivo o excesiva influencia en una comunidad rural». La importancia del cacique en México dependía de la amplitud de su control, que podía ir desde un grupo de campesinos u obreros, hasta el control de una amplia región. El número de caciques dependía de la fuerza con que sus jefes dominasen, siendo estos últimos los comandantes o gobernadores comprometidos con el Partido Nacional Revolucionario, hoy Partido Revolucionario Institucional (PRI), y estaban encargados de ejercer la violencia indispensable para hacer coercitivos sus mandatos.

La novela de la Revolución se convierte en un agente de integración nacional y, además, de denuncia. Al mismo tiempo, denigra y ensalza los movimientos populares; aparecen los símbolos, leyendas y epopeyas nacionales, y se abordan los problemas de tenencia de la tierra y la distribución, así como la retención u obtención del poder en los mitos de los villanos sin nombre. La novela de la Revolución añade o transforma a la literatura mexicana al introducir: el habla del pueblo, haciendo a un lado los elementos europeizantes; la crónica, para darle una magnánima verosimilitud al texto; la cultura nacional, que enuncia sus tradiciones y la forma en que el mexicano ve su mundo; y los levantamientos del pueblo mismo. Para ello, los autores presentan los rasgos peculiares de los personajes emanados del movimiento armado. Un ejemplo de ello es el cacique, quien se caracterizaba por la posesión de bienes diversos, lo cual le otorga poder, y así lo describe Carlos Monsiváis:<sup>5</sup>

La ferocidad del «revolucionario» (con su bigote y su sombrero gigantesco, su indistinción entre brutalidad y ternura, su indiferente o golosa relación cotidiana con la muerte y el asesinato) aparece, una vez catalogada, como incentivo turístico y factor de comprensión histórica.

[...] *El compadre Mendoza* (1933), es el tema del traidor del héroe, el relato clásico que acusa una obsesión de los escritores de la época: los hombres rectos y nobles han sido liquidados por caudillos y logreros.

En el caso de «El compadre Mendoza», el cacique, protagonista de la historia, muestra una serie de valores que caracterizan a un personaje emanado

4 *Diccionario de la Real Academia Española* [en línea] (2005). Disponible en <<http://buscon.rae.es/dpdII/>>.

5 Carlos Monsiváis, «Notas sobre la cultura mexicana del siglo xx», en Daniel Cosío Villegas (coord.), *Historia general de México* (Ciudad de México: El Colegio de México, 1981), 1511.

desde el porfiriato, y que se intensificó y tomó fuerza en la Revolución mexicana. Dicho personaje, si bien es poseedor de múltiples bienes materiales, carece de moral. Su caracterización se manifiesta lingüísticamente a través de las categorías gramaticales de posesión, tanto en el discurso del protagonista de la novela que nos ocupa, Rosalío Mendoza, como en lo referido por los demás personajes de la obra y del propio narrador.

Es evidente que, en la vida, es importante el hecho de *tener*. Con las posesiones que cuenta, en muchas circunstancias, las aprovecha para crearse él mismo un *status* o, por ello, la misma sociedad le da un lugar especial. Veremos, entonces, cómo las posesiones determinan el perfil de un cacique en cuanto que, lo que posee, le da autoridad para manipular y ejercer el control dentro de un grupo.

Dos de las definiciones que da la Real Academia Española<sup>6</sup> de *posesión* son:

- a. «Acto de poseer o tener una cosa corporal con ánimo de conservarla para sí o para otro».
- b. «Cosa poseída y especialmente fincas rústicas».

En inglés, según el diccionario *Merriam-Webster*,<sup>7</sup> la palabra *posesión* tiene dos acepciones: *possession* y *ownership*, de las cuales solo tomaremos la primera, ya que la segunda tiene una acepción legal. *Possession* se define como:

- a. «Tener un grado de control sobre algo. Una persona puede estar en posesión de alguna propiedad».<sup>8</sup>

Por otra parte, la preposición *de* es una de las preposiciones de uso más extendido y diverso por la cantidad de valores que puede adoptar. Cubre un número bastante amplio de relaciones, principalmente de los casos genitivo y ablativo en latín.<sup>9</sup> Para nuestros fines, solo tomaremos en cuenta cuando se refiere al concepto de *pertenencia* o de *posesión*.

6 *Diccionario de la Real Academia Española, op. cit.*

7 Phillip M. Parker, *Merriam-Webster*. Disponible en <<http://www.merriam-webster.com/>>.

8 Parker, *Merriam-Webster*.

9 Waldo Pérez Cino, *Manual práctico de la preposición española* (Madrid: Verbum editorial, 2000), 34.

Andrew Pawley<sup>10</sup> define la *posesión* como: «Acto o condición de tener o tomar el control físico u ocupación de propiedad. O más brevemente algo que se tiene, se ocupa o se controla». Bernd Heine<sup>11</sup> refiere que «posesión es un dominio universal que, en cualquier lengua, puede esperarse que tenga expresiones convencionales para ello». Además, este lingüista<sup>12</sup> propone que, dentro de los conceptos descriptivos que son propuestos para lidiar con la posesión, *control*, quizás, es mayormente nombrado, porque las instancias prototípicas de posesión implican alguna clase de control del poseedor sobre lo poseído.

Por su parte, Ronald W. Langacker<sup>13</sup> distingue dieciocho tipos de posesivos, y refiere que son relevantes para ciertas culturas de acuerdo a cómo entienden la *posesión*. Si partimos de estas nociones que Langacker propone, de las cuales solamente tomaremos cinco, haremos un análisis de algunas de las posesiones que Rosalío Mendoza, como protagonista de nuestra novela, presenta.

## Posesión física<sup>14</sup>

Esta noción, que se refiere a una posesión momentánea, está presente cuando el poseedor y lo poseído están físicamente asociados, uno a otro, con referencia al tiempo. Ejemplo:

«Los bolos de Rosalío y su mujer fueron de a tostón y de a peso»<sup>15</sup>

En esta oración se entiende que los bolos son de alto valor, solo los podían obsequiar los adinerados, ya que hablar de que eran de «a tostón y de a peso» es mucho dinero en aquella época, en la cual se presentó una gran crisis económica en todo México por la restauración nacional después de una revolución.

10 Andrew Pawley, «Some problems in Proto-Oceanic grammar», en *Oceanic Linguistics* 12, ½: (1975): 88-103, *apud* Bernd Heine, «Some possessive notions», en *Possession. Cognitive sources, forces, and grammaticalization* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), 33.

11 Heine, 1.

12 Heine, 3.

13 Ronald Langacker, *Foundations of cognitive grammar 11* (Stanford: Stanford University, 1999).

14 Langacker, 34.

15 Mauricio Magdaleno, *El Resplandor / El compadre Mendoza* (Ciudad de México: Promexa, 1979), 276.

## Posesión temporal<sup>16</sup>

Términos alternativos que se han usado para este concepto refieren a una posesión accidental o a un control temporal. Ejemplo:

Rosalío se dedicó a la compra y venta de todo cuanto necesitaban los rebeldes, «desde un 30-30 (un arma de fuego) hasta una locomotora». [...] Por igual le estimaban las gentes de Zapata que los del Gobierno. Los primeros, porque en muchas ocasiones fue Rosalío Mendoza el que contribuyó eficazmente, con su dinero o con su ayuda personal, a salvar una situación difícil; y los segundos, por el respeto que merecen siempre los pesos y la categoría social a quienes sostienen las instituciones.<sup>17</sup>

En esta cita se percibe cómo Rosalío Mendoza, además de moverse entre ambos bandos, el dinero que él poseía y que era el medio de sobornar, tanto a los zapatistas, como a los del gobierno, le permitía tener una posición importante en los dos bandos. No era una persona que se identificase con una de las partes, sino que aprovechaba su situación económica para moverse, posesionarse y «quedar bien» con los dos: gobiernistas y zapatistas.

## Posesión permanente<sup>18</sup>

Johnson-Laird y Miller<sup>19</sup> la llaman posesión inherente: «Lo poseído es propiedad del poseedor y típicamente el poseedor tiene un título legal sobre lo poseído. El único y despótico dominio que el hombre demanda y ejerce sobre las cosas externas del mundo, en la exclusión total de los derechos de cualquier otro individuo en el universo». Ejemplo:

[les compraba] «desde un 30-30, hasta una locomotora» [...] El resultado de ellos [los tratos peligrosos que Rosalío había tenido con rebeldes revolucionarios] fue la adquisición de dos magníficos ranchos junto a Huichila, en la vía

---

16 Langacker, 34.

17 Magdaleno, 265.

18 Langacker, 35.

19 Como se cita en Andrew Pawley, *apud* Heine, 34.

de Cuautla —La Parota y La Primavera— de un buen capitalito que giraba en México y Puebla, en diversos negocios.<sup>20</sup>

En el párrafo citado podemos darnos cuenta de que los *tratos* de Rosalío Mendoza no eran limpios, ya que refiere a sucios negocios de los cuales resultaron esos dos ranchos que luego poseyó, y porque, como se mencionó anteriormente, tanto la gente de Zapata como la del Gobierno lo estimaba.

«Pero los achaques son nada cuando se tiene dinero y mañas para conocer al prójimo».<sup>21</sup>

El *dinero* y las *mañas* son dos núcleos de la frase nominal, objeto directo del verbo *tener*. Tales sustantivos permiten caracterizar al personaje como un hombre rico y astuto. Al mismo tiempo, «los achaques», es decir, las enfermedades o los problemas de salud, cuando se es adinerado, se sabe meter con la gente para lograr sus propósitos, ya que se vuelven «víctimas» para aprovecharse de la gente de dinero y lograr lo que quieren. En esta cita podemos advertir que el hecho de tener dinero da la posibilidad de la extorsión, «de comprarse al otro», cuando se sabe que, ese otro, puede ser sobornado. El hecho de «tener mañas» significa contar con la habilidad de saber con exactitud si es posible corromper a ese otro, sobornarlo, o que haga, mediante un pago, lo que nosotros queremos. Sobre esta otra cita:

Rosalío Mendoza sonreía, satisfecho de la vida. *Sus* cosechas se pagaban caras en México... *tenía* dos de las más lozanas haciendas de los planes de Morelos [...] había comprado una buena casa en México, para irse a vivir con *su* mujer cuando le pegara [*su*] real gana... era amigo [*tenía* la amistad] de todos los del Gobierno y de los jefes del zapatismo... ¿Qué le preocupaba? Como él decía:

—Usted cálese la boca, mi coronel. Y escoja el animalito que le guste de *mis* potreros.<sup>22</sup>

Podemos explicarnos, entonces, cómo las posesiones, como el tener relaciones con ambos bandos, le dan poder a Rosalío Mendoza y lo sitúan en una

---

20 Magdaleno, 265.

21 Magdaleno, 266.

22 Magdaleno, 276. Las cursivas son mías.

posición importante dentro del pueblo, ya que su dinero, sus haciendas, su ganado y una mansión en la capital, lo ponen en una situación superior dentro del pueblo de Huichila. El precio de un animal es caro, el hecho de regalarle un caballo o un toro al coronel connota una adulación a su persona.

### Posesión inalienable<sup>23</sup>

La posesión es inseparable de su poseedor, es un atributo. En muchas ocasiones determinan lo que se llama *retrato*. Ejemplo:

Untada a la nariz tenía una verruga, y entre nariz y boca, el dibujo meticuloso del bigote, recortado de las puntas. La boca, enérgica, era abultada y dura, y los ojos, pequeños, venaderos y muy oscuros [...] Tenía propensión a la apoplejía, y desde mozo se quejaba del reuma.<sup>24</sup>

Esta cita nos presenta el retrato de Rosalío Mendoza por medio de algunos atributos físicos, como lo manifiesta la cita de Carlos Monsiváis que mencioné con anterioridad, que habla sobre la apariencia feroz del «revolucionario» con bigote y sombrero gigantesco; además, esa verruga cerca de la nariz y la boca, enérgica, abultada y dura, nos hace imaginar un hombre rudo de decisiones firmes. El narrador describe los ojos de Rosalío como «venaderos», es inherente, es decir, se refiere a una cualidad permanente en el protagonista. El adjetivo *venadero*, proviene del verbo *venadear*, cuya definición de la Real Academia Española, en México y en El Salvador, significa: «Perseguir a una persona y dispararle como se dispara a un venado».<sup>25</sup> Entonces, el atributo de la mirada del protagonista es el de un hombre que no aceptaba contradicciones de nadie y que, aquellos que se le oponían, era probable que no salieran vivos una vez puesta la mirada en ellos.

---

23 Langacker.

24 Magdaleno, 266.

25 RAE.

## Posesión abstracta<sup>26</sup>

Esta clase de posesión habla de conceptos que no son visibles o tangibles, como puede ser una enfermedad, un sentimiento o algún estado psicológico. Ejemplo:

«—¡Ándele, ándele, don Rosalío! ¡Qué me cuenta a mí! Usted *tiene* duro el colmillo [...]». <sup>27</sup>

Aquí se representa una manera de ser mediante una construcción metafórica. Tener «duro el colmillo» es una analogía de «duro de roer», y significa inflexibilidad, ser audaz, duro, perspicaz, y que, una vez tomada una decisión, él no claudica. Este perfil es propio de los caudillos y caciques revolucionarios ya que la dureza, el machismo, la adulación y tener la facilidad de la persuasión, son *valores* bien vistos dentro de este prototipo humano.

Para todos cuantos se mostraban extrañados por su rapidez en tomar estado, *tenía* sentencias como ésta:

—Lo que se haya de pelar, que se vaya remojando. Yo soy enemigo de romanticismos y suspiritos. Las cosas hay que hacerlas pronto, y bien hechas. <sup>28</sup>

Las sentencias, los dichos y los refranes que se dicen presentan una manera psicológica de pensar y de ver nuestro mundo. En esta sentencia que menciona Rosalío se manifiesta una forma determinante de ser y de actuar. Para él no cabe la duda, ni el remordimiento ni la culpa, como podemos ver en esta última cita para terminar nuestro análisis: «Sacudió las malas ideas, el remordimiento y la duda, y rió con ganas, solo y su alma. En todo caso, para eso nacemos: para beberle a la tierra sus fuerzas [...] y luego marcar en el polvo la huella de *nuestro* grano». <sup>29</sup>

Esta cita, que se encuentra al término del relato de «El compadre Mendoza», muestra cómo este cacique revolucionario no se apropia de aquello que pudiese inquietarle o sembrar la duda en sus acciones. Esta cita aparece después

---

26 Langacker.

27 Magdaleno, 281. Las cursivas son mías.

28 Magdaleno, 266. Las cursivas son mías.

29 Magdaleno, 285. Las cursivas son mías.

de haber «vendido» y entregado a su compadre Felipe Nieto a los gobiernistas, y, en ello, no se debía tener remordimientos ni sentimientos de culpa. En la oración: «para beberle a la tierra sus fuerzas y marcar en el polvo la huella de nuestro grano», connota el pensamiento de alguien que tiene un contacto directo con el campo y las actividades agrícolas, esa forma de vida que tuvieron muchos de los revolucionarios que «andaban en la bola». El adjetivo posesivo *nuestro*, al ser determinante del sustantivo «grano», conlleva a pensar en nuestro fruto base de la alimentación del mexicano: el maíz.

## Conclusiones

La *posesión*, como una categoría cognitivamente básica que se manifiesta por medios lingüísticos, es un recurso para caracterizar a un cacique revolucionario. Así, lo que define a Rosalío Mendoza como cacique son sus diversos tipos de posesiones:

1. Las posesiones físicas del protagonista representan a un hombre adinerado, raro en aquel tiempo, ya que la nación estaba institucionalmente en formación y en un restablecimiento en todos los sentidos. Rosalío presenta, en cuanto a lo relativo a sus posesiones, una persona que resaltaba por ellas y que todos quisieran de compadre por los regalos que obsequiaría a sus ahijados.
2. En cuanto a la posesión temporal, los caciques eran los que, directa o indirectamente, apoyaban de forma económica a una comunidad, aunque actuaban por conveniencia. A veces se apoyaba a los rebeldes revolucionarios, y, otras veces, a los del Gobierno, según conviniera a sus intereses. Entonces no tenían el perfil de personas confiables, ya que no mostraban lealtad hacia nadie. El tener dinero era importante, ya que, como lo menciona el propio narrador: «por el respeto que merecen siempre los pesos y la categoría social a quienes sostienen las instituciones».<sup>30</sup>
3. Para los caciques, la posesión permanente de bienes era importante y para ellos era indistinta la manera en que los adquirieran: por chantaje,

---

<sup>30</sup> Magdaleno, 265.

abuso, robo o, como es el caso de nuestro protagonista, por medio de negocios sucios. Es decir, Rosalío, por dinero y con sus mañas, vendió a su compadre zapatista al coronel Bernáldez del Gobierno para irse a la Ciudad de México a vivir, ya que sus cosechas, que al principio iban muy bien, se habían perdido.

4. Las posesiones inalienables son aquellas que le dan una personalidad dada a un sujeto. Normalmente, las facciones, los gestos, el lenguaje corporal, y la familia a la que se pertenece, van perfilando a los sujetos. En el caso de nuestro personaje hay ciertas características físicas que —como ya lo mencionamos— retratan a Rosalío como cacique: la verruga en la nariz, los ojos «venaderos» y oscuros que connotan dureza, y el bigote caracterizan a un personaje propio de la Revolución.
5. Las posesiones abstractas en Rosalío, que se perciben por medio de su discurso, muestran la forma de cómo un cacique percibe su entorno y aprovecha las circunstancias en su propio beneficio, aun si hubiera una muerte de por medio.

Todo lo anterior está basado en personajes históricos y en prácticas comunes según nuestra historia. Lo que nos queda es transmitir a las generaciones venideras la importancia de trabajar por el bien común e incidir en el ejercicio de los valores éticos que deben tener en sus prácticas, tanto los gobernantes como la sociedad.

## Bibliografía

- Fuentes, Carlos. *La nueva novela hispanoamericana*. Ciudad de México: Planeta Deagostini, 2002.
- Heine, Bernd. *Possession. Cognitive sources, forces, and grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Langacker, Ronald. *Foundations of cognitive grammar II*. Stanford: Stanford University, 1999.
- Magdaleno, Mauricio. *El Resplandor / El compadre Mendoza*. Ciudad de México: Promexa, 1979.

- Monsiváis, Carlos. «Notas sobre la cultura mexicana del siglo xx». En Cosío Villegas, Daniel (coord.), *Historia general de México*, (pp. 1375-1548). Ciudad de México: El Colegio de México, 1981.
- Pérez Cino, Waldo. *Manual práctico de la preposición española*. Madrid: Verbum editorial, 2000.
- Sommers, Joseph. *After the storm: Landmarks of the Modern Mexican Novel*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1968.
- Pawley, Andrew, *Oceanic Linguistics*. 12 ½, 1975.

## Referencias

- Diccionario de la Real Academia Española* [en línea] (2005). Disponible en <<http://buscon.rae.es/dpdI/>>.
- Parker, Phillip. M. *Merriam- Webster*. Disponible en <<http://www.merriam-webster.com/>>.

# Las escritoras medievales: esbozos para un estudio de la tradicón literaria femenina

*Ilse Díaz Márquez<sup>1</sup>*

Para iniciar, quisiera recordar un t3pico que resuena una y otra vez en los estudios sobre las escritoras medievales: el de la marginalidad de la voz femenina. Recluidas en el 3mbito dom3stico o encerradas en los conventos, en franca desventaja en t3rminos de acceso al saber, y aplastadas por la misoginia caracter3stica de su 3poca, las mujeres habr3an sido condenadas al silencio, y si hubo alguna que se atreviera a desafiar lo establecido y a presentarse como sabia, artista o escritora, dado que su formaci3n siempre estaba por debajo de la de sus coet3neos masculinos, sus pensamientos y creaciones estar3an, de la misma forma, en un nivel inferior a los de los hombres. Solo algunas grandes excepciones son dignas de mencionarse, pues, en s3ntesis, a las mujeres les fue vedada la opci3n de ser sujetos enunciadores o productoras de discursos.

---

1      Correo electr3nico: [ilse.diaz@edu.uaa.mx](mailto:ilse.diaz@edu.uaa.mx)

En un momento en que la historia de las mujeres y las visiones feministas están cada vez más presentes en los contextos académicos, una postura como esta corre el riesgo de hacer generalizaciones en un territorio en el que atender a la diversidad puede resultar mucho más clarificador, puesto que no considera los vaivenes, traslapes y contradicciones que pueden hallarse en momentos y períodos específicos dentro de los siglos que conformaron el Medioevo.

Se sabe ya muy bien que, a lo largo de la Alta Edad Media, en el occidente europeo, la configuración de una imagen de la mujer y de su posición en la sociedad estuvieron estrechamente ligadas al afianzamiento del cristianismo como religión ecuménica y, por lo tanto, al desarrollo de la teología, al igual que a la instauración del feudalismo. Así, la naturaleza femenina se definió por su debilidad, su frialdad corporal y su maldad inherente, causante de la caída humana, que solo podía ser contenida o redimida por la virginidad. Las opciones de vida de las mujeres eran el matrimonio o la institución religiosa, pues ambas aseguraban que permanecieran vigiladas y bajo tutela.

Sin embargo, entre el siglo v y x, las instituciones religiosas femeninas, que de alguna manera regularon esta economía del placer de las mujeres, pasaron de ser escasas y vistas solo como un refugio para las que lograban escapar de la brutalidad del matrimonio, a obtener prestigio, mayor protección de las jerarquías eclesiásticas, y a adoptar, cada vez con mayor frecuencia, la clausura.<sup>2</sup> Ello trajo consigo que lograran erigirse, igual que las instituciones masculinas, como centros de cultura. Hasta el siglo ix, la educación dentro de estas comunidades femeninas incluía «un conocimiento riguroso de la Biblia, las obras de los padres de la Iglesia y conocimientos elementales del derecho civil y canónico»;<sup>3</sup> una de las primeras regulaciones para los conventos femeninos, la *Regula sanctorum virginum* de Cesáreo de Arlés, pedía que las hermanas que ingresaran a la comunidad tuvieran suficiente edad como para aprender a leer y a escribir. En el siglo x las mujeres gozaron hasta cierto punto de un momento propicio para el trabajo intelectual y creativo, en el marco de una descentralización de la Iglesia y del Estado tras el fin del Imperio carolingio.<sup>4</sup> Maestras, copistas, iluminadoras, artesanas y escritoras convivieron en los *scriptoria* y en las bibliotecas de los monasterios que, además de los precia-

---

2 Vid. Fonay Wemple, «Las mujeres entre finales del siglo v y finales del siglo x», en *Historia de las mujeres* 2. *La Edad Media*, 245.

3 *Ibid.*, 257.

4 *Ibid.*, 221.

dos libros traídos de distintas partes de Europa o elaborados allí, resguardaban tesoros artísticos invaluableles.

El hecho de que las religiosas tuvieran una educación no les permitía, por otra parte, hacer alarde de ella. El obispo Atto, en el mismo siglo, lo deja muy claro: una mujer no puede enseñar a los hombres, ni siquiera una mujer culta e inteligente.<sup>5</sup> De este modo, la humildad se erige como uno de los pilares de santidad femenina que se conservará para las épocas posteriores.

De la Alta Edad Media conservamos las obras de escritoras como Baudonivia, Radegunda, Cesárea de Arles, Aldegunda de Maubeuge, Dhuoda de Septimania y Roswitha de Gandersheim. Todas ellas, de origen noble, escribieron en latín, como lo haría cualquier autor de la época; la mayoría se dedicaron a los temas sagrados, aunque alguna, como Dhuoda (h. 803-843), autora del *Liber manualis*, un libro de consejos para su hijo, también se atrevió con temas más cercanos a lo profano.

Las autoras de la Baja Edad Media vivirán bajo otro tipo de condiciones que, igualmente, se irán modificando conforme se acerca la modernidad. Durante los primeros dos siglos del milenio, en el ámbito de las instituciones religiosas, la variedad de formas de vida que con anterioridad habían proliferado se verá disminuida de forma notable por las disposiciones eclesiásticas: el Concilio de 1139 prohíbe los géneros heterodoxos de vida religiosa, reduciéndolos a la clausura estricta, que se impone como ideal de las mujeres consagradas.<sup>6</sup> El auge de los conventos femeninos se ve considerablemente mermado y, como consecuencia, es muy probable que también la actividad cultural de las mujeres; solo unas cuantas escapan a esta nueva ofensiva de la cultura misógina. Podemos citar aquí la obra de Trótula de Salerno (s. XI), una médica cuyo tratado *De mulieris passionibus* atiende a cuestiones ginecológicas y ofrece consejos de belleza. Tal parece que la actitud de la época con respecto a la capacidad intelectual de las mujeres es tan dura que, durante mucho tiempo, se dudará de la autoría del tratado, atribuyéndolo a distintas voces, todas ellas masculinas.<sup>7</sup>

El pesimismo de los siglos XI y XII, que consideraba a la vida religiosa como la única vía para asegurar la contrición del alma, cede el paso, en el siglo

---

5 *Ibid.*, 245.

6 L'Hermitte-Leclerc, «Las mujeres en el orden feudal (siglos XI y XII)», en *Historia de las mujeres 2. La Edad Media*, p. 307.

7 Vid. Arauz, «Imagen y palabra a través de las mujeres medievales. Primera parte: mujeres medievales del occidente europeo», 207-209.

XIII, a un nuevo brote de cultura femenina ligado estrechamente a la espiritualidad. Hasta ese momento habían surgido pocas santas, y de repente se vive el fenómeno de la feminización de la santidad: frente a la interpretación de la palabra que realizan los hombres, las mujeres encuentran sus formas particulares de comunicación con Dios. Nos encontramos aquí frente a la gran época de la mística femenina y de la literatura que la representa.

Este resurgimiento no puede entenderse si no es en el contexto de los profundos cambios religiosos que se dan en los últimos siglos de la Edad Media, cambios que hacen aparecer nuevas formas de lenguaje y de representación, nuevas interpretaciones de los ideales de espiritualidad.<sup>8</sup> La crisis del siglo XIII apunta hacia la recuperación de los ideales primitivos del cristianismo y hacia la crítica a las estructuras jerárquicas de la Iglesia. Nacen las órdenes mendicantes de franciscanos y dominicos, y también una buena cantidad de herejías. Florece, por otra parte, la literatura en lenguas vernáculas que se liga a la crisis religiosa en la preocupación por transmitir los sermones al pueblo en su lengua.<sup>9</sup> En este trascurso, y frente al conocimiento teológico y al uso del latín de los monjes y clérigos, las místicas representan la búsqueda de un conocimiento de lo divino más ligado a la experiencia y consignado en lenguas vulgares.<sup>10</sup>

Sin embargo, la figura que abre esta etapa pertenece todavía al siglo anterior y escribe aún en latín: se trata de la visionaria, científica, escritora y compositora Hildegard von Bingen (1098-1179). Reclusa en su infancia, más tarde abadesa y fundadora de monasterios, Hildegard abre para las mujeres la posibilidad de ser doctoras en teología, siempre y cuando lo sean inspiradas por la gracia divina, ya que el sexo femenino no posee los signos públicos del estado doctoral, que son la constancia, la eficacia, la autoridad y el ejemplo, lo cual sigue significando, como años atrás, que las mujeres, por muy sabias, no pueden dirigirse a los hombres si no es, como lo señala Enrique de Gante, «en silencio, privadamente, no en público ni delante de la Iglesia».<sup>11</sup>

Hildegard pudo gozar, hasta cierto punto, de presencia pública, únicamente respaldada por la palabra y el reconocimiento de grandes teólogos, en especial de Bernardo de Claraval, que le concedió una licencia canónica pa-

8 Cirlot y Garí, *La mirada interior. Escritoras místicas y visionarias en la Edad Media*, 14.

9 Vid. Uría, Isabel, «Clerecía y lenguas vernáculas en el siglo XIII», en Berceo, *Milagros de Nuestra Señora*, Barcelona, Crítica, 1997, IX-X.

10 Cirlot y Garí, *La mirada...*, 33 y 34.

11 Citado por Cirlot y Garí en *La mirada...*, 26.

ra expresar sus revelaciones, y con quien mantuvo una correspondencia en la que quedó patente la admiración que aquel le profesaba. Tal admiración no debió resultar ajena a la profunda devoción que el fundador de la orden cisterciense profesaba a la Virgen María, y que se difundió con fuerza durante el siglo XIII por Europa. Aunque, desde mucho antes, hubo movimientos de devoción a María, tales como la «esclavitud mariana» de San Ildefonso, y para el siglo IX se había desarrollado una teología de la virginidad consagrada,<sup>12</sup> ligada a la historia del monacato femenino a la que ya hice antes alusión, es en la Baja Edad Media cuando la devoción mariana conoce un auge extraordinario, contraponiendo a la imagen maligna de la mujer, cuya representación es Eva, la imagen virginal y humilde de María.

Es en este ambiente de devoción que las místicas se hacen santas y maestras al relatar sus experiencias de contacto con Dios. Georgette Epiney-Burgard y Emilie Zum Brunn han demostrado que se trataba de autoras con una sólida cultura teológica y filosófica, y nos recuerdan que, en ese momento, era común que las mujeres de la nobleza siguieran estudios de muy alto nivel, casi iguales a los de los hombres.<sup>13</sup> Muchas de las escritoras místicas no eran monjas, sino beguinas o beatas, forma de religiosidad que, al no estar relacionada con la clausura monástica, causaría bastante incomodidad a la Iglesia. La espiritualidad de las beguinas, que tenía una íntima conexión con la teología cisterciense del siglo anterior y con las propuestas revolucionarias del franciscanismo, no tardó en despertar sospechas, pues planteaba una mística del amor que, a la vez, dialogaba con la poesía trovadoresca y con el amor cortés de moda por todo el mundo europeo de la época.<sup>14</sup>

A lo ancho del continente proliferaron los textos místicos de mano femenina, escritos ya en lengua vernácula: en neerlandés escriben Beatriz de Nazaret y Hadewijch de Amberes; cercanas al siglo XIV, Juliana de Norwich, que no era beguina, sino reclusa, y la permanentemente bañada en llanto, Margery Kempe, escriben o dictan en inglés. Entre los géneros que cultivaron, sobresalen las *vidas*, aunque también conservamos poemas y visiones, textos que, por el uso de la primera persona y por la indagación profunda del ser que constituyen, dan la impresión de ir acercándose a la construcción de la subjetividad

12 Uría, «Clerecía...», XIX y XX.

13 Épíney-Burgard y Zum Brum, *Mujeres trovadoras de Dios. Una tradición silenciada de la Europa Medieval*, 15-16.

14 *Idem.*

que el proceso de escritura realiza en el mundo moderno. Después del año 1270 se puede notar una radicalización en los contenidos de los textos de las místicas. Así parece indicarlo el episodio funesto que abre el siglo XIV: la muerte en la hoguera en el centro de París de Marguerite Porète (h. 1250-1310), que no había querido retractarse de las ideas sobre la relación amorosa entre el alma y Dios que expresó en su libro *Espejo de las almas simples*.<sup>15</sup>

La otra cara de la escritura femenina del fin del Medioevo es la de las autoras que dedicaron su pluma a temas profanos. Ya se ha visto que dicha escisión temática es posible rastrearla desde mucho antes, pero es a partir del siglo XIII cuando comenzamos a encontrar mayor número de manifestaciones de la cultura femenina en el mundo laico: miniaturas y manuscritos dan luz sobre la existencia de calígrafas que aprendieron el oficio del padre, del esposo o de algún otro miembro de la familia.<sup>16</sup> Otro ejemplo sería el de las *trobairitz*, que como sus colegas masculinos, se dedicaron de forma profesional a cantar y componer canciones sobre el amor cortés.<sup>17</sup>

Serán, empero, laicas y religiosas las que, alejándose de la escritura mística, participen en un debate cuyo centro retorna al problema de la voz pública de las mujeres. Este debate, a un tiempo político y literario, se conoce como la *querella de las Mujeres*. Su origen podemos ubicarlo hacia mediados del siglo XIII en varias universidades de Europa. Por ese entonces, obviamente, respaldada por todas las ideas sobre el sexo femenino que la tradición medieval había desarrollado, triunfaba la teoría aristotélica de la polaridad de los sexos, la cual señala la superioridad de los hombres en todos los órdenes, pero especialmente en el orden intelectual.<sup>18</sup>

Algunas escritoras, como la misma Hildegard von Bingen, defendieron una teoría distinta que planteaba que los sexos debían complementarse. No obstante, la entrada plena de las mujeres al debate, que se extendería por varios siglos, podemos situarla hasta 1400, cuando Christine de Pizan (1365-h. 1430), desde Francia, responde a las acusaciones de ineptitud femenina con su libro *La ciudad de las damas*, en el cual «elaboró un discurso político de defensa de la valía de las mujeres [...] Cristina entendió como imprescindible que toda

15 Vid. Gari, «Introducción. El siglo de las místicas», en Porète, *El espejo de las almas simples*, 9-33.

16 Frugoni, «La mujer en las imágenes, la mujer imaginada», en *Historia de las mujeres 2. La Edad Media*, 459-460.

17 Vid. Bruckner, «Fictions of the Female Voice: The Women Trubadours», 866-891.

18 Rivera-Garretas, «La querella de las mujeres: una interpretación desde la diferencia sexual», 27.

sociedad humana conociera y valorara la experiencia femenina del mundo». <sup>19</sup> Al hacer un recuento de mujeres ilustres que realizaron aportaciones clave para la historia de la humanidad, y colocarlas en el espacio alegórico de una ciudad en la que estas dialogan, defienden sus ideas y cuya voz se escucha en el mismo tenor que la de los hombres; Christine, que debía su formación intelectual a su padre, astrólogo de Carlos V de Francia, <sup>20</sup> continúa la tarea de abrir espacios para el pensamiento y la subjetividad de las mujeres.

Es necesario en este punto traer a cuento la función que el humanismo renacentista ejerció en la educación de las mujeres tardomedievales, y, por tanto, en la propia *querella*. Los humanistas ya proponían una cierta igualdad de los sexos en cuanto al acceso al conocimiento, con una consideración: que las mujeres no estudiaran retórica, disciplina que les era innecesaria, puesto que a ellas nunca les serían abiertas las puertas del poder político. Así lo consigna Leonardo Bruni:

¿Para qué cansar a una mujer con las mil dificultades del arte de la retórica, si ella nunca tendrá un foro? [...] Porque si una mujer mueve sus brazos mientras habla, o incrementa el volumen de su voz con gran intensidad, aparecerá como amenazantemente insensata y necesitada de constricción. Estas cuestiones pertenecen a los hombres; como la guerra, las batallas, las confrontaciones y las controversias. <sup>21</sup>

Es decir, una mujer no debería estudiar retórica porque no le está permitido hablar en público, esto es lo que siguen repitiendo los autores que representan el inicio de la época moderna.

## Mujeres y escritura en la Edad Media hispánica

Adentrarnos en la historia y en la literatura de la España medieval nos lleva, inexcusablemente, a circunstancias distintas a las del resto de Europa. Su ubi-

---

19 Cabré Pairet, «El otro centenario: *La ciudad de las damas* y la construcción de las mujeres como sujeto político», en *Mujeres y espacios urbanos: homenaje a Christine de Pizan en el VI Centenario de la 1ª edición de La Ciudad de las damas 1405-2005*, 2.

20 Pernoud, *Cristina de Pizan*, 6.

21 Citado por Cabré Pairet, «El otro centenario...», 4.

cación geográfica, las características de su cristianización, que estuvo determinada por la invasión visigoda de los primeros siglos, y, sobre todo, la presencia de los musulmanes a partir del siglo VIII, hacen que las circunstancias culturales sean, en definitiva, únicas.

El califato de Córdoba se constituyó tras la invasión árabe en uno de los más impresionantes centros de cultura del mundo conocido; allí confluyeron, llegados de los lugares más distantes, filósofos, astrólogos, médicos, poetas y artistas. El califato ofreció todos los medios propicios para el desarrollo de las ciencias, las traducciones y la preservación de los textos de autores antiguos, así como para la convivencia de distintas corrientes del islam junto a las corrientes del judaísmo y junto al mismo cristianismo.

A pesar de este ambiente propicio para el conocimiento, y del refinamiento que caracterizó a la cultura árabe, en la mayoría de los sentidos, las mujeres musulmanas se encontraban también en una situación de clara inferioridad. La cultura de las mujeres andaluzas se conoce a través de diccionarios biográficos, género histórico exclusivamente islámico en el que se relatan las vidas y aportaciones de personajes importantes. Las mujeres que allí aparecen, aunque en poca cantidad en comparación con los hombres, provenían de grupos sociales relacionados con la cultura y con el ambiente cortesano. Igual que las copistas laicas cristianas, fueron instruidas por algún integrante masculino de la familia, ya que, a diferencia de los hombres que viajaban por al-Ándalus, o por otros países islámicos para estudiar el Corán o las tradiciones proféticas con los grandes maestros, ellas rara vez podían viajar; el estudio ocurría, entonces, en la esfera estrictamente familiar, y cuando se les permitía salir para escuchar a algún maestro, debían ir acompañadas de sus padres o de sus esposos.<sup>22</sup>

De este primer grupo de sabias, desafortunadamente, no nos han llegado textos escritos por mano propia, como sí los tenemos de las mujeres dedicadas a temas profanos, los cuales, en este caso, quedan manifiestos en la poesía, expresión sumamente valorada por la cultura árabe. Las poetas que conocemos eran nobles o esclavas; paradójicamente, la esclavitud permitía el acceso a cierta preparación que las mujeres nobles no tenían: la música, el canto, la recitación, las labores de la caligrafía y de la composición poética.<sup>23</sup> Entre el

22 Marín, «Nombres sin voz: la mujer y la cultura en al-Andalus», en *Historia de las mujeres 2. Edad Media*, 556-559.

23 *Ibid.*, 560-561.

comienzo de la dominación árabe y el siglo XIV<sup>24</sup> encontramos autoras como Wallada bint al-Mustakfi (s. XI), hija de un príncipe omeya, Hafsa bint Hamdun (s. X), Maryam bint Abi (s. XI), o Hafsa bint al-Hayy (1135-1191). Rafael Mérida Jiménez destaca la temática y la formación de estas autoras, «más *laicas* y cultas que las sores y damas de las cortes cristianas», e interpreta, por esas razones, que «las experiencias que transmiten sus versos resultan mucho más íntimas y ricas en matices que las de la mayoría de autoras cristianas». <sup>25</sup> Si bien, podría tratarse igualmente de la simple imitación de los clichés y las fórmulas de la poesía de los hombres.

Una discusión similar es la que se ha dado en torno a la lírica oral de tradición femenina que, a lo largo de toda la Edad Media, encontramos en la Península, misma que se abre con las jarchas mozárabes, y continúa hasta la lírica cancioneril del XV. No es ahora mi objetivo contribuir a tal debate, aunque sí me gustaría anotar, siguiendo todavía a Mérida Jiménez, el hecho de que, en muchas ocasiones, sigue sin considerarse lo que la convivencia religiosa, violenta o no, significó en la historia política, social y cultural de los reinos hispánicos, así como en la conformación de la literatura en lenguas romances. Aunque se han realizado ya estudios comparativos entre las autoras místicas germánicas o europeas y las hispánicas, volver la mirada hacia la cultura hispanohebraica o hispanoárabe, sería muy beneficioso para «nuestro conocimiento de las representaciones femeninas en la cultura cristiana y, por supuesto, en los infinitos trasvases que durante centurias caracterizaron las movedizas fronteras político-culturales de los reinos». <sup>26</sup>

Dejo por ahora pendiente esta sugerencia para avanzar hacia el espacio de escritura de las mujeres cristianas en la Península, ya que también en este espacio encontramos escritoras en castellano y escritoras en lenguas clásicas. Tal clasificación puede interpretarse como una lucha por el control de la palabra pública y por las prerrogativas para nombrar la realidad «dando o negando a los cuerpos vivos y a las cosas existencia simbólica». <sup>27</sup> Igual que en el caso de las escritoras religiosas andalusíes, hasta ahora carecemos de suficientes documentos en latín para dar cuenta de la escritura de las mujeres cristianas penin-

24 Vid. Garulo Muñoz, *Dīwān de las poetisas de al-Andalus*.

25 Mérida Jiménez, «Mujeres y literatura desde los medievos ibéricos: voces, ecos y distorsiones», 162.

26 *Ibid.*, 163.

27 Rivera-Garretas, «Las prosistas del humanismo y del Renacimiento (1400-1550)», en *Breve historia feminista de la literatura (en lengua castellana)*. Vol. IV. *La literatura escrita por mujer (de la Edad Media al siglo XVIII)*, 83.

sulares de la Alta Edad Media;<sup>28</sup> por lo tanto, las autoras a las que es posible referirse ya son posteriores al siglo XIII, el momento en el que las lenguas romances, especialmente el castellano, alcanzaron el rango de lenguas aptas para la escritura culta y literaria.

Deyermond menciona como autoras de poesía en lengua romance a Mayor Arias, que en 1403 escribió una despedida para su marido, Ruy González de Clavijo, que salía hacia un largo viaje a la corte de Tamorlán, así como a Florencia del Pinar, fina representante de la lírica cancioneril. También en la esfera de los cancioneros prerrenacentistas y renacentistas, Deyermond destaca las poesías breves de la portuguesa Felipa Almada, una canción atribuida, sin demasiada seguridad, a la reina Juana, además de algunas estrofas de María Sarmiento, y otros fragmentos, a veces de solo un verso o dos, de autoras que únicamente se identifican como «damas».<sup>29</sup> El otro género socorrido es el de las cartas, de las cuales, entre los siglos XIII y XV, encontramos varias en castellano y en catalán, de mujeres, por lo común, relacionadas con las cortes de Aragón y de Portugal.<sup>30</sup>

Ya muy cercano el fin de la Edad Media, la escritura femenina en la Península parece inclinarse más hacia la prosa tanto en latín como en lenguas romances. Antes hice alusión al hecho de que el proyecto intelectual humanista contemplaba, en su amplitud, el acceso a la educación para las mujeres, con la indicada excepción del aprendizaje de la retórica. En España, las mujeres participaron también en tal aspiración renacentista durante el siglo XV y comienzos del XVI. Los documentos nos permiten ver que, durante algunas décadas, hubo un verdadero resurgimiento de la educación femenina. Tal ambiente fue claramente favorecido, junto con la instalación del humanismo en las cortes, precisamente por el mecenazgo de reinas, virreinas e infantas, y por su voluntad de difundir y recuperar la cultura clásica.<sup>31</sup>

Las mujeres cultas que se vieron beneficiadas en este período habían salido, como se ha visto en la gran mayoría de las autoras que he venido mencionando, de un entorno familiar favorecedor, pues al igual que en otros períodos de la Edad Media, las que pertenecían a la burguesía urbana y a la aristocra-

28 Mérida Jiménez, «Mujeres y...», 157.

29 Deyermond, «Las autoras medievales castellanas a la luz de las últimas investigaciones», en *Medievo y Literatura. Actas del V Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, 38.

30 *Ibid.*, 40.

31 Borreguero Beltrán, «*Puella doctae* en las cortes peninsulares», 77-79.

cia de los siglos xv y xvi tuvieron acceso a la misma educación selecta que los hombres.<sup>32</sup> Dichas estudiosas serían, en su momento, llamadas a la corte de Isabel la Católica o de María de Aragón, trabajarían en las bibliotecas de estas reinas, e incluso llegarían a ser, contra todas las imposiciones seculares, profesoras en las universidades de Salamanca y de Alcalá, cunas de la enseñanza medieval y de las nuevas ideas renacentistas, respectivamente. Al ser formadas con tanto rigor en la tradición clásica, sus textos, comprensiblemente, estaban escritos en latín, y trataban cuestiones filosóficas y científicas; por todo lo anterior, se les conoce con el nombre de *puellae doctae*. Hasta nuestra época han llegado los nombres, y algunas obras, de Beatriz Galindo, Beatriz de Bobadilla, Lucía Medrano, Juana Contreras, Francisca de Nebrija —hija del famoso Antonio de Nebrija—, Beatriz de Silva y Meneses, e incluso el de Isabel de Vergara, toledana de familia conversa, quien fuera la primera traductora de las obras de Erasmo que tanta resonancia tendrían entre los intelectuales de la época de Carlos V.<sup>33</sup>

Resulta por completo lógico el que la labor y presencia de las *puellae doctae* se vincule con la *querella de las mujeres*, que tuvo, por supuesto, su versión hispánica. La literatura hispánica no carecía, claro está, de una tradición misógina; en Castilla, la conformaron escritores como el Arcipreste de Talavera, Hernán Mexía o Fernando de Rojas y Lucena. Si bien hubo otros autores que los confrontaron e hicieron apología de las mujeres: Suero de Ribera, Juan del Encina o Alonso de Cartagena, cuya obra *Libro de las mugeres ilustres* no se ha conservado.<sup>34</sup> De la misma forma, María de Aragón, que tenía conocimiento del *Corbacho* del Arcipreste, o del *Maldezir de Mugeres* de Pedro de Torrellas, impulsó un movimiento con la intención de mitigar esa visión peyorativa.<sup>35</sup> Para María Milagros Rivera-Garretas, este debate literario del siglo xv «tiene para la historia de las mujeres un interés que todavía no hemos logrado captar en todas sus dimensiones».<sup>36</sup>

Hacia 1554, el declive de esta fase extraordinaria para la educación de las mujeres acompaña el inicio de la decadencia del Imperio español y la entrada

32 Rivera-Garretas, «Las prosistas del humanismo y del Renacimiento...», 115.

33 Borreguero Beltrán, *op. cit.*, 81-96.

34 Pelaz Flores, «A la más virtuosa de las mujeres. La reina María de Aragón (1420-1445) como impulsora de las letras en la Corona de Castilla», 336-337.

35 *Idem*.

36 Rivera-Garretas, «El cuerpo femenino y la “querella de las mujeres” (Corona de Aragón, siglo xv)», en *Historia de las mujeres 2. La Edad Media*, 606.

en una nueva edad histórica. En el mismo año muere Mencía de Mendoza, una de las últimas *puellae doctae*, y sobre la situación que se abre para la participación de las mujeres en el conocimiento y las artes, dice mucho el hecho de que Mencía haya peregrinado por varias cortes sin conseguir trabajo en ninguna de ellas.<sup>37</sup>

En el otro extremo se sitúan las autoras que escriben en lengua vulgar. También de origen noble, pero no necesariamente poseedoras de la rigurosa formación de sus coetáneas humanistas, las escritoras que conforman este grupo se dedicaron al género biográfico que, comúnmente, se insertaba en formas literarias enlazadas a la religiosidad o a lo que se ha denominado *escritura conventual*. También dentro de estas formas hallamos tratados que nos remiten, en primer término, a los textos de las místicas del norte de Europa.

Así, encontramos las voces de Isabel de Villena, Constanza de Castilla, Teresa de Cartagena y Leonor López de Córdoba. Esta última, proveniente de una familia de la nobleza que cayó en desgracia, dicta ya en la madurez sus desventuras a un escribano. Sus *Memorias* presentan, por tanto, el problema de la múltiple autoría tan importante para los estudios de literatura medieval. Constanza de Castilla e Isabel de Villena son mujeres que dejan consignadas en papel sus experiencias sagradas o sus consejos espirituales, lo cual les haría entroncar con la tradición de escritura religiosa que ya expuse antes. Constanza, priora de un convento dominico de Madrid, escribe un devocionario en castellano, mientras que la valenciana Isabel de Villena, abadesa de un convento de clarisas, es reconocida por su obra en catalán *Vita Christi*, en la que instruye a sus monjas y las presenta como protagonistas de la vida de Cristo y del misterio de la Redención.<sup>38</sup>

De Teresa de Cartagena, religiosa, en un primer momento franciscana y luego, aparentemente, de alguna otra orden, nieta del ilustre obispo converso de Burgos Pablo de Santa María, sobrina del ya mencionado Alonso de Cartagena, y quien quedó sorda en la juventud, nos ha llegado su tratado consolatorio, la *Arboleda de los enfermos*, dirigido a quienes, como ella, sufrían el dolor y el aislamiento de la enfermedad. Si bien este texto la colocaría más bien del lado de las escritoras espirituales y místicas, su otro tratado conocido, la *Admiración operum Dey*, escrito para responder a aquellos que no la habían creído capaz de escribir la *Arboleda*, constituye una defensa de la intelectualidad

37 Borreguero Beltrán, «*Puellae doctae...*», 96.

38 Esteva de Llobet, «Isabel de Villena, una mirada teológica en femenino muy singular», 156.

de las mujeres, utilizando un argumento en parte similar al esgrimido siglos antes por Hildegard von Bingen, y en parte acorde con la teoría sobre los sexos defendida por las autoras de la querrela: el hombre y la mujer, en su diferencia, se complementan, aunque si la mujer tiene la capacidad de reflexionar y de escribir es porque la gracia divina se la ha concedido.<sup>39</sup> En este sentido, Teresa de Cartagena no sería solamente una de las primeras autoras en lengua castellana, sino, probablemente, la primera autora en esa lengua que participó en el debate en cuestión.

## Hacia el estudio de una tradición medieval de escritura femenina

¿Quiénes eran las mujeres que escribían en la Edad Media? ¿Sobre qué escribían? ¿Cuáles eran sus motivaciones? ¿A quiénes dirigían sus textos? Estos cuestionamientos, planteados ahora de forma muy general, y puestos en relación con el breve panorama que hasta aquí he presentado, me parece que pueden ayudarnos a plantear unas líneas iniciales a partir de las cuales pensar la tradición literaria femenina de la Edad Media, y con las cuales puedan trazarse genealogías para los textos escritos por mujeres a lo largo de dichos siglos.

En los diferentes lapsos de la Edad Media en los que la cultura femenina floreció, esta se desarrolló en el ambiente de la nobleza, de la aristocracia o, en todo caso, durante los últimos siglos de la naciente burguesía. En el ámbito cristiano, tanto las escritoras laicas como las religiosas nacieron en familias acomodadas y tuvieron una educación privilegiada. En repetidas ocasiones, tal formación estuvo condicionada por la participación del padre o de algún pariente culto que les facilitó el acceso a las letras y al conocimiento. Las mujeres, en realidad, desempeñaron en diferentes momentos todos los oficios y cultivaron todas las artes relacionadas con el saber: fueron médicas, literatas, calígrafas, miniaturistas, maestras, incluso en la época de oro de la mística europea se les permitió ser teólogas. Solamente en un período extraordinario como este fue posible que la autoridad masculina aceptara el que las sabias les enseñaran: los hombres necesitaron escucharlas porque ellas constituían el testimonio vivo de Dios.<sup>40</sup>

39 Vid. Teresa de Cartagena, *Arboleda de los enfermos y Admiración operum Dey*.

40 Cirlot y Garí, *La mirada interior...*, 34.

Fuera de esta situación, nunca fue normal ni aceptable que las mujeres, a pesar de que hubieran sido educadas en lo que la cultura oficial consideraba adecuado, como la lengua latina y la interpretación de las Sagradas Escrituras, pretendieran realizar un magisterio que sobrepasara el privilegio de los hombres. Solo en el mundo musulmán, durante la Edad Media hispánica, encontramos que a las esclavas también se les instruía, sin embargo, la finalidad de ello es que fueran aptas para la vida de la corte. Por lo tanto, su educación seguía sin rebasar los límites de las clases altas, lo cual demuestra que pertenecer a estas otorgaba a las mujeres posibilidades que aquellas que pertenecían a otras clases no tenían.

La primera de las cuestiones remite entonces a la clase social a la que pertenecen las autoras. Esto no significa, como ya se ha visto, que la aparición de sus textos sea un fenómeno extrañísimo en el transcurrir de los siglos. Chiara Frugoni sugiere incluso la posibilidad de que en la Baja Edad Media el saber leer estuviera mucho más difundido de lo que generalmente se ha admitido.<sup>41</sup> Lo que resulta natural es que la clase social a la que pertenecieron estas mujeres se enlace con las formas de vida que la mentalidad medieval instauró como adecuadas para el género femenino: el matrimonio y la religiosidad. Pareciera que es cliché el hablar de las monjas como las únicas que escribieron a lo largo del Medioevo, sin embargo, resulta lógico que el desarrollo de las órdenes religiosas femeninas, al ser el reflejo de las órdenes masculinas, requiriera de parte de las que las conformaban una disciplina análoga, aunque mucho más signada por el precepto de la humildad; las monjas, o quienes siguieron las distintas variantes de vida religiosa existentes, necesitaron pues, para servir a Dios y entregarse a su contemplación, aprender a leer, así como escribir, estudiar y meditar.<sup>42</sup> No así las mujeres laicas, quienes entre la tutela del marido y la crianza de los hijos, tenían menos espacio para el estudio y la meditación.

En relación al segundo cuestionamiento, acerca de aquellos asuntos que ocupaban a las escritoras medievales, es posible considerar como categorías la de los textos religiosos frente a los textos profanos, y la de la escritura en lenguas vulgares frente a la escritura en lengua culta. Recapitulando, tenemos que en la Alta Edad Media, puesto que las lenguas vulgares aún están conformándose, el concepto de *literatura escrita* está indefectiblemente unido al uso de la lengua latina en el mundo cristiano. Solo en la Península Ibérica conviven co-

41 Frugoni, «La mujer en...», 459.

42 *Ibid.*, 462.

mo lenguas de cultura el latín, el árabe y el hebreo. No es sino hasta el siglo XIII cuando comenzamos a encontrar en distintos lugares de Europa textos de escritoras en lengua vulgar; al abrirse la oportunidad de escribir en estas lenguas, las escritoras cristianas, en especial las religiosas, recurrirán de forma constante a ellas. Los grandes textos místicos lo corroboran. El uso mucho más restringido del latín sigue, sin embargo, dándose hasta el fin de la Edad Media, ya que en el siglo XV coexisten las *puellae doctae* y las escritoras en lengua vulgar.

En cuanto a la temática de los textos, entre el siglo XII y el XV, las dos líneas de escritura femenina más claramente visibles son las de la mística y la *querella de las mujeres*. La primera es, por supuesto, religiosa, la segunda puede decirse que se inclina más hacia los temas profanos, pues, aunque muchas veces está apoyada o contradice o discute a partir o sobre argumentos teológicos, lo que pone en el centro es la voz pública de las mujeres y su participación en el mundo intelectual y político.

En estos términos, se puede ya hablar de una tradición literaria femenina a partir de los textos de las místicas europeas, derivados de una forma de escritura más amplia que, a la vez, se vincula con la tradición latina, y que sería la de las mujeres religiosas o de la escritura conventual. La tradición mística, si bien tiene sus antecedentes en los textos latinos de Hildegard von Bingen, finalmente toma cuerpo en los textos de las místicas del siglo XII y del XIII, que se atreven a poner sus reflexiones y, sobre todo, sus experiencias espirituales en sus propias lenguas. La segunda tradición en este esquema es la que, aunque también con antecedentes desde el siglo XII, confirma Christine de Pizan, y que se prolonga hasta el siglo XVIII; a ella pertenecen todos los textos que por sus temáticas o por sus argumentos pueden inscribirse dentro de la *querella*.

Esta propuesta se ve enfrentada a opiniones adversas a la noción de tradición de escritura femenina: «Cuando estas mujeres llegan a la escritura lo hacen sin modelos, sin tradición, y en consecuencia tienen que inventar su propia genealogía con la que identificarse y en la que sentirse reflejadas». <sup>43</sup> Considero, sin embargo, como ya señalé antes, que realizar un recorrido histórico a través de los textos de las escritoras medievales nos permite, precisamente, establecer las genealogías de las cuales estas forman parte.

Con respecto a la motivación que estas autoras tenían para dar vida a sus textos, tal parece que la respuesta es bastante ardua porque pertenece al terre-

---

43 Navas Ocaña y Torre Castro, «Prosistas medievales castellanas: autorías, auditorios, genealogías», 94.

no siempre móvil de las subjetividades. Se requieren por ello nociones que no caigan en el relativismo o en las afirmaciones absolutas, y quizá sea la perspectiva de la historia de las mentalidades la que ayude a establecer una crítica lo suficientemente compleja. Desde este enfoque, varios autores coinciden en colocar el móvil de la escritura femenina, específicamente de la escritura conventual y de la tradición de textos místicos, en relación con una orden directamente divina. Dicho mandato autorizaba a las mujeres a realizar una actividad que era, por costumbre, exclusivamente masculina:

El medio más frecuente y de mayor uso sobre todo entre religiosas es el que deja la responsabilidad en manos divinas, pues solo por voluntad de Dios se puede explicar que una mujer sea capaz de escribir, lo que es manifestación inequívoca de que elige a los más débiles para expresarse.<sup>44</sup>

De este llamado divino y de su consecuente obediencia, se sigue la orden de los confesores que intentaron establecer un mecanismo confiable para la validación de las experiencias espirituales de las religiosas. En este esquema, el voto de obediencia, tan importante desde el origen de las órdenes femeninas, es por supuesto fundamental, y la escritura, a pesar de ser una tarea cotidiana en los conventos, es vista como la normalidad, pues en esta se hace patente la presencia de Dios. El trasladar al papel y así hacer públicos los más íntimos movimientos del espíritu es, ante todo, un acto milagroso.<sup>45</sup> Las mujeres quedan, pues, a través de este prodigio, perdonadas por atreverse a escribir «sobre temas en los que se les juzga incompetentes por cuanto laicas, salvedad hecha de ese privilegio excepcional que es la inspiración directa del Espíritu Santo».<sup>46</sup>

Victoria Cirlot y Blanca Garí, por otra parte, leen la escritura de las mujeres como una necesidad inexcusable, prácticamente de vida o muerte.<sup>47</sup> Hacia este mismo sentido se dirige Milagros Rivera-Garretas cuando dice que las mujeres escriben para darse existencia simbólica y así construirse a sí mismas, ordenar su vida y estar en paz.<sup>48</sup> Estas consideraciones desembocan, ya en una lectura de la escritura femenina, como forma de rebelión o de trans-

44 Baranda, «*Por ser de mano femenil la rima*: de la mujer escritora a sus lectores», 450.

45 Alcalá Galán, «Escribir desde los márgenes: la escritura como milagro en las *Vidas* de las monjas», 639.

46 Épiney-Burgard y Zum Brum, *Mujeres trovadoras...*, 22.

47 Cirlot y Garí, *La mirada interior...*, 27.

48 Rivera-Garretas, «Las prosistas del humanismo...», 86.

gresión frente a las imposiciones sociales, ya en una especulación acerca de la construcción del sujeto.

Ciertamente, al analizar estas formas de escritura, puede traslucirse que estos textos se contraponen también, y de forma constante, a otros discursos que podemos llamar «oficiales». No me parece pertinente, sin embargo, afirmar que las escritoras poseían una conciencia de rebelión que ya sería propia de épocas más recientes. Así como no se puede generalizar la afirmación de que la voz de las mujeres estuvo silenciada a lo largo de toda la Edad Media, pues hubo épocas en que la educación de las mujeres y sus textos ocuparon un lugar hasta cierto punto privilegiado dentro de la cultura de su época, así como tampoco puede decirse que, cuando una mujer escribía, lo hacía siempre para rebelarse frente a las imposiciones que su género sufría.

Avanzar en la otra dirección parece, en cambio, más fructífero, pues permite complejizar la noción de escritura y tomar en cuenta los diversos factores que contribuyen a la misma. Se trataría, entonces, de considerar que el cambio de mentalidad en la cultura europea de la temprana Edad Moderna implica que el sujeto empieza a ocupar un lugar. La escritura sí implica el esfuerzo del autor por tratar de comprenderse a sí mismo,<sup>49</sup> un acto de dominio del propio pensamiento o, en otras palabras, un camino al autoconocimiento.<sup>50</sup> Estos procesos de autoconocimiento solo pueden analizarse a profundidad si se hace uso de categorías adecuadas a la cultura en la que los textos fueron producidos. Desde esta perspectiva, podemos considerar al lenguaje literario «como forma para dibujar un modelo histórico del sujeto».<sup>51</sup>

La cuestión de a quién iban dirigidos los textos medievales femeninos se vuelca así sobre el mismo tema del autoconocimiento y de la construcción del sujeto. Si bien en términos pragmáticos las escritoras suelen dedicar sus obras a las mecenas nobles que las protegen o les facilitan un espacio intelectual, más allá de dicho pragmatismo podemos ver que las escritoras místicas, por ejemplo, se dirigen al mismo Dios; las autoras que se inscriben en la *querella* escriben para las mismas mujeres en un acto de reconocimiento y, a la vez, para los hombres que han infamado su capacidad intelectual.

49 Cirlot y Garí, *La mirada interior...*, 31.

50 Alcalá Galán, «Escribir desde...», 640.

51 Rossi, «Introducción. Instrumentos y códigos. La “mujer” y la “diferencia sexual”», en *Breve historia feminista de la literatura (en lengua castellana)*. I. *Teoría feminista: discursos y diferencia*, 24.

El tópico que atraviesa la gran mayoría de las obras de estas escritoras es el de la autohumillación: «parece que las escritoras medievales utilizaron deliberadamente un estilo pobre, escaso de erudición, de la misma manera que los cristianos de los primeros siglos empleaban un *sermo humilis* y una retórica peculiar, no porque no supieran escribir, sino para apartarse de la cultura pagana». <sup>52</sup> Todas las referencias a la ignorancia y las fórmulas menospreciantes que encontramos en los textos de las místicas no solamente construyen una imagen de la santidad femenina, sino que refuerzan de nueva cuenta el voto de humildad y procuran justificar, junto con la orden divina, el acto de escribir.

Finalmente, serían tales estrategias retóricas las que harían posible que un considerable caudal de textos escritos por mujeres durante los siglos previos a la modernidad haya llegado hasta nuestra época, enfrentándonos en este punto a la tarea, ya comenzada pero todavía con mucho camino de frente, de estudiarlos, rescatarlos e interpretarlos. Sirvan estos apuntes, y los cuestionamientos que de ellos surgen, como motivación para seguir dicha senda, con la esperanza de trascender las limitaciones y prejuicios que aun hoy siguen pesando sobre la literatura que ha surgido de mano femenina a través del tiempo.

## Bibliografía

- Alcalá-Galán, Mercedes, «Escribir desde los márgenes: la escritura como milagro en las *Vidas* de las monjas». *eHumanista. Journal of Iberian Studies*, 29 (2015), pp. 639-659.
- Arauz Mercado, Diana, «Imagen y palabra a través de las mujeres medievales. Primera parte: mujeres medievales del occidente europeo». *Escritura e imagen*, 1 (2005), pp.199-220.
- Baranda, Nieves, «Por ser de mano femenil la rima: de la mujer escritora a sus lectores». *Bulletin Hispanique*, 2,100 (1998), pp. 449-473.
- Borreguero Beltrán, Cristina, «*Puellae doctae* en las cortes peninsulares». *Dossier feministes*, 15 (2011), pp.76-100.
- Bruckner, Matilda Tomaryn, «Fictions of the Female Voice: The Women Troubadours». *Speculum*, 67, 4 (1998), pp. 865-891.

---

52 Santos Paz, «Sexo y género en la obra de las escritoras medievales hasta el siglo XII», en *De culturas, lenguas y tradiciones. II Simposio de estudios humanísticos*, 146.

- Cabré y Pairet, Montserrat, «El otro centenario: *La ciudad de las damas* y la construcción de las mujeres como sujeto político», en *Mujeres y espacios urbanos: homenaje a Christine de Pizan en el VI Centenario de la 1ª edición de La Ciudad de las damas 1405-2005* (coord. Cristina Segura Graiño). Madrid, Asociación Cultural Al-Mudayana, 2007, pp. 27-42.
- Cirlot, Victoria y Garí, Blanca, *La mirada interior. Escritoras místicas y visionarias en la Edad Media*. Madrid, Siruela, 2008.
- Deyermund, Alan, «Las autoras medievales castellanas a la luz de las últimas investigaciones», en *Medievo y Literatura. Actas del V Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, Vol. 1. Granada, Universidad de Granada, 1995, pp. 31-52.
- Épiney-Burgard, Georgette y Zum Brunn, Emilie, *Mujeres trovadoras de Dios. Una tradición silenciada de la Europa Medieval*. Barcelona, Paidós, 2007.
- Esteva de Llobet, María Dolores, «Isabel de Villena, una mirada teológica en femenino muy singular». *Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval*, 22 (2016), pp. 154-175.
- Fonay Wemple, Suzanne, «Las mujeres entre finales del siglo v y finales del siglo x», en *Historia de las mujeres 2. Edad Media* (dir. Georges Duby y Michelle Perrot). Madrid, Taurus, 2000, pp. 207-246.
- Frugoni, Chiara, «La mujer en las imágenes, la mujer imaginada», en *Historia de las mujeres 2. Edad Media* (dir. Georges Duby y Michelle Perrot). Madrid, Taurus, 2000, pp. 419-472.
- Garulo Muñoz, Teresa, *Dīwān de las poetisas de al-Andalus*. Madrid, Hiperión, 1998.
- L'hermite-Leclerc, Paulette, «Las mujeres en el orden feudal (Siglos XI y XII)», en *Historia de las mujeres 2. Edad Media* (dir. Georges Duby y Michelle Perrot). Madrid, Taurus, 2000, pp. 262-318.
- Marín, Manuela, «Nombres sin voz: la mujer y la cultura en al-Andalus», en *Historia de las mujeres 2. Edad Media* (dir. Georges Duby y Michelle Perrot). Madrid, Taurus, 2000, pp. 551-565.
- Mérida Jiménez, Rafael Manuel, «Mujeres y literatura desde los medievos ibéricos: voces, ecos y distorsiones». *Estudis Romànics*, 22 (2000), pp. 155-176.
- , «Women in Medieval Iberics: a selected bibliography». *Medieval Feminist Forum*, 2 (2001), pp. 1-67.

- Navas Ocaña, Isabel y Torre Castro, José de la, «Prosistas medievales castellanas: autorías, auditorios, genealogías». *Estudios Filológicos*, 47 (2011), pp. 93-113.
- Pelaz Flores, Diana, «A la más virtuosa de las mujeres. La reina María de Aragón (1420-1445) como impulsora de las letras en la Corona de Castilla». *Hispania. Revista española de historia*, 74, 247 (2014), pp. 331-356.
- Pernoud, Régine, *Cristina de Pizán*. Palma de Mallorca, José de J. Olañeta Ed., 2000.
- Poréte, Margarita, *El espejo de las almas simples* (ed. Blanca Garí). Madrid, Siruela, 2005.
- Rivera-Garretas, María Milagros, «El cuerpo femenino y la “querella de las mujeres” (Corona de Aragón, siglo xv)», en *Historia de las mujeres 2. Edad Media* (dir. Georges Duby y Michelle Perrot). Madrid, Taurus, 2000, pp. 593-606.
- , «La querella de las mujeres: una interpretación desde la diferencia sexual». *Política y Cultura*, 6 (1996), pp. 25-39.
- , «Las prosistas del humanismo y del Renacimiento (1400-1550)», en *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana) Vol. IV La literatura escrita por mujer (de la Edad Media al siglo XVIII)* (coords. Myriam Díaz-Diocaretz e Iris M. Zavala). Barcelona, Anthropos, 2011, pp. 83-130.
- Rossi, Rosa, «Introducción. Instrumentos y códigos. La “mujer” y la “diferencia sexual”», en *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana) Vol. I. Teoría feminista: discursos y diferencia* (coords. Myriam Díaz-Diocaretz e Iris M. Zavala). Barcelona, Anthropos, 2011, pp. 13-25.
- Santos Paz, José Carlos, «Sexo y género de las escritoras medievales hasta el siglo XII», en *De culturas, lenguas y tradiciones. II simposio de estudios humanísticos*. Ferrol, Universidade da Coruña, 2006, pp. 137-154.
- Serrano y Sanz, Manuel, *Apuntes para una Biblioteca de Escritoras Españolas desde 1401 a 1833*. Vol. I y II. Madrid, Rivadeneyra, 1903-1905.
- Uría, Isabel, «El árbol y su significación en las visiones medievales del otro mundo». *Revista de Literatura Medieval*, 1 (1989), pp.103-122.

# La construcción intensiva mediante el clítico *le*

Blanca Elena Sanz Martín<sup>1</sup>

## Introducción

Un fenómeno que se presenta frecuentemente en el español mexicano contemporáneo y en otros dialectos del español de América<sup>2</sup> es el uso del clítico *le* en expresiones como *ándale*, *pá-sale*, *éntrale*, etcétera.

A pesar de lo común de estas expresiones existen pocos estudios que hablen al respecto. Encontramos una brevísima mención en la *Sintaxis hispanoamericana* de Kany,<sup>3</sup> quien dedica un pequeño apartado a lo que él llama *le neutro*. Dicho autor se limita a ofrecernos algunos ejemplos de uso en diferentes países de América, pero no ofrece ninguna explicación del fenómeno.

---

1 Correo electrónico: elena.sanz@edu.uaa.mx

2 Véase Charles E. Kany, *Sintaxis hispanoamericana* (Madrid: Gredos, 1969), 161-163.

3 Kany, *Sintaxis hispanoamericana*.

Quienes explican ampliamente este fenómeno son Torres y Hernández,<sup>4</sup> autores que definen esta clase de clíticos como *intensivos*, término que también adoptaré a lo largo de este trabajo. Según dichos autores, el LE intensivo (representado con mayúsculas) no es un pronombre de objeto o marcador de concordancia, sino que representa una nueva etapa de gramaticalización del clítico *le*, pues en este uso no tiene referente humano ni se remite a un objeto directo o indirecto del verbo. La propuesta fundamental de estos autores es que la construcción intensiva enfatiza la acción misma al desenfatar el «antes paciente». Así, lo que antes pudo haber sido un paciente se convierte en un locativo.

Al respecto, Company<sup>5</sup> establece una ruta evolutiva en la que el objeto directo paulatinamente presenta un debilitamiento referencial, de manera que existen clíticos dativos que no hacen referencia a una entidad nominal específica. En este caso, señala la autora, el clítico «intensifica la acción significada por el verbo, con la cual se exhorta al oyente, el otro participante del acto de habla, a involucrase en el evento».<sup>6</sup> Asimismo, señala que este tipo de dativo no referencial «es mucho más productivo en el español de México [...] que en el de España, donde queda reducido a unas cuantas expresiones fijas».<sup>7</sup> En el español de México, incluso, este tipo de dativos se añaden a bases no verbales, como en *órale*, *híjole* y *újule*.<sup>8</sup>

A diferencia de lo que mencionan Torres y Hernández, en este trabajo mostraré que el paciente no necesariamente se transforma en un locativo. Asimismo, argumentaré que, si bien existe un debilitamiento referencial como lo demuestra Company,<sup>9</sup> el clítico intensivo no necesariamente ha perdido del todo su significado referencial. Asimismo, intentaré especificar los contextos en donde aparece la construcción intensiva, pues hay casos que estos autores no contemplan.

4 Rena Torres y José E. Hernández, «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano», *Southwest Journal of Linguistics* 18, 2 (1999), pp. 79-100.

5 Concepción Company Company «El objeto indirecto», en *Sintaxis histórica de la lengua española. Vol. 1: La frase verbal*, (dir. C. Company Company) (Ciudad de México: FCE, 2006), 479-572.

6 Company, «El objeto indirecto», 557.

7 Company, «El objeto indirecto», 555.

8 Company, «El objeto indirecto», 559-560.

9 Company, «El objeto indirecto».

Los datos para este estudio provienen del corpus del «Habla Universitaria de la Ciudad de México»<sup>10</sup> (H.U.C.M.),<sup>11</sup> debido a la alta frecuencia del fenómeno en este, y de materiales recogidos a oído del habla espontánea (H. E.).

## Planteamiento del problema

Para adentrarnos en el problema que analizaremos, observemos los siguientes ejemplos, donde el clítico que constituye el objeto de estudio se representa con mayúsculas:

- (1) Hay que **pensarLE** bien (H.U.C.M.).
- (2) Tenías un suéter café. **BúscaLE** en tu clóset (H. E.).
- (3) Yo no **LE** entro a las drogas (H.U.C.M.).
- (4) **CiérraleLE** a la ventana (H.E.).

En (1) y (2), en otro dialecto y en la norma estándar, se esperaría un objeto directo (acusativo): *hay que pensarlo bien, búscalo en tu clóset*. No creo que

10 Blanca E. Sanz Martín, «Hacia una caracterización del habla universitaria en la Ciudad de México». (Tesis de licenciatura, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001).

11 Elaboré este corpus para la realización de la tesis «Hacia una caracterización del habla de los universitarios de la Ciudad de México» (Sanz, 2001). Se compone de 32 encuestas que suman 137 860 palabras. En ella se manejan dos tipos de encuestas: a) grabación secreta de un diálogo espontáneo, y b) entrevista. Realicé dicho corpus en el año 2000 con el propósito de obtener los datos necesarios para mi tesis de licenciatura, trabajo en el cual procedí a hacer un análisis sociolingüístico del habla universitaria de la Ciudad de México. Realicé el corpus a partir de la transcripción de grabaciones de informantes hombres y mujeres, en una distribución del 50 %. A fin de determinar si se registraban diferencias relacionadas con tiempo de estancia en la universidad, se seleccionaron representantes de los dos primeros y los dos últimos años de la carrera. Los informantes se eligieron atendiendo a las siguientes características:

- *Edad*: Los hablantes de los primeros años de la carrera debían tener entre 18 y 20 años, y de los últimos entre 22 y 24.
- *Escolaridad*: Los informantes eran estudiantes de universidades públicas y privadas. El 50% de estos pertenecía a la UNAM y el resto a universidades particulares: Universidad Iberoamericana (UIA), Universidad Intercontinental (UIC), Universidad La Salle, Universidad Latinoamericana (ULA), Universidad Panamericana (UP) y Universidad del Valle de México (UVM).

Con el fin de determinar de manera más homogénea las posibles diferencias entre universidades públicas y privadas, se eligieron informantes que pertenecieran a carreras de humanidades o ciencias sociales. Todos los informantes nacieron en la Ciudad de México o residen en ella desde los cinco años de edad como mínimo, y son hijos de hispanohablantes.

se trate de un caso de leísmo, pues dicho fenómeno se presenta con mayor frecuencia con entidades singulares masculinas y animadas.

La oración (3) nos llama la atención, pues *a las drogas* pareciera un dativo que concuerda con *le*. Sin embargo, *las drogas* no es un participante afectado por el verbo entrar. Además, tampoco existe concordancia de número, pues el clítico está en singular y la frase nominal en plural.

Lo anómalo en (4) es la presencia de las marcas de dativo: el clítico *le* y la preposición *a*, pues *la ventana* es un paciente.

Estas construcciones no deben ser confundidas con aquellas cuyo dativo no es explícito. Por ejemplo, en (5) *le* remite a una frase preposicional objeto indirecto sobreentendida (al trabajo, al estudio, a la escuela, a la relación amorosa, etc.), lo cual no ocurre en los ejemplos anteriores.

(5) Échale ganas (H.E.).

Una vez expuestos estos ejemplos, mencionemos por qué Torres y Hernández<sup>12</sup> bautizaron esta construcción con el nombre de *intensiva*. La razón es simple: esta clase de construcciones ponen en relieve la situación misma. Y una prueba de que este LE tiene una función intensificadora es que suele añadirse a ciertas interjecciones como *¡épale!*, *¡órale!*, *¡híjole!*, *¡jijole!*, *¡fúchile!*, *¡újule!*, etc. Por ejemplo, la expresión *camínale* tiene el significado de «camina ya, ahora». Se pone en relieve la acción misma de caminar, por lo que existe una participación máxima en la acción. Cabe señalar que estas expresiones frecuentemente se dan en imperativo y expresiones deónticas,<sup>13</sup> ya que, en estos casos, quien ordena exige la participación máxima en la acción a quien recibe la orden o la exhortación.

Los autores señalan que el LE enfoca la acción en sí al desenfocar al antes paciente, lo cual es muy evidente en (1) y en (2), en donde al desenfocar al paciente ya no existe un clítico acusativo. En (3) se intensifica la acción, pero no se desfocaliza ningún paciente porque simplemente no existe. En (4) se intensifica la acción, pero no se desenfoca el paciente al grado de convertirse en locativo, como señalan Torres y Hernández, sino que simplemente el paciente pierde prominencia. Nótese la presencia de la frase preposicional encabezada por *a* en (3) y (4), la cual explicaré a mayor profundidad en su momento.

12 Torres y Hernández, «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano».

13 Torres y Hernández, «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano», 88.

Desde el punto de vista semántico, el objeto indirecto «es la meta o destino en el que concluye la acción significada por el verbo [...], acción que puede haber recaído previamente en un objeto directo [...] o sin involucramiento de un objeto directo» (Company, 2006: 481). Sin embargo, en las construcciones con el LE intensivo podemos tener construcciones en las que, desde el punto de vista semántico, exigirían una construcción intransitiva que no requeriría de un objeto directo, pero tampoco de un objeto indirecto, como ocurre en (6):

(6) Ahora sí voy a **chambearLE** duro (H.E.).

Como vemos en (6), no es posible reconocer el referente de LE. Así pues, el clítico ha perdido su significado referencial y dicha pérdida puede explicarse mediante un proceso de gramaticalización, como veremos a continuación. Sin embargo, aunque haya perdido gran parte de su significado referencial, esta pérdida no es absoluta. Aunque el clítico ya no haga referencia a un objeto directo o indirecto, en algunos casos el clítico se refiere a una meta, a un locativo o a una escena. En otros casos, sin embargo, el LE se refiere a algo tan indeterminado que prácticamente ha perdido todo su significado referencial, por lo que simplemente posee un valor intensificador.

## Gramaticalización del clítico *le*

Veamos cómo el pronombre de dativo dio lugar al clítico intensivo. Compárense las siguientes oraciones:

(7) **Le** dije claramente que me dejara de molestar.

(8) **ÁndaLE**.

En (7) se observa que el clítico hace referencia a un objeto indirecto sobreentendido, mas en (8) el LE no tiene ninguna referencia. Así pues, al perderse el valor referencial, nos encontramos ante un proceso de gramaticalización. Pero ¿cómo es que el clítico *le* pierde su valor referencial? Torres y Hernández<sup>14</sup> proponen los siguientes pasos en la gramaticalización de LE + verbo:

14 Torres y Hernández, «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano», 85.

Le	—	Pronombre dativo humano	<b>Le</b> regalé un dulce ( <b>A Elida</b> )
		↓	
i)	—	Referente no humano	<b>Le</b> tengo miedo <b>al avión</b>
ii)	—	Marcador de concordancia	<b>Le</b> regalé dulces <b>a esos niños</b>
iii)	—	Participante no argumento	No <b>le</b> come nada
		↓	
		Morfema intensivo	<b>LE</b> llegamos, <b>LE</b> sabe, Cuélgale <b>LE</b>

Fuente: Torres y Hernández.<sup>15</sup>

Expliquemos de forma más detallada los procesos anteriores. En primer lugar, debemos señalar que la forma *le* se utiliza tradicionalmente como pronombre de objeto indirecto con referente humano, como señala Silva Corvalán,<sup>16</sup> quien sostiene que más del 90 % de los objetos indirectos en el español contemporáneo son definidos y humanos. Sin embargo, está en aumento el uso de *le* como simple marcador de concordancia, y en el que se ha perdido el requisito de un referente humano (*le tengo miedo al avión*).<sup>17</sup>

Por otro lado, Bogard<sup>18</sup> señala que la duplicación del clítico es obligatoria. Por ello, concluye que «el clítico dativo funciona como una especie de afijo flexivo más del verbo y [...] que en esta perspectiva es un marcador de concordancia sintáctica entre el verbo y el complemento indirecto semejante al marcador de concordancia morfológica de sujeto que tiene el verbo». Y más adelante señala que la tendencia a la despronominalización se observa en el hecho de que el clítico correspondiente a la tercera persona no concuerde en número con la frase complementaria en plural (*le regalé dulces a esos niños*).

Por último, el paso iii) del proceso de gramaticalización se refiere a que el *le* va de argumento de dativo del verbo a participante que no es argumento

15 Torres y Hernández, «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano», 85.

16 Carmen Silva Corvalán, «Semantic and pragmatics factors in syntactic change», en *Historical syntax* (ed. Jacek Fisiak) (The Hague: Mouton, 1984), 555.

17 Torres y Hernández, «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano». En un estudio acerca del dialecto cubano, Orange (1982) informa que en aproximadamente el 25 % de los casos el clítico *le* se utiliza para referirse a no humanos, y ofrece los siguientes ejemplos:

a) LE echo sal, ajo, cebolla, pimienta (al fricasé).

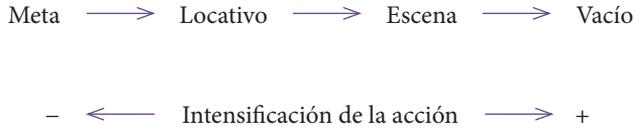
b) LE tengo miedo al avión.

18 Sergio Bogard, «El estatus del clítico de complemento indirecto en español», *Reflexiones lingüísticas y literarias*, vol. I (Ciudad de México: El Colegio de México, 1992), 176.

verbal. En este caso tenemos a los llamados *dativos de interés*, los cuales tienen como referente un participante en el discurso que se ve afectado emocionalmente por su relación con algún participante de la acción (*no le come nada*).<sup>19</sup>

Sin embargo, aun en la construcción intensiva, no se ha perdido del todo el valor referencial en algunos casos. Existe un *continuum* de más a menos referencialidad en la construcción intensiva. El *le* puede referirse ya no a un humano o cosa, sino a una meta, a un locativo o a una escena. El último paso de la gramaticalización es cuando el *le* hace referencia a algo tan indeterminado que se pierde casi la totalidad de su significado referencial. A esta clase de *le* lo llamaremos *vacío*.

Como se representa en el siguiente esquema, podemos establecer un *continuum* de referencialidad, donde el referente de la meta, al ser el rasgo más pegado al valor básico del objeto directo, es el más referencial. En el lado extremo se encuentran los clíticos que han perdido por completo su valor referencial. En este *continuum*, cuanto más despojado esté el clítico de los rasgos referenciales, más se incrementa su valor intensificador.



Veamos algunos ejemplos:

## Meta

El clítico intensificador aparece con verbos que exigen un locativo-meta, como en (9).

(9) ¿Entonces qué: **LE** entras? (H.E.).

19 Ricardo Maldonado, «Dativos de interés sin interés», *II Encuentro de Lingüística en el Noroeste. Memorias. Tomo 1* (1994), 73.

Company<sup>20</sup> señala que los dativos intensificadores tienden a aparecer con mayor frecuencia con verbos de movimiento, lo que

puede interpretarse como una consecuencia natural del valor locativo de destino que tiene la categoría meta dativo desde sus orígenes latinos [...] Se afijan frecuentemente estos nuevos dativos a verbos de movimiento porque hay una afinidad entre el significado de meta directiva del dativo y el significado de movimiento de estos verbos.<sup>21</sup>

## Locativo

La construcción intensiva suele ir acompañada de locativos deícticos, a los cuales el LE hace referencia.

(10) En los exámenes de Gloria hay que desarrollar temas. Entonces ya LE pones ahí de tu cosecha (H.U.C.M.).

En este caso, el LE quizá se refiera a la situación del examen o al examen mismo, pero es un hecho que a lo que hace referencia el LE se concibe como locativo, debido a la presencia del adverbio de lugar.

## Escena

Torres y Hernández<sup>22</sup> señalan que la construcción intensiva indica la presencia de un locativo. Solo una vez utilizan el término *escenario* en el sentido de «situación donde se realiza la acción». En mi opinión el LE intensivo hace referencia a una escena en el sentido en que lo maneja Langacker:<sup>23</sup> un espacio físico, temporal o abstracto donde interactúan los participantes de la acción (*setting*).

Por su parte, Torres y Hernández proponen que el antes paciente se transforma en un locativo. En mi opinión, el clítico LE, algunas veces, más que referirse a un locativo se refiere a una escena, pero de una manera no tan evidente.

---

20 Company, «El objeto indirecto».

21 Company, «El objeto indirecto», 558.

22 Torres y Hernández, «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano».

23 Ronald Langacker, *Introducción a Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. (Berlín: Mouton de Gruyter, 1991).

En estos casos, la escena no se refiere a lugares físicos o a periodos de tiempo, sino que es algo muy indeterminado y abstracto, por lo que pierde prominencia. Veamos el siguiente ejemplo:

- (11) En una entrevista, se le pregunta a un estudiante acerca de su carrera. Él asegura que le ha costado trabajo. La entrevistadora, le pregunta: ¿Qué te motiva a **seguirLE**? (H.U.C.M.)

En este caso, el LE se refiere a la escena en donde el agente sigue la ruta que lleva la acción a seguir: la carrera universitaria. Observemos que con una frase que haga explícita la escena, no siempre se resulta exitosa la construcción intensiva. Como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, la gramaticalidad de (12a) resulta dudosa, mientras que (12b) se interpreta en el sentido de un objeto indirecto sobreentendido (*seguirle la carrera a alguien*), por lo que el sentido de la oración cambia completamente.

- (12) a. ¿Qué te motiva a **seguirLE** en la carrera?  
b. ¿Qué te motiva a **seguirLE** la carrera?

Ilustraré de nueva cuenta el valor de meta del clítico intensificador mediante los ejemplos de (13):

- (13) a. ¿Para qué ponen a esa actriz si no **LE** sabe? (H.U.C.M.)  
b. ¿Para qué ponen a esa actriz si no sabe?

En este caso, el LE hace referencia al ámbito de la actuación. Sin el clítico cambia el sentido, pues este ejemplo se interpreta como una oración trunca en donde hace falta una oración subordinada objeto directo después del verbo *saber*, o bien, en donde se sobreentiende el verbo *actuar* después de *saber*.

## Vacío

Hay casos en donde ya no es posible determinar a qué hace referencia el clítico *le*. Tal es el caso de:

- (14) ¡**ÁndaLE!** ¡**ApúraLE**, ya se nos hizo tarde! (H.E.).

En estos casos, el LE solo intensifica la acción. Como vimos en el esquema anterior, las construcciones intensivas que ya no tienen referente intensifican aún más la acción. Tal acción puede llegar, como se explicará con mayor detenimiento más adelante, al grado de que se pierda el significado original del verbo; tal es el caso de *ándale*, que ya no significa «caminar», sino «darse prisa».

En este apartado se hizo un recorrido por el camino a la no referencialidad del clítico *le*. En el siguiente apartado especificaremos en qué contextos de transitividad se presenta la construcción intensiva, y ahondaremos en algunos aspectos que ya hemos tratado.

### La transitividad en la construcción intensiva

Hay casos en que el LE intensivo alterna con  $\emptyset$  en construcciones intransitivas:

- (15) a. Hay que **chambearLE** duro (H.E.).  
b. Hay que **chambear** duro.

Por otro lado, el LE intensivo puede alternar con el pronombre lo/la acusativo:

- (16) a. Estoy buscando la mugrosa respuesta y no la encuentro, o sea, no **LE** hallo (H.U.C.M).  
b. Estoy buscando la mugrosa respuesta y no la encuentro, o sea, no **la** hallo.

El clítico *le* sugiere una lectura de escena. En (16a), lo no hallado por la entidad en turno es el proceso de encontrar la respuesta; en cambio, en (16b), el clítico *la* es correferencial con la frase nominal *la mugrosa respuesta*.

En otros casos, el LE intensivo alterna con construcciones transitivas en donde no aparece tal clítico de objeto directo.

- (17) a. La cosa es que no **LE** has estudiado bien al aspecto laboral (H.U.C.M.).  
b. La cosa es que no has estudiado bien el aspecto laboral

Nótese que LE parece ser correferencial con la frase prepositiva *al aspecto laboral*. No obstante, el significado de esta frase corresponde a un objeto directo. En la próxima sección analizaré con más detenimiento el comportamiento de este tipo de construcciones.

## Los pacientes y los temas

En este apartado veremos los pacientes y temas<sup>24</sup> que adquieren la preposición *a*, como en el ejemplo ilustrado en (17). Hernández y Torres<sup>25</sup> señalan que la construcción intensiva siempre sucede en contextos intransitivos. Lo anterior se debe a que, como ya lo hemos mencionado, según ellos, en la construcción intensiva lo que antes fue un paciente —o lo que podría ser el paciente de una construcción del mismo verbo— es ahora el locativo de la acción. Según los autores, la construcción intensiva es de la siguiente forma:

LE (proclítico o enclítico) + verbo + (facultativo) un locativo adverbial, por ejemplo *ahí*, o preposicional, por ejemplo *a* o *para*.

Los autores ofrecen muchos ejemplos de construcción intensiva con locativos deícticos. Por ejemplo:

(18) Bueno, **vamos a apargarLE** ahí ya.

En los casos donde no hay un locativo, los autores explican el fenómeno mediante una frase preposicional sobreentendida. Así, la oración *cuélgale* no significa *cuélgalo* (el teléfono o *cuélgale el teléfono* [a ella], sino *cuélgale* [*ahí, a ese teléfono*]). Según los autores, la frase preposicional sobreentendida puede ser el espacio o el escenario donde se realiza la acción. Por ejemplo, en

(19) Ya **LE** sabe.

24 Me referiré como *tema* a todo lo que ocupe la posición de objeto directo y no sea paciente (es decir, todo aquello que no sufra un cambio de estado).

25 Torres y Hernández, «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano».

La frase preposicional sobreentendida es el escenario en que se realiza la situación de *saber*. Recordemos que, como hemos visto, el LE puede hacer referencia a una escena (no necesariamente a un locativo). Sin embargo, en

(20) **CierraLE** a la ventana (H. E.).

¿La ventana es el escenario de la acción de cerrar? En mi opinión, no. La ventana no es la escena, sino que es participante dentro de ella, es el paciente. Al focalizar la acción mediante el clítico LE, la construcción debe tomar la preposición *a*, pues es una marca de concordancia con el clítico. Esto es, al adquirir las marcas de un dativo, la construcción intensiva debe tomar todo «el paquete» de elementos: *LE + a*. De lo contrario, el LE se interpreta como un dativo sobreentendido:

(21) **Cierrale** Ø la ventana (a María porque está muy acalorada; al coche)

Pese a todo, *la ventana* sigue siendo un paciente y no una escena o locativo. Al tener las marcas de un dativo, la oración pierde transitividad y la afectación del paciente pierde prominencia. Como sabemos, los dativos prototípicos son los verbos de transferencia, los cuales exigen una meta, que es el objeto indirecto. Sin embargo, existen construcciones transitivas sin objeto indirecto que contienen una meta. Tal es el caso de las oraciones con el verbo *hallar* o *encontrar* (por ejemplo: *Por fin encontré al hombre que tanto busqué*). En la oración *cierrale a la ventana* existe un sujeto que se desplaza hacia la meta de la acción de cerrar, y en este sentido, *a la ventana* juega tanto el papel de paciente como el de meta, esto es, se diluyen sus características de paciente para adquirir rasgos de meta.

## Significados de construcción

Con significado de construcción me refiero al hecho de que el esquema sintáctico por sí mismo aporta significado. De acuerdo con la gramática de cons-

trucciones Golberg,<sup>26</sup> una *construcción* es un conjunto de forma y función, en el que no se puede predecir el significado de cada uno de los componentes de la construcción, sino que este resulta de la construcción en su conjunto.

Algunos verbos adquieren un significado de construcción mediante el clítico intensificador. Tal es el caso de la construcción *hacer + le + a*, la cual posee el significado de «acostumbrar, practicar».

(22) Yo no **LE** hago a eso (H.U.C.M.).

(23) Desde hace tiempo **LE** hago a la escritura (H.U.C.M.).

Una vez más la construcción intensiva debe ir acompañada de la preposición *a* para que el clítico **LE** no se interprete como un dativo sobreentendido. Al intensificarse la acción mediante el clítico, el tema pierde prominencia y se disminuye la transitividad.

Ahora bien, en lo que respecta al verbo, *hacer* normalmente requiere de un objeto efectuado. En este caso, *a eso* y *a la escritura* no son objetos efectuados. Esto es, *eso* y *escritura* no existen gracias a la acción de *hacer*, pues el verbo *hacer*, al estar en un significado de construcción, cambia de sentido. Por otro lado, las expresiones con *hacer + LE* también entrañan la idea de *logro*:

(24) ¿Cómo **LE** hiciste para dejar de fumar? (H. E.).

Otro significado de construcción obtenido de la preposición *a* y el clítico intensivo es *entrar + le + a*, en donde ningún paciente se transforma en locativo porque no existe tal, es decir, el verbo *entrar* exige un locativo meta independientemente de que se encuentre en construcción intensiva o no, pues este verbo tiene lexicalizado el patrón de ruta o sitios ocupados por el objeto.<sup>27</sup> Así, en estas construcciones, *entrar* hace referencia al locativo-meta. Pero en dicha construcción la locación no es física, sino abstracta. Compárense las siguientes oraciones:

(25) a. Yo no **LE** entro a eso.

26 Adele E. Golberg, *Constructions: A construction grammar approach to argument structure* (Chicago: The University of Chicago Press, 1995)

27 Leonard Talmy, «Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms», en *Language and Typology and Syntactic Description*. Vol. 111 (La Haya: Mouton, 1985), 66.

- b. Yo no Ø entro a eso.
- c. Yo no **LE** entro a las drogas.
- d. \*Yo no Ø entro a las drogas.

La lectura de (25a) es que se entra a un lugar abstracto (que podría ser, por ejemplo, la drogadicción, la corrupción, la infidelidad, etcétera). En cambio, en (25b) se trata de un lugar físico. Dicha oración se podría dar, por ejemplo, en el siguiente contexto: «Juan invita a María a que entren a una cantina de mala muerte y ella contesta: “*Yo no entro a eso*”». Nótese que el pronombre demostrativo proporciona un significado despectivo. Por otro lado, (25c) se refiere a una locación abstracta. Por último, el ejemplo (25d) resulta agramatical, pues al tratarse de una locación abstracta, se requiere del clítico LE.

Por otro lado, el uso del clítico intensificador es capaz de modificar el significado del verbo. Así sucede con los verbos *picar*, *bajar* y *poner*. De acuerdo con el *Diccionario del Español de México* (DEM) (s. v. *picar*), ¡*pícale!*, ¡*píquele!*, ¡*píquienle!*, significa «apurarse» (26). Según el mismo diccionario, la expresión *bajarle* significa (s. v. *bajar*) «Calmarse, no exagerar o no entusiasmarse» (27). El diccionario no menciona el significado de *ponerLE*, pero los datos del corpus del habla universitaria revelan que el clítico intensificador le concede al verbo el significado de «suponer» (28).

- (26) «¡**PícaLE!**, nos va a dejar el camión (DEM, s. v. *picar*).
- (27) ¡**BájaLE**, **bájaLE!** No éramos tantos (DEM, s. v. *bajar*).
- (28) **PonLE** que sí te valgan la tesis si la tienes registrada. De todas formas, tendrías que hacer los demás trámites («suponer») (H.U.C.M.).

Un caso muy evidente del cambio de significado asociado con el clítico intensificador es el del verbo *andar*. De acuerdo con el DEM, *ándaLE* significa lo siguiente: «expresión con la que se exhorta a actuar de cierta manera» (29), «eso, exactamente» (30), y «sorpresa ante un hecho consumado» (31).

- (29) a. ¡**ÁndaLE**, niña, ya vinieron por ti! (DEM, s. v. *andar*).
- b. ¡**ÁndaLE**, ya vámonos! (DEM, s. v. *andar*).
- c. ¡**ÁndaLE**, apúrese!» (DEM, s. v. *andar*).

- (30) a. ¡**ÁndaLE**, eso es lo que quiero! (DEM, s. v. *andar*).  
 b. ¡**ÁndaLE!**, así es como se hace. (DEM, s. v. *andar*).
- (31) a. ¡**ÁndaLE**, quién lo hubiera dicho! (DEM, s. v. *andar*).  
 b. **ÁndaLE**, ahora sí llegaron los marcianos! (DEM, s. v. *andar*).

Como se puede notar, muchos de los significados de construcción en los que aparece el clítico intensificador aparecen en formas imperativas, como en los ejemplos (26)-(31). En estos casos, la acción se encuentra aún más intensificada, pues quien ordena exige el máximo grado de participación a quien recibe la orden o es exhortado. En estos casos, el referente del clítico es vacío, de manera que hay una correlación entre la vacuidad del clítico y su grado de intensificación.

## Conclusiones

- El clítico LE intensivo es producto de un proceso de gramaticalización, en el cual existe un *continuum* de más a menos referencialidad. Cuanto más vacío sea el clítico, adquiere más los rasgos de un morfema que perfila (intensifica) la acción.
- Los pacientes y los temas en la construcción intensiva adquieren la forma de la frase prepositiva encabezada por *a*. Esto se debe a que la presencia de la duplicación del dativo es casi obligatoria. De modo que, si la construcción intensiva adopta la forma de un dativo, debe tomar los dos elementos (*le + a*).
- Al perfilar la acción mediante el morfema LE, el verbo puede perder su sentido original, por lo que adquiere un significado de construcción.
- La construcción intensiva posee un valor pragmático, pues al presentarse generalmente con expresiones deónticas e imperativos, posee un valor exhortativo. Además, al perfilar la acción, los mandatos son más fuertes; es decir, quien emite la orden exige el máximo grado de participación en la acción a quien la recibe.

## Bibliografía

- Bogard, Sergio. «El estatus del clítico de complemento indirecto en español». *Reflexiones lingüísticas y literarias*, vol. 1, Ciudad de México: El Colegio de México, 1992, pp. 171-186.
- Company Company, Concepción. «El objeto indirecto», en *Sintaxis histórica de la lengua española. Vol. 1: La frase verbal* (dir. Concepción Company Company). Ciudad de México: FCE, UNAM, 2006, pp. 479-572.
- Diccionario del Español de México. DEM. México: El Colegio de México, 2020. Disponible en <<http://dem.colmex.mx>>.
- Golberg, Adele E. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- Kany, Charles E. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos, 1969.
- Langacker, Ronald. *Introducción a Concept; Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1991.
- Maldonado, Ricardo. «Dativos de interés sin interés». *II Encuentro de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. Tomo 1. Hermosillo: Universidad de Sonora, 1994, pp. 49-77.
- Orange, John A. «Contextual constraints on the use of *le* and *lo* in Spanish». *Word*, 33 (1982), pp. 201-28.
- Sanz Martín, Blanca E. «Hacia una caracterización del habla universitaria en la Ciudad de México». Tesis de licenciatura. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- Silva Corvalán, Carmen. «Semantic and pragmatics factors in syntactic change». En *Historical syntax* (ed. Jacek Fisiak). La Haya: Mouton, 1984, pp. 555-573.
- Talmy, Leonard. «Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms». En *Language and Typology and Syntactic Description Vol. III: Grammatical Categories and the lexicon* (ed. T. Shoppepen). Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 57-149
- Torres, Rena y José E. Hernández. «A trabajarle: la construcción intensiva en el español mexicano». En *Southwest Journal of Linguistics* 18, 2 (1999), pp. 79-100.

# Artes cinematográficas y audiovisuales





# Hacia un aprendizaje de la creación cinematográfica desde la experimentación y la investigación artística en la LACAV

*Armando Andrade Zamarripa<sup>1</sup>*

En el ámbito de la enseñanza del arte cinematográfico existen diversas observaciones pertinentes para construir una perspectiva didáctica específica y congruente con el Plan de Estudios (PE) de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales (LACAV) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), ya que desde su creación en el año 2013 consideramos emprender una formación humanista e integral a través de un aprendizaje centrado en el estudiante y guiado por docentes-tutores de diversas especialidades de la disciplina audiovisual. Sin embargo, ya con varios cohortes generacionales surgen cuestionamientos base que nos permiten valorar su modelo didáctico y sus objetivos para trazar su desarrollo y su consolidación, tales como: ¿en las aulas de la LACAV se requiere más práctica y menos teoría o viceversa?, ¿es necesario un programa de Ópera Pri-

ma<sup>2</sup> para la profesionalización de estudiantes en la LACAV?, ¿cuál metodología didáctica es la más adecuada para formar cineastas?, ¿qué tipo de cineastas formar?, ¿con qué tipo de docentes se debería contar: con cineastas independientes o con cineastas de la industria?

El objetivo principal de este texto es trazar una genealogía de la epistémica y la didáctica del arte cinematográfico, y reflexionar la aplicación del aprendizaje basado en la investigación artística en la LACAV; para ello, lo ordenamos en tres apartados, que son: «Cuando el aprendizaje y el arte se vuelven investigación», «El arte cinematográfico como proceso de investigación» y «Hacia un modelo de aprendizaje desde la investigación práctica del cine». En el primero hacemos una exploración de los preceptos de Daniel Montero sobre la enseñanza del arte en las universidades, y con el apoyo de varios autores ahondamos en la metodología de la investigación artística; en el segundo, presentamos un estado en cuestión de los modelos de enseñanza-aprendizaje del cine en las universidades a nivel mundial y en nuestro país; y, en el tercero, exponemos ideas y fundamentos hacia una metodología basada en la investigación artística y el aprendizaje invisible, para que en la LACAV se propicie la formación de estudiantes autónomos e integrales.

Precisamente, en la Academia de Producción de la LACAV se desarrolla ya una formación integral sistematizada, a través de un Plan de Trabajo Integral (PTI)<sup>3</sup> desde el 5º al 9º semestre, en particular, durante la realización de los proyectos integradores —producción de cortometrajes— articulados en las materias de Realización I, Realización II: Dirección de Actores, Producción IV: Desarrollo de Proyectos, Seminario de Preproducción, Seminario de Realización, y Seminario de Postproducción, en conjunto con las materias de Cinefotografía, Sonido Cinematográfico, Musicalización, Diseño Sonoro, Guion y Edición. Este vínculo, sin duda, coloca a las asignaturas de Guion, Producción y Realización como las asignaturas donde se origina la reflexión del lenguaje

2 Refiere a la primera película de largometraje en el cuerpo de obra de cineastas.

3 En el PTI se diseña una secuencia didáctica entre materias de las actividades y procesos disciplinares que ayudan a la formación y acompañamiento en los proyectos de realización cinematográfica de los estudiantes del 5º al 9º semestre. Esto implica un intercambio de soluciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje para coordinar las actividades determinadas en cada asignatura —con base a los objetivos de aprendizaje que deberán cumplirse— y las etapas del proceso de realización en el proyecto integrador, el cual consiste en la producción de un cortometraje. En cada grupo, a partir del número de estudiantes se establece la cantidad de cortometrajes a realizar, se ha estipulado un *crew* base de cinco integrantes, responsables de cada área (dirección, producción, cinefotografía, sonido y edición). Por lo que, a veces, se logra producir de 3 a 5 cortometrajes por grupo.

fílmico con basamentos epistémicos ante una pensamiento heurístico y articulado que equilibre todo cuanto los estudiantes consideren como «teoría» en la enseñanza de los conocimientos técnicos.

El teórico argentino Eduardo A. Russo propone generar una didáctica, limitada a la enseñanza de la imagen y el sonido, bajo la percepción visual y auditiva, la cual debería realizarse con un acercamiento al estudio de la imagen cinematográfica y la audiovisión. No debe convertirse en un fanatismo audiovisual, abandonando todo intento de alfabetización del audiovisual. Inclusive, enfatiza que

la teoría necesaria es aquella que pone en marcha un pensamiento sobre la técnica que no sea tecnicista. Que puede reflexionar sobre la práctica sin ser practicista. Que pueda superar las elecciones planteadas desde un mercado prepotente y veleidoso que se postula como único horizonte. Que pueda trascender a la reducción de la capacitación instrumental, para arribar a un proyecto de formación integral.<sup>4</sup>

En cambio, Martín Barbero piensa que la escuela es el espacio donde se debería reinventar el espacio público, pero existe un hiato cultural entre docentes y estudiantes, derivado del desafío de incluir o excluir las habilidades técnicas y hábitos tecnofílicos. Por tanto, resurge la importancia de recurrir a la reflexión del fenómeno audiovisual y tecnológico desde un enfoque de apropiación crítica, es decir, que se genere una integración de todos los recursos audiovisuales de las generaciones contemporáneas con el objetivo de: «buscar un equilibrio entre el respeto y el aprovechamiento de saberes y conocimientos técnicos que los estudiantes ya poseen y la comprensión de la necesidad de filtrar las informaciones»,<sup>5</sup> así los discursos estarán a favor de una práctica didáctica reflexiva.<sup>6</sup>

---

4 Eduardo A. Russo, «Las teorías de lo audiovisual en las aulas: un lugar en cuestión», *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación IV*, 4 (2003), 102.

5 Rodrigues, Luciana, «La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital», en *El cine hace escuela* (ed. por Jorge La Ferla y Luis Alberto Quedevedo) (Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012), 33.

6 La didáctica, como área de la educación, busca satisfacer los recursos y las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje con una estructura curricular y una secuencia de aprendizaje que genere actividades pertinentes al programa del curso, porque procura un equilibrio entre la modalidad expositiva de los objetos de estudios y su interacción con los estudiantes.

Por tanto, las posibilidades de la didáctica reflexiva para una formación práctica de la realización filmica requieren que la tecnología en sí sea un instrumento para el cineasta en formación, con el acompañamiento teórico-metodológico hacia la experimentación de los métodos y técnicas de la creación cinematográfica que propicien el aprendizaje significativo. Así surge la necesidad de explorar la problemática de fondo, analizando que, para la enseñanza del arte y la profesionalización de los artistas en formación, se debe asumir una apuesta metodológica tal como la que propone el aprendizaje invisible<sup>7</sup> y la investigación artística.

## Cuando el aprendizaje y el arte se vuelven investigación

La perspectiva metodológica derivada de las reflexiones epistémicas del teórico y académico Daniel Montero, establece una relación entre las nociones tanto del aprendizaje del arte en la universidad, así como de las metodologías de aprendizaje a través de la investigación. Este planteamiento problemático, en general, tanto en las comunidades académicas como científicas, lo revisamos desde un enfoque de la práctica artística que deriva de una indagación específica desde la metodología de la investigación artística.

Daniel Montero, a través de dos artículos de divulgación, «Educación e Investigación Artísticas. Parte I y Parte II», reflexionaba en torno a la disposición de las academias por encausar a los estudiantes en el *aprendizaje de aprender*, es decir, de incursionarlos a la indagación de sus herramientas y procesos de creación como una vía dinámica de constante exploración. La educación y la investigación artísticas son, quizás, uno de los aspectos menos reflexionados en nuestro país, pero que gracias a los posgrados en arte se ha establecido una posibilidad de indagar sobre las metodologías de la denominada «investigación basada en las artes» o «basada en la práctica de las artes». En su reflexión indaga dos textos: *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students* (2001)

---

7 Esta perspectiva del aprendizaje invisible enfatiza que los entornos fuera del aula son más propicios para un aprendizaje significativo, ya que implica la inclusión de destrezas y habilidades que los estudiantes ocultan en la escuela o en el aula mismo son invisibles, ya sea porque no están en el currículum o porque no están integradas en las rúbricas de evaluación. Cf. Cobo, Cristóbal y John W. Moravec (eds.), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 107–140). Barcelona: UBe Col·lecció Transmedia XXI, 2011.

de James Elkins y *Seven Days in the Art World* (2009) de Sarah Thornton, para exponer la problemática base sobre la investigación y el aprendizaje artísticos.

En primera instancia, Daniel Montero recapacita sobre la imposibilidad de enseñar arte, y se apoya en Elkins para exponer que existe poco conocimiento sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Es habitual que en las instituciones de la enseñanza artística se evalúen las creaciones artísticas mediante la retroalimentación colectiva «por parte de sus compañeros, de maestros e incluso de personas invitadas a las sesiones».<sup>8</sup> Inclusive, remarca el autor, radica en una práctica sin sentido, ya que esas críticas se derivan de una conversación sobre la conversación.

Justamente, lo anterior se vincula con las oportunidades de mejora de la LACAV derivadas del diagnóstico preliminar de nuestro estudio,<sup>9</sup> tales como: una notoria postura homogenizada de la academia que evidencia nula autocrítica durante los procesos de retroalimentación y comentarios de los docentes; poca importancia al no sistematizarse las asesorías en los Seminarios de Preproducción, Realización y Postproducción; deficiencias en el método de aprendizaje basado en las necesidades del aprendiz, todo por no integrar y experimentar técnicas que sí incidan en la realización fílmica adecuada para lograr las películas que desarrollan los propios estudiantes.

Por tanto, este ensayo de ideas que implementa Montero en su artículo, se relaciona en particular con las necesidades de la LACAV, ya que la práctica de la investigación normalmente está vinculada a la academia y de manera directa a los docentes, pero no con los estudiantes. Su propuesta implica que el estudiante sea quien tenga la oportunidad de asumir sus propias indagaciones, para gestionar su propio conocimiento, y apele a sus necesidades prácticas. Incluso, esta habilidad podría generar múltiples resultados que la investigación artística, en ocasiones, no considera, como la experimentación y la reflexión en las artes.

Las autoras Mika Hannula, Juha Suoranta y Tere Vadén enfatizan que las formas y métodos de la investigación artística siempre deben configurarse caso por caso para que cada proyecto logre sus objetivos. En otras palabras, las

---

8 Daniel Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte I», *Código*, 21 de enero de 2020. Recuperado de <<https://revistacodigo.com/investigacion-educacion-arte-1/>>.

9 Este estudio se originó mediante encuestas y entrevistas a docentes y egresados de las tres primeras generaciones de la LACAV, durante agosto de 2019, así como en enero y julio de 2020.

herramientas y estrategias se eligen de acuerdo con lo que se está explorando, lo que se pregunta y lo que se requiere de la investigación.<sup>10</sup>

Montero expresa que todo ello lleva, a su vez, a tres cuestionamientos adicionales: el primero tiene que ver sobre qué es eso que investiga el arte que otras disciplinas no pueden; el segundo es qué tipo de conocimiento específico produce el arte; y, por último, en un mundo artístico sobreinstitucionalizado y mediado por diferentes agentes, qué tipo de artista se espera que se gradúe a partir de ese modelo.<sup>11</sup>

El primer debate radica en la definición terminológica que ha pasado por varias denominaciones, desde «investigación basada en las artes», «investigación informada en artes», «a/r/t/ografía», «investigación en la práctica»,<sup>12</sup> «práctica como investigación», y, finalmente, «investigación artística», concepto que engloba todas las anteriores propuestas. La *investigación artística* establece una sistematización de disciplinas que «comparten en esencia su función como corrientes cuestionadoras y generadoras de conocimiento desde distintas opciones de abordaje de los fenómenos».<sup>13</sup> La relación que las diferentes áreas académicas que concluyen en ella es exclusiva de las artes, ya en las ciencias sociales y humanidades sucedió anteriormente; por lo tanto, para superar el método cientificista, rígido e inflexible, la solución se halló en concretar sus propios enfoques metodológicos y productivos como una pluralidad que permita diluir un método unívoco, abrirse al descubrimiento, la curiosidad, la generación creativa y al espíritu crítico.<sup>14</sup> Por tanto, incluso el error en el proceso creativo y metodológico ahora es parte de los hallazgos y el inicio de una transformación. En la investigación artística no existe una verdad, sino una composición filosófica y serendípica de nuevos mundos.

El segundo debate está (con lo que Daniel Montero reflexiona acerca de aceptar la idea de Elkins) en la noción de que «el arte no se puede enseñar». De esta manera, enfatiza: «Se pueden enseñar técnicas artísticas; se pueden enseñar tradiciones, historias, teorías, fórmulas e incluso estrategias; se puede po-

10 Hannula, Suorante y Vadén, *Artistic Research*, 1ª ed. (Helsinki: Espoo, 2005), 67.

11 Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte I».

12 Mäkelä et al. «On Reflecting and Making in Artistic Research». *Journal of Research Practice* 7, 1 (2011), 1-12.

13 Nuria Rey Somoza y Rut Martín Hernández, «Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos para la organización y representación de procesos en investigación artística». *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 9, (2020), 112.

14 Julia Klein, «What Is Artistic Research?», *Journal for Artistic Research*, abril (2017).

ner a dialogar a los alumnos con sus pares, con sus colegas y con los artistas que los precedieron, pero no arte».<sup>15</sup>

Sin duda, el arte es una manifestación compleja, pero desde los elementos implícitos de cada uno de los medios artísticos se puede guiar a cada estudiante a aprender a explorarlos desde la práctica, la reflexión y la experimentación. Esta noción heurística de la formación de un artista está en el PE de la LACAV, por ello creamos el PTI, pero aún se requiere de una metodología que ayude al estudiante a detectar sus necesidades y a que sea cada vez más consciente de todas esas variables que requiere desde el inicio de su investigación, y, por tanto, pueda señalar el objeto a investigar.

Desde esa perspectiva reflexiva y crítica, Montero señala que los saberes, acciones, tecnologías y representaciones derivadas de la relación entre estudiantes y docentes, son una dinámica de constantes cambios, donde los saberes e intereses nos ayudarán a encontrar soluciones a la producción artística de cada estudiante. Por lo que: «es probable que esa dinámica no se vuelva a repetir por fuera de los espacios académicos»,<sup>16</sup> de ahí la importancia de las academias de arte.

En su segundo artículo, Daniel Montero explora con mayor detalle la importancia del objeto de estudio en la enseñanza del arte como investigación, y determina que el contexto cambiante que actualmente tenemos en la vida cotidiana se permea en el contexto del arte. Por tanto, considera que:

[...] el arte como investigación tiene que ver con la inestabilidad y, en ese sentido, los productos del arte apuntarían a hacer notar la inestabilidad de la vida que no es otra cosa que la comprensión del tiempo (como historia y como memoria), la alteración de los espacios (reales y sociales) y la política como desacuerdo. En ese sentido, el arte como investigación y la investigación artística tendrían que ver con los flujos de información, de sujetos e, incluso, con la inestabilidad de las formas que se vuelven concretas en la manera en que se presenta esa investigación.<sup>17</sup>

---

15 Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte I».

16 *Ibid.*

17 Daniel Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte I», *Código*, 24 de febrero de 2020. Recuperado de <<https://revistacodigo.com/educacion-investigacion-artisticas-ii/>>.

De esta manera, la inestabilidad, como una posible causa de los hallazgos y cambios, la podríamos considerar para el tipo de cineastas a formar, así como una congruencia histórica con su presente y con sus antecedentes. Esto nos permite enfatizar que se trata de una metodología abierta y flexible al cambio, y que da cuenta de los procesos empíricos del estudiante-investigador.

Así, la relación entre el objeto a investigar y el método entraría en una dinámica que pertenece específicamente al arte, en la medida en que sus productos y sus procesos se van concretando a través de un método que permite incorporar diversas sensibilidades, temporalidades, contextos y disciplinas.<sup>18</sup>

Julian Klein, músico y teórico interdisciplinario alemán, menciona que es necesario reconocer en qué momentos y en qué fases puede ser artística la investigación. Montero sugiere:

Primero, en sus métodos (como buscar, archivar, recopilar, interpretar y explicar, modelar, experimentar, intervenir y solicitar); pero también en su motivación subyacente, su inspiración, su reflexión, su discusión, en la formulación de preguntas de investigación, en su concepción y composición, en su implementación, en su publicación, en su evaluación, en la forma del discurso.<sup>19</sup>

Asimismo, la autora finlandesa Mika Elo (2019) con su artículo «Paradojas de la Investigación Artística» nos guía a detectar cómo la investigación artística, más que ayudar a la acumulación del conocimiento, nos permite configurarlo relacionadamente entre múltiples experiencias y soluciones del objeto de exploración.

Algunos de los factores clave y modelos de la investigación artística son «la subjetividad, la apertura hacia otras disciplinas, y el sentido crítico-interpretativo [...] mediante formatos híbridos transdisciplinarios»<sup>20</sup> y desarrollos epistemológicos plurales con un enfoque cualitativo hacia su legitimación. Diversos autores contemplan que la investigación artística se identifica por sus abordajes y objetivos desde lo teórico, formativo e interpretativo.

---

18 *Ibid.*

19 *Ibid.*

20 Rey Somoza y Martín Hernández, «Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos...», 113.

Nuestro interés se estableció en la investigación artística formativa a través, para y en las artes cinematográficas, que en sí misma nos permite comprender la práctica artística e investigativa como una misma acción, colocando al artista en formación en un rol experimentante y de investigador desde la *praxis* artística que: «puede convertirse en un proceso de transformación que lentamente se desvía de las condiciones iniciales que la delimitan, incluso hasta el punto en el que deja de ser reconocible como práctica artística».<sup>21</sup>

De esta manera, la percepción del objeto de estudio cambia a una relación de experimentación y destreza de múltiples herramientas, perspectivas y disciplinas en función de un proceso de investigación y práctica artísticas que generan evidencias pertinentes. Inclusive, no se podría limitar a un interés específico, ya que el estudiante siempre obtiene una cantidad de información, con diversos intereses, que permiten transformaciones y dinámicas artísticas diferenciadas para comprender el arte en el presente.

Montero, enfatiza que: «Lo que se genera en esa dinámica no es precisamente una transferencia de datos de unos hacia los otros, sino formas en las que esos datos afectan los flujos de información, que son los que al fin de cuentas alteran la investigación artística».<sup>22</sup> Por tanto, se necesitan estrategias e instrumentos metodológicos que permitan documentar los procesos. Incluso, cuando se trabaja entre lo conocido y lo desconocido, un investigador: «puede no guiarse solo por procedimientos predeterminados y nociones preconcebidas, la clave es estar preparado para anotar lo inesperado».<sup>23</sup> Fernández-Polanco establece que se podría «pensar con las imágenes» empleando: «imágenes fotográficas, los dibujos, bocetos, pinturas, imagen en movimiento, las que posibilitan, por un lado, un modo de documentar procesos y por otro, un *corpus* de imágenes que adquiere una carácter medial entre la práctica y la investigación».<sup>24</sup>

También se podría recurrir a la estructura diagramática, como sumar mapas conceptuales, cartografías críticas y relatorías gráficas que: «puedan visibilizar y responder a problemas de investigación en artes desde lo relacional, lo experiencial y lo gráfico»,<sup>25</sup> a la vez que permitan producir imágenes capaces

21 Mika Elo, «Paradojas de La Investigación Artística», en *Piscina. Investigación y Práctica Artística* (ed. Naia del Castillo *et al.*) (Bilbao: Ediciones laSIA, 2019), 182.

22 Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte II».

23 Mäkelä *et al.*, «On Reflecting and Making in Artistic Research», 8.

24 Rey Somoza y Martín Hernández, «Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos...», 114.

25 Elo, «Paradojas de La Investigación Artística», 183.

de representar las actividades del proceso, con la posibilidad de ser materiales generados mientras transcurre la acción.

Existen otras propuestas que recomiendan la conversación y diálogo, el análisis de representaciones mediáticas y objetos mediáticos que evidencien y legitimen tanto los procesos como las prácticas del arte,<sup>26</sup> y, asimismo, especifiquen aspectos de la gestión de proyectos, así como la difusión de resultados<sup>27</sup> entre pares.

Otras estrategias son el archivo, la investigación-acción participativa, la auto-etnografía y la bitácora, que permiten el desarrollo de la creación artística situada en su propio contexto del arte, con sus formas de representación, así como la integración de la subjetividad del investigador participante desde sus procesos epistémicos y artísticos *in praxis*. Esta contextualización se refiere a aquellos contextos o marcos de la actividad a través de los cuales se aclara la realidad (social) y donde se construyen los significados.<sup>28</sup>

Así, por un lado, la didáctica audiovisual debe originarse de forma teórica-crítica, como lo plantea Eduardo Russo; y también, como lo plantea Fernández-Polanco, se deben emplear las imágenes como productoras de conocimiento de los cineastas en formación. Estas imágenes deberían documentar y evidenciar la realidad en la que viven los estudiantes de cine, y lo que producen a través de sus propias acciones.

Pero hay que tener cuidado, para diversas instituciones la investigación artística no siempre se contextualiza como tal, porque el arte es visto como un terreno de investigación más que como el objeto mismo de la investigación. Por lo tanto, habrá que tematizar la práctica como: «ejercicio», «ensayo», «entrenamiento» [...] lo cual hace que los asuntos relacionados resulten bastante complejos»,<sup>29</sup> pero son necesarios para generar nuevos hallazgos formales y discursivos.

Este planteamiento de la metodología de la investigación artística, ensayada con varios autores, nos permitió reconocer las posibilidades que tanto docentes como estudiantes pueden emplear durante la experimentación conceptual, creativa y formativa con el apoyo de herramientas y perspectivas teórico-prácticas adecuadas para aproximarse a las especificidades de sus proyectos.

---

26 Hannula, Suorante y Vadén, *Artistic Research*, 118.

27 Mäkelä *et al.*, «On Reflecting and Making in Artistic Research», 7.

28 Hannula, Suorante y Vadén, *Artistic Research*, 70.

29 Elo, «Paradojas de La Investigación Artística», 181.

Finalmente, Daniel Montero nos lleva a reflexionar que la enseñanza y la investigación artísticas son asuntos que generarían una mayor comprensión del entorno localizado al rededor del estudiante y del arte en general, como una consecuencia de las formas económicas, políticas y culturales del presente.

## El arte cinematográfico como proceso de investigación

El arte cinematográfico es una disciplina que ha experimentado la investigación en sus procesos educativos, pero que sus especificidades inherentes a lo técnico la abandonan. En México, el cine, a pesar de su reciente inclusión en la educación formal y universitaria, aún se trata de un terreno baldío, dado las posibilidades de reflexionar los modelos didácticos y establecer estrategias integrales con el objetivo de un aprendizaje basado en el estudiante y basado en la práctica desde la investigación artística.

El teórico y académico canadiense Michael Zryd (2008, 20012), en sus capítulos de libro *The Avant-Garde and the Development of Film Study in America* y *Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios de cinematografía y el cine experimental de los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970*, explica cómo en este país se desarrolló el estudio del cine en diversas instituciones y con apoyo de variadas tecnologías, prácticas, individuos, películas, textos, pedagogías y teorías vinculadas a la investigación y la experimentación.

En la primeras décadas del siglo xx, como señala Zryd, sucedería un hito académico: diversas instituciones universitarias y artísticas comenzarían a incluir «una combinación de cursos de producción y estudios de cine; entre ellas, en los 40, la *New York University* (NYU), el *City College of New York*, la *University of California* (UCLA), y la *New School Research Dramatic Workshop*».<sup>30</sup> Así como lo emprendería, en 1941, el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA), mediante una curaduría de películas en su colección titulada «A cycle of 300 films (1895-1940)», como un programa educativo para sus visitantes, lo que le permitió ser el primer espacio exhibitivo en incluir al arte cinematográfico en su recinto. Lo relata Wasson: «[el MOMA] reunió una amplia gama de recursos para los estudiosos del cine. Estos materiales incluían fotogramas de pelí-

30 Michael Zryd, «Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios de cinematografía y el cine experimental en los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970», en *El Cine Hace Escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo) (Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica, 2012), 73.

culas, guiones, revistas, diarios, folletos, libros y documentos personales de cineastas y estrellas». <sup>31</sup>

Inclusive, la Universidad de Columbia y la Fundación Rockefeller trabajarían en conjunto con el MOMA para contribuir con el desarrollo educativo del cine, a través de ciclos de conferencias, publicaciones y trabajos curatoriales cinematográficos, tanto para el público en general como para cineastas en formación.

Además, se sumarían las iniciativas de cineastas independientes que forjarían la cultura cinematográfica fuera del *studio system*, <sup>32</sup> como lo haría, en la década de 1940, Maya Deren, directora de cine ucraniana asentada en Nueva York, quien recorrería el país estadounidense organizando exhibiciones de sus películas experimentales en diversas universidades. <sup>33</sup>

En la década de 1950, otras iniciativas permitieron el ingreso de películas en la educación superior, como en las universidades de Indiana, Boston, Stanford, Columbia, Ohio State y Northwestern. Kenneth McGowan en 1951 expuso la importancia de la enseñanza de la producción de cine en las universidades:

El primer paso fue el estudio, el análisis y el uso de films educativos. El segundo fue el establecimiento de unidades de producción en las universidades, generalmente en sectores de posgrado. El tercero y último ha sido la creación de cursos y departamentos donde se enseñan las técnicas y la teoría de la realización cinematográfica a nivel universitario. <sup>34</sup>

De esta manera, las posibilidades del aprendizaje del cine y su desarrollo mediante la conformación de programas de estudios doctorales con unidades de producción propiciarían la base para el desarrollo de la investigación basada en la práctica hacia la década de 1960. Incluso en la educación en general hubo un giro hacia modelos de aprendizaje centrados en el estudiante que se

---

31 Véase Haidee Wasson, «Studying movies at museum: the Museum of Modern Art and cinema's changing object», en *Investing Film Studies* (ed. Lee Grieveson y Haidee Wasson) (Durham: Duke University Press, 2008), pp. 121-148.

32 En Hollywood, *studio system* se le denominó a la forma de producción de películas en los «estudios», es decir, en los propios foros de una casa productora.

33 Michael Zryd, «The Avant-Garde and the Development of Film Study in America», en *Investing Film Studies* (ed. Lee Grieveson y Haidee Wasson) (Durham: Duke University Press, 2008), 182-216.

34 Zryd, «Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios...», 74.

favorecería con el desarrollo de cineclubes, y también se crearía una división entre nociones utilitarias y exploratorias del estudio del cine.

Esto generaba que las universidades con un modelo documental y experimental nombraran como docentes a cineastas independientes y experimentales que podrían asumir las culturas universitarias en materia de humanidades y bellas artes mejor que los profesionales de la industria cinematográfica. A la vez, los cineastas experimentales consideraban a la docencia una buena opción para desarrollar sus ideales de libertad artística y académica donde lograban experimentos formales e incluso didácticos.<sup>35</sup>

Caso contrario al modelo europeo, donde los estudios de cine surgirían de academias nacionales, como Francia, Italia o España, y, en particular, en países de la Unión Soviética, como Polonia y Rusia, ya que en dichas academias de cine antes de la práctica se partía de la teoría, del análisis audiovisual y, finalmente, se hacían ejercicios prácticos del lenguaje.

En esta década de los sesenta, los estudios del cine en Estados Unidos tendrían énfasis en la exploración personal y el modelo de cine experimental como una parte vital de la experiencia universitaria, sin embargo, se extinguiría a finales de los años setenta, debido al periodo de recesión económica y recortes presupuestales de la educación superior.

Por otra parte, en México, en 1963 se originó la fundación del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), considerada la primera escuela de cine de América Latina, y su plan de estudios era de cinco años. Se conformaría con: «cursos [que] consistían en discusiones informales entre estudiantes y profesores (intelectuales mexicanos entre los que destacaban José Revueltas, Carlos Monsiváis, Emilio García Riera, y el colombiano Gabriel García Márquez). El estatus académico llegó después».<sup>36</sup>

Cineastas que salieron a estudiar previamente a Francia o a Polonia, arribaron como docentes, como Sergio Olhovich, Gonzalo Martínez, Felipe Cazals, Paul Leduc y Juan Manuel Torres, pero tenían poca experiencia en la

35 En las últimas dos décadas, en Iberoamérica se han suscitado casos, como los de José Luis Guerín, que con la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona logró filmar *En construcción*; asimismo, el cineasta argentino, Gustavo Fontán que, con la Universidad Nacional de Córdoba, el Centre d'Estudis Cinematogràfics de Catalunya (CECC) y otras instituciones educativas, pudo filmar sus películas *La costa errante* (2004) y *El árbol* (2006).

36 Véase Cédric Lépine, «Le Cinéma Mexicain Par Ses Écoles», en *Cinémas d'Amérique Latine* 17, 17 (2009), párr. 16.

docencia y también en la realización de películas de largometraje.<sup>37</sup> Su plan de estudios tenía como objetivo formar no únicamente a directores, sino también a técnicos especialistas en cinefotografía, sonido, montaje, producción, guion y dirección de arte, con una búsqueda estética, ideas plurales y la experimentación. Precisamente, porque la escuela era pública y no gubernamental, esta experimentación se reflejaría con producciones como el documental sobre la tragedia estudiantil de 1968 titulado *El grito* (1971), de Leobardo López Aretche, donde participarían estudiantes y docentes para su realización.

Como secuela de la experiencia anterior, en 1974, se ofertaría un curso libre titulado Taller de Cine Octubre, que generó un grupo de estudiantes y profesores<sup>38</sup> que realizaban películas con discurso político para provocar la movilización del público, influenciados por el Nuevo Cine Latinoamericano.<sup>39</sup>

En 1975, nacería el Centro de Capacitación Cinematográfica A. C. (CCC) como una entidad paraestatal de la administración pública federal, con la finalidad de generar una enseñanza y aprendizaje estructurados desde las diversas disciplinas, técnicas y procesos de la realización fílmica. En 1979, el fideicomiso que sostenía el CCC dejó de funcionar a «raíz de la liquidación del Banco Nacional Cinematográfico y fue entonces, que la Dirección General de Radio, Televisión y Cinematografía de la Secretaría de Gobernación, se encargó de otorgar los recursos financieros para apoyar las actividades del CCC hasta 1981»,<sup>40</sup> pero con la conformación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el IMCINE, en 1989 pasaría a pertenecer al Centro Nacional de las Artes. A pesar de ser una escuela gubernamental, con una visión humanista y social, un proceso de «reflexión, experimentación y libertad»,<sup>41</sup> así como con una perspectiva didáctica, se limitaba a un centro de capacitación técnico del cine, como lo relata el cineasta y académico Ignacio Ortiz:

37 Véase Fabián de la Cruz Polanco, «La década de los setenta es la mejor del cine mexicano: los estudios rusos de Sergio Olhovich y su vuelta a México». *Cine Toma* 9, 49 (2016), 20.

38 Conformado por José Rodríguez (Rolo), Ricardo Zarak, José Woldenberg, Jaime Tello, Abel Sánchez, Javier Téllez, José Luis Mariño, Abel Hurtado y Alfonso Graff.

39 Alonso Getino Lima, «Hacia un cine de intervención política en el México de los setenta. Procesos de politización en los integrantes del Taller de Cine Octubre» *Revista Cambios y Permanencias* 11, 1 (2016), 419-51.

40 Véase CCC, «Manual de Organización del Centro de Capacitación Cinematográfica, A.C.» (Ciudad de México: SEP, 2012), 4.

41 Véase Ignacio Ortiz, «La Inercia Fundacional: la Enseñanza Cinematográfica en el CCC», *Cine Toma* 9, 49 (2016), 7.

Sus maestros son cineastas en activos y reconocidos en su especialidad del que-hacer cinematográfico; es decir, tiene un conocimiento práctico de su oficio y por lo tanto un punto de vista que enriquecerá al alumno. Lo que se busca es que la relación maestro-alumno sea la vieja relación maestro-aprendiz de los oficios.<sup>42</sup>

Esta perspectiva antigua, maestro-aprendiz, se relaciona con el paradigma medieval de la enseñanza del arte, pero ya desde una institución estatal especializada en estudios cinematográficos con énfasis en el cine de ficción. El CCC buscaría que cada uno de sus alumnos desarrollaran un proyecto cinematográfico personal; sin embargo, no fue sino hasta el año de 1988 que instauró el programa de Ópera Prima, el cual permitiría a sus estudiantes un proceso de profesionalización al producir una película de largometraje con acompañamiento didáctico de supervisión técnica y asesoría académica.

El testimonio de un egresado de esta institución, el director y sonidista Axel Muñoz, confirma que:

[...] la ventaja y desventaja de la escuela [CCC], es que todos los maestros estaban en activo. Eso significaba que de pronto podríamos tener la suerte de contar con un maestro que fuera provechoso, pero que la clase podría quedar trunca o que el año siguiente el maestro o maestra regresaba a hacer una película».<sup>43</sup>

De esta manera, en estas escuelas el valor agregado recae no en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en los procesos de asesoría en proyectos filmicos de cada generación de estudiantes. Incluso, en el CCC, desde sus inicios, los estudios quedaban en una modalidad técnica sin validez oficial ni título profesional. El programa Ópera Prima, desde su inicio contó con el apoyo del Instituto Mexicano de Cinematografía, y a partir de 1997 se suscribiría a un programa especial desde el Fondo de Apoyo para la Producción Cinematográfica de Calidad (FOPROCINE),<sup>44</sup> un fideicomiso coordinado por el IMCINE para que junto al CCC y el CUEC, consolidaran la generación de una cinematografía de calidad, y así posicionar a sus nóveles cineastas en los circuitos de

42 *Ibid.*, 8.

43 Guillermo Núñez Jauregui, «El Cine, ¿se aprende en las aulas?», *La Tempestad*, (2017), párr. 9.

44 Fondo que desapareció con la derogación del FIDECINE el pasado 6 de noviembre de 2020, por lo que, quizás, este programa de Ópera Prima se suspenda.

festivales internacionales y salas comerciales.<sup>45</sup> A partir del 2011, este programa profesionalizante permitió apoyar proyectos de cine documental, así, hasta marzo de 2020, se han producido un total de 35 películas, 25 de ficción y 10 de documental.<sup>46</sup>

En 1997, Boris Goldenblank y David Lapine crearon la Licenciatura en Artes Audiovisuales de la Universidad de Guadalajara, pero hasta en 2001 se creó oficialmente el Departamento de Imagen y Sonido (DIS) del CUAAD (Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño), infraestructura académico-administrativa que le daría un respaldo institucional, sin embargo, este programa académico aún no cuenta con una salida de *ópera prima* para sus estudiantes.

En Argentina, este modelo de *óperas primas*, se asimilaría en la Universidad del Cine, conocida por su acrónimo como la FUC (Fundación Universidad del Cine), creada por el cineasta Manuel Antín en 1991. Fue un proyecto de escuela privada, que buscó la formación académica con una estructura universitaria complementada con la experimentación y la producción audiovisual.<sup>47</sup>

Esta plataforma integral de la FUC se complementaría con un sistema de prácticas curriculares y extracurriculares que les permitirían a los estudiantes ocupar todos los roles de la realización cinematográfica, dinámica que la convertiría en un centro de producción. Así, desde su primera generación, en 1994, lograría filmar *Moebius*, un largometraje realizado entre docentes y estudiantes que obligó a generar un Departamento de Festivales y Difusión Institucional para la divulgación de sus obras. En 1996, la FUC «decidió instalar y desarrollar un laboratorio para procesar negativo blanco y negro en formato de película 16mm». <sup>48</sup> En 2004, ampliaría su oferta y su modelo a los estudios de posgrado con la creación de la Maestría en Cine Documental, que ha desarrollado proyectos basados en la práctica.

En cambio, los proyectos de investigación en el CCC y el CUEC se reducen a pocos casos. Uno en particular sucedió durante la inserción de los nuevos medios, como el video digital y sus procesos de postproducción al cine, cuando el cineasta y académico argentino asentado en México, Fabián Hofman, presentó un proyecto acerca de las nuevas tecnologías y espacios dramáticos, con

45 Véase Lépine, «Le Cinéma Mexicain Par Ses Écoles», párr.1.

46 CCC, «Reglamento Ópera Primera», CCC, (2020), párr. 6.

47 Mario Santos, «Universidad del Cine, una escuela que produce o una productora que enseña: el dilema de una institución diferente», en *El Cine hace escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo) (Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012), 103-112.

48 *Ibid.*, 109.

el que intentaría explorar la narrativa, la dramaturgia y la interactividad para crear una película interactiva titulada *Pachito Rex* (2001).

Este proyecto involucraría al cineasta y productor egresado del propio CCC, Hugo Rodríguez, así como al guionista, dramaturgo y docente del CUEC, Flavio González Mello, quienes buscarían una exploración formal e interdisciplinaria para realizar un DVD interactivo. Los elementos que exploró el guionista y dramaturgo fueron: «esquemas de interactividad [...] [derivados] de “La casa de cristal” [de Serguei Eisenstein], y también de *Nadie sabe nada*, obra de teatro de Vicente Leñero en la que se desarrollan nueve historias simultáneas». <sup>49</sup> El reto fue mayor, tanto que superaría a González Mello para desvincularse de la lógica secuencial y lineal de la narrativa, por lo que el proyecto concluyó en una película común, con un tramado derivado de las múltiples líneas narrativas del personaje principal, pero sin lograr la interactividad. Un proyecto atropellado, pero que logró explorar la compaginación con escenarios reales y virtuales como escenografía, así como el dominio de los procesos de postproducción digital. El propio guionista publicó un artículo académico derivado de su proceso de escritura y estructura dramática, donde confiesa:

La película interactiva que acabo de describir no se ha producido, y seguramente no llegará a concretarse. Probablemente el proyecto era demasiado ambicioso para las posibilidades del Centro de Capacitación Cinematográfica, aún con financiamiento externo (el propio proyecto preveía que en un principio se producirían sólo cinco historias [de nueve] [...]) Por una situación coyuntural, el Centro tuvo la posibilidad de producir la película siempre y cuando tuviera un formato convencional que permitiera su exhibición en salas de cine. Se planteó, entonces, un largometraje con narrativa secuencial formado por tres de las nueve historias. <sup>50</sup>

Esta experiencia reunía un proyecto robusto a nivel explorativo e infraestructura técnica sobre la tradicional forma de producción de la institución. Excepto el caso de Fabián Hofman, en la actualidad, las investigaciones basadas en la práctica del cine son prácticamente nulas, todas se circunscriben en algunas

49 Véase Armando Casas y Rodolfo Peláez, «Pachito Rex, Interactuar Con Lo Digital», *Estudios Cinematográficos* 7, núm. 21, (2001), 27.

50 Véase Flavio González Mello, «Cine interactivo, ¿para qué? Pachito Rex: crónica de la construcción de una película interactiva», *Estudios Cinematográficos* 7, núm. 21 (2001), 41.

incursiones de la escritura de guion, como en la Maestría en Estudios Cinematográficos de la Universidad de Guadalajara, pero en el resto del país la teoría cinematográfica está relegada únicamente para el análisis cinematográfico tanto en cursos informales o diplomados, así como en las escuelas de cine enfocadas en la práctica. Como lo relata el teórico de cine mexicano Lauro Zavala:

Los programas de grado y posgrado en Historia del Arte, Filosofía, Diseño Gráfico, Artes Visuales, Literatura Comparada y Comunicación Social se enfocan al estudio del lenguaje cinematográfico [...] Sin embargo, el análisis del lenguaje cinematográfico todavía no forma parte de los programas de estudio de ninguna de las diez escuelas de cine que hay en el país, con excepción del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional [a través de su Maestría y Doctorado en Cine Documental]. En todas estas escuelas se considera que lo que se enseña son oficios, que se aprenden exclusivamente con la práctica.<sup>51</sup>

Recientemente, en nuestro país, los estudios cinematográficos han logrado su validación como estudios de pregrado y posgrado. El CCC lograría su plan de estudios en su Licenciatura en Cinematografía en el 2012, y el CUEC haría lo mismo hasta el 2014. En 2019, el CUEC cambiaría de estructura académica-administrativa, y de nombre a Escuela Nacional de Artes Cinematográficas (ENAC). El proceso de enseñanza-aprendizaje, durante las dos primeras décadas del siglo XXI, es diverso, pero tiene carencias metodológicas apropiadas para la formación integral de los estudiantes. El propio Fabián Hofman, actualmente director de la Escuela Superior de Cine (ESCINE), una institución de iniciativa privada, reflexiona:

La enseñanza cinematográfica es excesivamente compleja. Tiene una cuestión social, filosófica, de creación, técnica [...] [que] conjunta muchas cosas que hacen que los veintes vayan cayendo de forma diferente [...] y [además] conjugar la cuestión, es decir, pensar sobre el cine haciéndolo.<sup>52</sup>

51 Véase Lauro Zavala, «Los Estudios sobre Cine en México», *Miguel Hernández Communication Journal*, 8, núm. 94 (2017), 57.

52 Véase Guillermo Núñez Jauregui, «El Cine, ¿se aprende en las aulas?», párr. 8.

De esta manera, actualmente existen más de 20 planes de estudio en cinematografía, además de ocho maestrías y dos Doctorados, ninguno con una perspectiva de implementar el cine como proceso de investigación. Esta labor en la LACAV abre una oportunidad para lograr la profesionalización de sus estudiantes con la noción de formarlos como artistas integrales, donde la experimentación y la investigación les permitan filmar a partir del tipo de cine que desean, y crear en su contexto local.

## Hacia un modelo de aprendizaje desde la investigación práctica del cine

En este momento, la conyuntura de consolidación del programa académico de la LACAV es propicio para experimentar el *aprendizaje de aprender* con los estudiantes, desde una indagación de los procesos creativos, mediante una experimentación que coadyuve a desarrollar sus proyectos fílmicos derivados del tipo de cine que desean filmar. Esta perspectiva, acompañada por una base metodológica de la investigación artística y el aprendizaje invisible, le permitirá identificar a los cineastas en formación sus necesidades epistémicas y técnicas para que ellos mismos encuentren las soluciones de sus diversos procesos de realización fílmicos, acompañados de los docentes como tutores-guías.

Desde los preceptos de Montero, será necesario establecer investigaciones artísticas desde el contexto de cada estudiante y cada proyecto, y, a la vez, asumir el error como uno de los resultados probables. Por tanto, se requiere de un seguimiento de los proyectos de investigación artísticos con sistemas de tutoría y evaluación abiertos para integrar los aciertos y desaciertos en una reflexión constante.

Por lo anterior, como institución deberíamos integrar espacios de reflexión entre pares, para que los estudiantes considerados como cineastas en formación logren una retroalimentación basada en su proyecto, con herramientas, instrumentos de seguimiento y evaluación tanto del proceso metodológico como de los hallazgos en las indagaciones emprendidas. Además, podríamos enriquecer el PTI actual al establecer actividades curriculares complementarias y extracurriculares, como el cineclub, foros de discusión y salas de lectura, para incrementar la cultura fílmica entre pares; asimismo, contar con acceso libre a colecciones de películas, bibliotecas especializadas y materiales didácticos co-

mo elementos complementarios del proceso de aprendizaje; incluso, crear una unidad de producción audiovisual universitaria tanto para los cineastas en formación como para los docentes; generar un programa de Ópera Prima, y un departamento de vinculación y difusión de las obras universitarias, para consumir su profesionalización como cineastas.

Desde la academia, los tutores-guías podríamos incluir más sesiones de asesoría posterior a las prácticas en clase; propiciar la rotación de roles en todas las prácticas curriculares y extracurriculares para enriquecer la formación integral; otorgar más tiempo a cada estudiante durante las sesiones prácticas en clase; además de ofrecer una atención más cercana y personalizada durante las prácticas, y otorgar una retroalimentación al momento de cada práctica con listas de cotejo y protocolos de rúbricas específicas para cada sesión. Esto nos exigiría modificar la comunicación informal fuera de clase; mejorar la evaluación de los ejercicios prácticos para una mayor retroalimentación; profundizar en los procesos técnicos y creativos de casos específicos, para adquirir habilidades prácticas y una actitud crítica con el tipo de cine que desean aprender y filmar tanto en equipo como individualmente.

Los proyectos de investigación artística podrían desarrollar el autoaprendizaje e incidir en la exploración de otros procesos creativos no vistos en los programas de materias, pero con la apertura de incluirse como experimentaciones en el proceso de su marco epistémico-metodológico. Considerando que los cineastas en formación son, en muchos casos, los que propician la renovación didáctica, porque a través de ellos se demandan nuevos conocimientos, técnicas, estrategias, herramientas y recursos para el aprendizaje significativo y participativo con las diversas disciplinas que requieren las artes cinematográficas y audiovisuales.

Consideramos y sostenemos, entonces, a la formación integral como la vía pertinente para que los estudiantes logren «aprender a aprender», pero ahora basado en sus propias indagaciones y experiencias, para impulsarlos a desarrollar una independencia y autonomía creativa de forma colaborativa en todos sus procesos de la realización cinematográfica y logren filmar lo que deseen, en su contexto, y con los recursos de producción disponibles dentro y fuera de la LACAV.

Finalmente, a la vez, consideramos que los docentes en la LACAV podrían desarrollar proyectos de investigación artística para experimentar su proceso, al igual que con los estudiantes, e implementados de manera interdisciplinar,

y así detonar exploraciones curriculares y extracurriculares —películas experimentales, películas de largometraje, telefilmes, series dramáticas y documentales, y proyectos transmedia—, como un programa de actualización y mejora de los procesos de tutoría y aprendizaje, particularmente en la innovación de estrategias educativas y en el uso de recursos didácticos. Todo ello, no sin antes, al asumir y desarrollar una didáctica reflexiva sustentada en el aprendizaje invisible, para construir, desde la sensación de «antiempoderamiento» y desde la horizontalidad, dinámicas de transformación en el aula que vayan contra las dinámicas de opresión, con cuestionamientos profundos, intelectuales y necesarios, así como desde el cuidado, es decir, que no se anulen todas las participaciones e inquietudes, y sin lastimar, sino más bien buscar aliviar y atender los deseos de los cineastas en formación.

## Bibliografía

- Elo, Mika. «Paradojas de la investigación artística». En *Piscina. Investigación y Práctica Artística* (ed. Naia del Castillo *et al.*). Bilbao: Ediciones laSIA, 2019, pp. 177-192.
- Hannula, Mika, Juha Suoranta, y Tere Vadén. *Artistic Research*. Helsinki: Espoo, 2005.
- Klein, Julian. «What Is Artistic Research?». *Journal for Artistic Research*, abril (2017). Recuperado de <<https://doi.org/10.22501/jarnet.0004>>.
- Mäkelä, Maarit, Nithikul Nimkulrat, D. P. Dash, y François X. Nsenga. «On Reflecting and Making in Artistic Research». *Journal of Research Practice* 7, 1 (2011), pp. 1-12.
- Montero, Daniel. «Educación e Investigación Artísticas. Parte I». *Código*, 2020. Recuperado de <<https://revistacodigo.com/arte/investigacion-educacion-arte-1/>>.
- . «Educación e Investigación Artísticas. Parte II». *Código*, 2020. Recuperado de <<https://revistacodigo.com/arte/investigacion-educacion-artisticas-ii/>>.
- Rey Somoza, Nuria y Rut Martín Hernández. «Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos para la organización y representación de procesos en investigación artística». *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 9 (2020), pp. 110-117.

- Rodrigues, Luciana. «La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital». En *El Cine hace escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo). Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica, 2012, pp. 19-39.
- Russo, Eduardo. «Las teorías de lo audiovisual en las aulas: un lugar en cuestión». *Reflexión Académica de Diseño y Comunicación IV*, 4 (2003), pp. 100-102.
- Santos, Mario. «Universidad del Cine, una escuela que produce o una productora que enseña: el dilema de una institución diferente». En *El Cine hace escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo). Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica, 2012, pp. 103-112.
- Zryd, Michael. «The Avant-Garde and the Development of Film Study in America». En *Investing Film Studies* (ed. Lee Grieveson y Haidee Wason). Durham: Duke University Press, 2008, pp. 182-216
- Zryd, Michael. «Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios de cinematografía y el cine experimental en los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970». En *El Cine hace escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo). Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012, pp. 71-86.



## Polifonías y disonancias

Pensar el quehacer del arte y la cultura en el siglo XXI

Primera edición 2020

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