

ARTES

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE ARTES
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

La producción de Fernando Flores y el lenguaje de la luz: una contribución reflexiva para la historiografía de las artes escénicas de Querétaro

Israel Isaac Pájaro Sánchez

Estilos de crianza vinculados a la corporalidad: violencia, memoria, *embodiment* y performatividad en familias mazahuas

Sonia Liliana Bruno Rosas

¿Quién devora a quién? Antropofagia cultural, asimetrías coloniales y arte latinoamericano

Claudia Marcela Cadena Sandoval

El continuo lesbiano en *Cartucho* de Nellie Campobello: vínculos femeninos en la narrativa subalterna mexicana

Sandra Monserrat Hernández Mejía

El activismo hacia una inclusión pedagógica pacífica y accesible: arte inclusivo y discapacidad

Diego Bernaschina

De *Trio A a Cover futurista*. Pensar la danza desde el apropiacionismo

Zulai Macías Osorno

¿Por qué leer a Kazantzakis en el siglo XXI?

Alfredo Eduardo Fredericksen Neira



DIRECTORIO

Universidad Autónoma
de Querétaro

Dra. Silvia Lorena Amaya Llano

Rectora

Dr. José Guadalupe Gómez Soto

Secretaria Académica

Lic. Iván Omar Nieto Román

Secretario Particular

Dr. Manuel Toledano Ayala

Secretario de Investigación, Innovación y Posgrado

Mtra. Diana Rodríguez Sánchez

Directora del Fondo Editorial Universitario

Lic. Ivonne Álvarez Aguillón

Coordinadora de Publicaciones Periódicas

Facultad de Artes

Dr. Sergio Rivera Guerrero

Director

Mtro. José Olvera Trejo

Secretario Académico

Dra. Rosalba Palacios Díaz

Jefa de Investigación y Posgrado

Equipo Editorial *HArtes*

Mtra. Susana del Rosario Castañeda Quintero

Directora

Lic. Bruno David Sánchez Mureddu

Editor

Dr. José Antonio Tostado Reyes

Imagen y diseño editorial

Comité Editorial

Dr. Fabián Giménez Gatto

Universidad Autónoma de Querétaro. México

Dra. Alejandra Díaz Zepeda

Universidad Autónoma de Querétaro. México

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo

Universidad Autónoma de Querétaro. México

Dra. Eva Natalia Fernández

Universidad Autónoma de Querétaro. México

Dra. Belén Velázquez Gatica

Universidad Autónoma de Guerrero. México

Dr. Jesús Guillermo Flores Mejía

Universidad Autónoma de Guerrero. México

Consejo Asesor

Dra. Layla Eréndira Ortiz Cora
Universidad Autónoma del Estado de México. México

Dr. José Luis Crespo Fajardo
Universidad de Cuenca. Ecuador

Dra. María Sicarú Vásquez Orozco
Universidad Iberoamericana Ciudad de México. México

Dr. Edinson Alberto Aladino Pernia
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México

Dra. Berenize Galicia Isamendi
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México

Drx. Gabi Balcarce
Universidad de Buenos Aires. Argentina

Dr. Cuitláhuac Moreno Romero
Universidad Nacional Autónoma de México. México

Dra. Gabriela González Ortuño
Universidad Nacional Autónoma de México. México

Dr. Daniel Orizaga Doguim
University of British Columbia. Canadá

Dra. Luz María Rangel Alanís
Universidad Internacional de la Rioja. España

Dr. Edson César Faúndez Valenzuela
Universidad de Concepción. Chile

Dra. María Luisa Martínez Muñoz
Universidad de Concepción. Chile

Dra. Elsa Muñíz García
Universidad Autónoma Metropolitana. México

HArtes, Vol. 7, No. 14, julio-diciembre 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Querétaro, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, Querétaro, Qro., C.P. 76010, Tel. (442) 192-12-00 ext.5140, <https://revistas.uaq.mx/index.php/hartes>, revistahartes@uaq.mx Editores responsables: Susana del Rosario Castañeda Quintero. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2022-082917305500-102, ISSN: 2954-470X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Facultad de Artes, Bruno David Sánchez Mureddu, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, Querétaro Qro., C.P. 76010. Fecha de última modificación: 31 de julio de 2026.

Corrección de estilo: Tania Guillén Casas y Brisa Fernanda Figueroa Martínez.

Ilustración de portada: whyaha, @mahanaimportilla.

Diseño Editorial: Mariana Rangel Hernández.



CONTENIDO

ARTÍCULOS

- La producción de Fernando Flores y el lenguaje de la luz:
una contribución reflexiva para la historiografía de las artes
escénicas de Querétaro 6
Israel Isaac Pájaro Sánchez
- Estilos de crianza vinculados a la corporalidad: violencia, memoria,
embodiment y performatividad en familias mazahuas 39
Sonia Liliana Bruno Rosas

ENSAYOS CRÍTICOS

- ¿Quién devora a quién? Antropofagia cultural, asimetrías coloniales
y arte latinoamericano 64
Claudia Marcela Cadena Sandoval
- El continuo lesbiano en *Cartucho* de Nellie Campobello:
vínculos femeninos en la narrativa subalterna mexicana 80
Sandra Monserrat Hernández Mejía
- El artivismo hacia una inclusión pedagógica pacífica y accesible:
arte inclusivo y discapacidad 97
Diego Bernaschina
- De *Trio A* a *Cover futurista*.
Pensar la danza desde el apropiacionismo 122
Zulai Macías Osorno

TRADUCCIONES

- ¿Por qué leer a Kazantzakis en el siglo XXI? 146
Alfredo Eduardo Fredericksen Neira

ARTÍCULOS

La producción de Fernando Flores y el lenguaje de la luz: una contribución reflexiva para la historiografía de las artes escénicas de Querétaro

The production of Fernando Flores and the language of light: a reflective contribution to the historiography of the performing arts of Querétaro

DOI: 10.61820/ha.2954-470X.2179

Israel Isaac Pájaro Sánchez

Universidad Autónoma de Querétaro

Querétaro, México

israelisaak@gmail.com

ORCID: 0009-0005-0505-7406

Recibido: 16/02/2026

Aceptado: 17/05/2026

Universidad Autónoma de Querétaro
Licencia Creative Commons Attribution - NonCommercial ShareAlike 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Resumen

El presente artículo tiene por objetivo identificar el lugar que ocupa el escenógrafo e iluminador Fernando Flores en la historia de las artes escénicas de Querétaro. Esto se debe a que las reseñas históricas sobre esta disciplina se interesan principalmente por compañías tradicionales, directores de escena, coreógrafos, actores y bailarines, empleando un discurso que omite el trabajo de los creadores especializados en las áreas escenotécnicas. Dichas reconstrucciones se interpretan como síntomas de la forma en la que se asumía, y se continúa asumiendo, la práctica escénica en la localidad, donde los cuadros creativos pasan a un segundo plano de importancia o se vuelven prescindibles en los montajes. Esta situación nos hace cuestionar el carácter profesional de las producciones.

Se propone que la conformación de cuadros creativos especializados es indisoluble de una práctica profesional. Esto se verifica a través de la trayectoria de Flores que se caracterizó por su compromiso, rigor y excelencia, pues cada una de las compañías con las que colaboró elevaron, de forma notoria, la calidad de sus montajes. El perfil de Flores se inscribe en la visión escenotécnica del teatro moderno y la danza contemporánea, pero eso no le impidió investigar sobre la naturaleza del espacio-luz —su elemento artístico— para emprender diálogos en los niveles técnico, estético y poético. Al estudiar y experimentar sobre los efectos sensoriales, físicos y emotivos del fenómeno lumínico-espacial, este escenógrafo abrió líneas de investigación-creación orientadas hacia tratamientos que trascienden la oposición entre ciencia y arte. Al final, lo que consumó Flores fue un lenguaje propio y una metodología para expresarse desde su elemento mediante la puesta en escena.

Palabras clave: Fernando Flores, profesionalización, lenguaje escénico, espacio-luz

Abstract

This article examines the contribution of set and lighting designer Fernando Flores in the history of performing arts in Querétaro. This is because historical accounts of this discipline focus primarily on traditional companies, stage directors, choreographers, actors, and dancers, thereby perpetuating a narrative that overlooks the work of creators specializing in stagecraft. These reconstructions are interpreted as symptomatic of how theatrical practice was and continues to be understood in the

region, where creative teams are relegated to a secondary role or become dispensable in productions. This situation leads us to question the professional level of these productions.

It is proposed that the development of specialized creative teams is inseparable from professional practice. Flores' career demonstrates this through his sustained commitment, rigor, and excellence, as each of the companies he collaborated with significantly elevated the quality of their productions. Flores' profile is rooted in the scenography vision of modern theater and contemporary dance, but this did not prevent him from investigating the nature of space-light — his artistic medium — to engage in dialogue at technical, aesthetic, and poetic levels. Through sustained research into and experimentation with the sensory, physical, and emotional effects of the light-spatial phenomenon, this set designer opened new lines of research and creation oriented toward approaches that transcend the opposition between science and art. Ultimately, Flores developed a distinctive artistic language and methodology for expressing himself through his element in staging.

Keywords: *Fernando Flores, professionalization, stage language, space-light*

Introducción

El escenógrafo e iluminador cadereyense, Fernando Flores Trejo, egresado de la Licenciatura en Docencia del Arte Escénico de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), falleció el 8 de abril de 2025 a los 53 años. Tuvo una vida profesional muy productiva, ya que colaboró con las principales compañías profesionales de teatro y danza en Querétaro, entre las que se destacan Globe Theatre de Román García, Los Desesperados de Uriel Bravo, Ciudad Interior de Alejandro Chávez, Atabal de Ana Bertha Cruces y Sabandijas de Palacio de Mariana Hartasánchez. A nivel nacional se destaca su participación en Los Endebles de Boris Schoemann y El Rinoceronte Enamorado de Jesús Coronado, así como en la puesta en escena *El día más violento* de Bárbara Colio, dirigida por Mauricio Jiménez y producida por la Compañía Nacional de Teatro. Fernando Flores falleció en plenitud creativa y resulta inevitable examinar su lugar dentro de la historia de las artes escénicas de Querétaro.

Para abordar el tema, se vuelve preciso reflexionar en torno a la naturaleza de la historia, el contexto, la profesionalización, la infraestructura, los procesos creativos y la conformación de cuadros especializados, puesto que nos referimos al único escenógrafo-iluminador que ha tenido una ciudad con más de 100

compañías teatrales y alrededor de 30 foros, “la ciudad media del país con mayor cantidad de puestas en escena” (Elizondo, 2025). Para valorar su contribución, se realiza un análisis desde una perspectiva histórica a través de testimonios orales que dan cuenta de su trayectoria profesional. Lo anterior tiene la finalidad de emitir un juicio cabal que permita comprender su aportación en términos creativos.

Debido a lo antes mencionado, es necesario partir de la visión que tenía Flores respecto a las artes escénicas, misma que orientó su trabajo e insertó su trayectoria en un proceso cultural, histórico y social amplio. Igualmente, es importante retomar dicha perspectiva artística, ya que remite a sus inicios en el medio escénico, lo que ayudará a visualizar su desarrollo como escenógrafo e iluminador. Para tal propósito, se realizaron entrevistas a tres creadores que consideramos clave en la primera etapa de su actividad: Román García, Uriel Bravo y Alejandro Chávez. Flores hizo equipo con estos profesionales de las artes escénicas durante un periodo prolongado de tiempo, por lo que compartió con ellos diversas experiencias de montajes. La continuidad de este trabajo en colaboración brinda la posibilidad de apreciar la evolución profesional de Flores, al igual que de incluir ejemplos de sus puestas en escena.

En las entrevistas, la conversación estuvo dirigida hacia identificar el lugar que ocupa Flores en la historia de las artes escénicas de Querétaro. Asimismo, se profundizó acerca de los diálogos creativos que sostuvieron en la realización de proyectos concretos. Y, finalmente, se reconoció su legado dentro de la disciplina.

Previo al encuentro con los entrevistados, se les comunicó sobre los temas de los cuales versarían las preguntas, para que preparasen sus argumentos, pero sin dejar de considerar un margen de improvisación. De esta manera, no se limitó la espontaneidad durante las conversaciones. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y fueron grabadas en dispositivos de audio, posteriormente se hizo una transcripción, por lo que las citas que se presentan en el desarrollo del artículo conservan el tono, la expresión y la intención de los informantes. Para contextualizar, se consultaron diversas fuentes como notas periodísticas, artículos de revistas especializadas y bibliografía, logrando así contrastar la información de acuerdo con el método crítico. Además, el texto se acompaña de fotografías que fueron proporcionadas por los mismos informantes para ilustrar los contenidos.

I. El lenguaje de la luz: entre la historia y la memoria de las artes escénicas

Uno de los problemas que salta a la vista al tratar la historia de las artes escénicas es el de la relación entre historia y memoria. Esto se debe a que el fenómeno escénico no se reduce a la textualidad o a la verbalización y, por lo tanto, los alcances de la historiografía tradicional resultan limitados (Lehmann, 2013). Teniendo en cuenta que la historia es un campo de batalla, como sostiene Enzo Traverso (2023), la escena produce una historia *sui generis* que es transmitida en los códigos escénicos como una lucha de fuerzas, en la que cada elemento tiende a ser y expresarse.

Esta lucha se libra en el escenario, donde ninguno de los componentes es neutral. La causa radica en que, dentro del fenómeno escénico, la memoria cobra una relevancia mayor, porque no es suficiente con el registro documental, ni establecer correspondencias causales de las diégesis con el contexto sociocultural, sino que se vuelve preciso descifrar la forma en la que se conservan las imágenes en regiones discretas del ser (Bachelard, 2000). Esto último hace referencia a la memoria sensible, capaz de grabar, producir y reproducir sensibilidades extracotidianas como las que genera la luz, en tanto historia alternativa a la del guion textual.

La tensión entre historia y memoria, desde esta perspectiva, se debe a que las artes escénicas producen objetos efímeros, un carácter que las distingue de otros géneros. En la escena, el sentido se transmite en acción, pues aun cuando quedan componentes materiales que contribuyen a que el acontecimiento se nutra de múltiples significaciones —como pueden ser el texto dramático, el guion de luces o las partituras musicales—, estos recursos son prescindibles. Lo insustituible en el acto es la expresión directa.

Como campo abierto a lo inesperado y a la maravilla, en la escena se despliegan diversos lenguajes, donde la gramática corporal, el silencio y el ritmo de la respiración configuran estructuras. A través de dichas estructuras se organiza el tiempo y el espacio, en la articulación de gestos que construyen el sentido escénico. Entre lenguajes diversos, los estímulos del hecho escénico se dirigen a la memoria sensible que, de acuerdo con Antonin Artaud (2011), puede ser entendida como el alma o el espíritu. Por consiguiente, se combinan el color, la forma, el sonido, el movimiento y la palabra para dar lugar a experiencias

estéticas que se verifican *in situ*. Esta dinámica nutre la memoria colectiva hacia una narrativa comunitaria propia de los códigos del arte o lo que se conoce como transhistoria¹.

Para no restringir el presente trabajo a los formatos ortodoxos del teatro o la danza, se abordarán las artes escénicas en general, puesto que comparten elementos, además de que son las disciplinas con las que Flores dialogó desde los lenguajes que dominaba: el de la luz y el del espacio. El uso sistematizado de las propiedades físicas y expresivas de la luz permite organizar una narrativa visual que conduce la atención del espectador, dotando a la obra de significado y emoción. Esto se logra mediante el manejo de variantes como la intensidad, el color, la dirección, el área, la densidad, la temperatura, etcétera, que permiten transmitir ideas complejas y contar historias².

Así, el lenguaje de la luz cobra sentido al dialogar con los demás elementos, diciendo sí y no, esto es, confirmando o contradiciendo el sentido de un texto, del movimiento, del sonido o de la escenografía. Mediante dicho componente, se indican tiempos, espacios, climas y símbolos, al igual que se muestran, ocultan o producen sensaciones dirigidas al intelecto, así como al inconsciente del espectador. En *La mano del lobo: Mozart*, una obra de teatro corporal dirigida por Román García (2007), Flores dispuso el escenario en el extremo opuesto del área de espectadores. Aprovechando la profundidad de la nave, Flores creó una lejanía que permitía contemplar imágenes oníricas tales como un caballo brotando de la arena en uno de los costados y, del otro lado, un piano sobre el mismo piso de arena. En ese montaje, el sentido musical de la luz se hacía presente con la programación de tiempos e intensidades³.

En las últimas décadas se ha comenzado a hablar de la dramaturgia de la luz, al reconocer la capacidad narrativa de este elemento y teniendo en cuenta la posibilidad de convertirlo en el lenguaje central, al igual que en el eje de un espectáculo. A partir de esto, se ha transformado la manera de crear y de concebir

1 Mientras que la historia es textual y la antihistoria se transmite por los lenguajes del arte, que además son sonoros, visuales, corporales y espaciales, la transhistoria surge como tercer espacio para superar la distinción.

2 En *Teatro posdramático*, Hans-Thies Lehmann (2013) argumenta que el abandono del texto, como acción de combate contra el drama burgués, permite crear, a partir de luces y proyecciones de imágenes intensas, paisajes sonoros y experiencias corporales directas.

3 El director Román García, con Fernando Flores como parte de su equipo creativo, puso en escena *La mano del lobo: Mozart* (2007), *Sangre en el cuello del gato* (2005), *La aldea transparente* (2004), *Blanco y Negro* (2003), *El Atentado* (2002), *Las Criadas* (2001), *Salir al Mundo* (2000) y *Fotografía en la playa* (1999), entre otras.

una obra, removiendo las viejas posiciones centradas en la textualidad —en el caso del teatro— y de la coreografía —por parte de la danza—. Como ejemplo del conflicto entre visiones conservadoras y vanguardistas en la localidad, se ha observado cómo hace más de dos décadas se celebra de manera continua en Querétaro el Festival de la Joven Dramaturgia, donde se ha observado cómo se descentra el texto como fundamento narrativo, además de que se han retirado los apoyos del Encuentro Internacional de Teatro del Cuerpo, debido a las críticas hechas por los creadores de la ciudad. En este contexto, se pone de manifiesto la visión dominante, según la cual el texto subordina a los demás lenguajes que componen la puesta en escena teatral.

Sin embargo, el lenguaje generador del sentido global de una obra es el que producen los elementos que la articulan. Siendo así, la construcción de sentido no puede residir solamente en una de las partes, como el texto o la palabra, sino en aquello que une y combina a los factores actuantes. Considerando que la escena es simultaneidad, dado que los estados de un componente repercuten en el resto, la luz puede complementar al texto. Lo anterior se demuestra cuando se ilumina un área con luz abundante y brillante con el propósito de afirmar un momento alegre, pero también se crean tensiones con una iluminación que fragmenta los cuerpos, que impide ver con claridad o cuya direccionalidad es inusual.

El uso de la iluminación le aporta a la puesta en escena complejidad y dinamismo por oposición. En tal caso, la decisión de optar por el complemento o el contraste se decide en equipo, al sugerir criterios estéticos. Para ello, se debe tener en cuenta que en la confluencia de lenguajes cada factor se vuelve altamente expresivo: los niveles espaciales; las entradas y las salidas; el movimiento corporal; la escenografía y el vestuario; los silencios y los sonidos; las miradas y las distancias. Lo anterior se puede apreciar en el montaje de *Titus Andronicus*, dirigido por Uriel Bravo (1999), donde Flores construyó una rampa que se extendía sobre el escenario y se elevaba hasta perderse al fondo; así concibió un espacio tanto monumental como dinámico⁴.

Hoy en día, las visiones conservadoras promueven la idea de que la historia del teatro es la historia de la literatura dramática, en la que figuran los nombres de Esquilo, Shakespeare, Moliere y Calderón, entre otros. En cambio, cuando se usa la expresión *teatro* en el habla corriente, esta no se limita a la textualidad,

4 El director Uriel Bravo, con Fernando Flores como parte de su equipo creativo, puso en escena *Cartas de Mariana* (2015), *La fe de los cerdos* (2005), *Volpone o el Zorro* (2004), *Casperlie* (2003), *Perdedores* (2000), *Dulces Compañías* (1999) y *Titus Andronicus* (1999), entre otras.

pues la mención despliega acepciones que indican una estructura arquitectónica y una actividad, lo que es más próximo a las visiones de vanguardia. Esto se debe a que el teatro es un espacio de encuentro, al mismo tiempo que la memoria sensible que activa la escena —la cual se remonta a un origen mítico que encuentra en Mnemosine su arquetipo al entender la creación como un puente entre el mundo de las impresiones sensibles y la construcción simbólica— se conforma de registros tanto sonoros como lumínicos y gestuales.

Así como las visiones conservadoras del teatro, como parte de un esquematismo disciplinario básico, procuran no confundirlo con la *performance* y la danza, esta última disciplina se limita al movimiento corporal y se priva de la palabra. De ahí que, al proyectar una historia de las artes escénicas que valore la aportación de creadores como Flores, no basta con sumar el nombre de un escenógrafo-iluminador al anecdótico que puede convertirse en la historia de las artes escénicas en Querétaro. Por esta razón, nuestro planteamiento busca remover la base en la que se fundamentan los criterios que ensamblan una anécdota con otra, en el encadenamiento de un relato superficial que enlista obras, grupos y personalidades, pero pasa por alto la investigación y los procesos metodológicos efectivos.

El tiempo de la escritura, como el de la pintura, la escultura o la arquitectura, es el de la duración, puesto que se crea con la intención de permanecer y conquistar el imaginario de forma permanente, al instalarse de manera más firme y concreta en la realidad. Es cierto que todo lo consume el tiempo, el deterioro o la degradación en los soportes de las obras. Asimismo, en la lucha del ser contra el tiempo, se procuran materiales duraderos para que la creación sea sólida: la piedra, el lienzo o la hoja son soportes de inscripciones históricas. En cambio, el tiempo de la música, la danza o el teatro es el instante, lo pasajero; mientras que su soporte es el espacio que, desde un punto de vista transhistórico, equivale a la luz. Esto significa que la historia de las artes escénicas es distinta a la de las otras disciplinas y, en consecuencia, requiere de la apertura de nuevas líneas de investigación historiográfica por las propiedades de sus fuentes.

Esta situación revela un problema transdisciplinario, si se considera lo que una puesta en escena comunica a través de los lenguajes que asocia y armoniza. Por ello, resulta ineludible el problema sobre la naturaleza de la historia al respecto de las inscripciones plasmadas por Flores en la escena, las cuales se

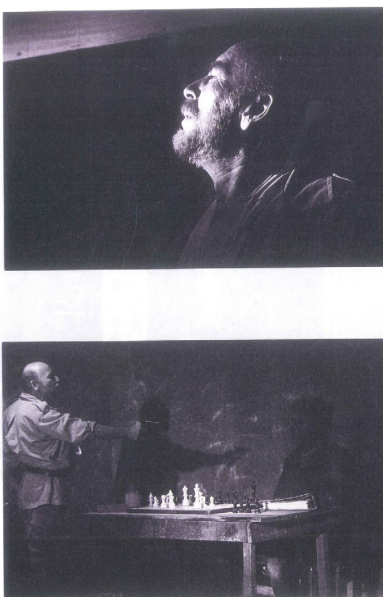
insertan en un sistema de signos que dialogan con otros lenguajes hasta alcanzar la integración orgánica con fines estéticos. Al respecto, dice Román García:

Elaborar un diseño de iluminación tiene que ver con un lenguaje acabado respecto a los demás elementos que se corresponden en el arte teatral. La dirección escénica es otro lenguaje, diferenciado totalmente. La escenografía es completamente otro lenguaje, distinto de los anteriores; la música, la actoralidad o la gestual son lenguajes distintos. La gente piensa que es súbete, muévete y ya eres actor, pero realmente es la confluencia, con cierta responsabilidad, habría que entenderlo, de lenguajes diversos. La cuestión es confluir hacia un mismo discurso y eso tiene una complejidad, no es nada más poner un foco y una silla. Hasta colocar una silla en un espacio vacío tiene toda una implicación. Si se sirve de un estudio que le dé soporte al planteamiento, no es una ocurrencia o no lo debiera ser, y Fernando era muy responsable sobre eso (comunicación personal, 2 de agosto de 2025).

II. Hacia la modernización y profesionalización del teatro en Querétaro

En entrevista con Angelina Camargo (2003), García describe el proceso creativo de *Blanco y Negro*, escrita por Antonio Malpica. El director menciona que no se trató de una puesta en escena creada para una sala teatral, pues para ser consecuentes con lo que la obra requería, en primera instancia, se concibió un espacio que fue diseñado por Flores (Camargo, 2003). El escenario se construyó por completo en uno de los patios de la Casa del Faldón. Desde que el público ingresaba al lugar daba la sensación de que se estaba entrando en un zulo semienterrado. La atmósfera lúgubre y carcelaria era adecuada para cercar espacial y psicológicamente al espectador (ver Figura 1), quien se hacía testigo de la represión, así como de la persecución política durante la guerra sucia (Malpica, 2003).

Figura 1. *Blanco y Negro* (2003), Román García.



Nota: Montaje del Cuarto Premio Nacional “Manuel Herrera” de Dramaturgia.

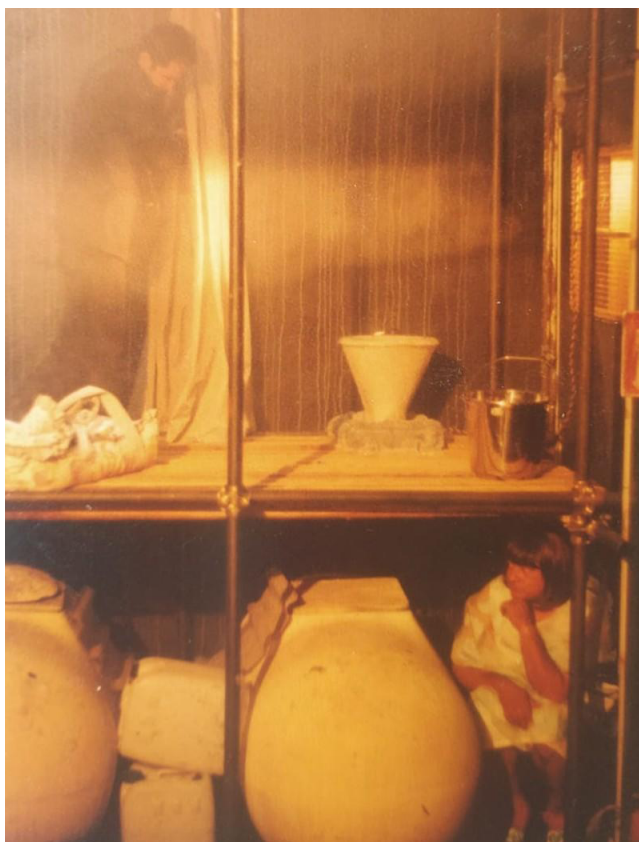
Uriel Bravo relata experiencias similares, destacando la capacidad que tenía Flores para crear atmósferas. Dichos ambientes no solo resultaban significativos por la forma, sino también por la textura, la sonoridad, la temperatura, la luminosidad y todo aquello que, según Peter Zumthor (2006), se anticipa a la forma y debe ser estética. Estos componentes se vuelven altamente expresivos y significativos.

De entre los montajes que realizaron juntos, Bravo considera que *La fe de los cerdos* fue uno de los mejor logrados, puesto que, para ese proyecto, Flores intervino la Casa de Cultura Ignacio Mena en 2004. El escenógrafo-iluminador levantó un espacio escénico con gradería, así como sistema de iluminación, creando una escenografía en tres niveles donde los goteos, el golpeteo metálico, el crujir de las tablas y el sudor de las superficies manchadas de pátina polvorienta daban la impresión de ser un organismo contaminado y en descomposición (ver Figura 2). Este montaje sirvió para contar una historia sobre la degradación moral y social del ser humano (Wirth, 2004).

Fernando concibió la escenografía como un fenómeno creativo, autónomo y específico. Los iluminadores anteriormente eran alumbra-
dores, es decir, ponían los focos para que se vea la obra y ya, pero

Fernando comenzó a independizar la luz y hacerla empatar con la ficción al crear con el director y con los actores (Uriel Bravo, comunicación personal, 24 de julio de 2025).

Figura 2. *La fe de los cerdos* (2004), Uriel Bravo.



Nota: Montaje del Quinto Premio Nacional “Manuel Herrera” de Dramaturgia.

El método de Flores puede definirse como la creación de atmósferas emocionales, porque los climas generados son resultado del uso de recursos técnicos con valor dramático. En estos ambientes la luz —natural o artificial—, la escenografía y el movimiento aportan ritmo visual a la composición espacial para producir experiencias que transforman la sensibilidad del espectador. Los estímulos plásticos en el trabajo de Flores, determinados por la estética de la obra, no siempre son favorecidos por la actividad intelectual del espectador, sino por su disposición sensorial y sugestiva.

Tanto García como Bravo fueron los directores con quienes Flores se forjó en su primera etapa como creador en el Centro de Formación y Producción Teatral de Querétaro. Bajo la dirección de ellos aprendió la función del espacio y de la luz dentro del fenómeno teatral. Igualmente, entre 1997 y 2002, tuvo en comodato el Teatro del IMSS. No obstante, teniendo en cuenta que el teatro moderno se nutre de la industrialización y del desarrollo tecnológico, es importante detenerse en la mención que hace Bravo sobre lo que sucedía en el contexto queretano antes de Flores. Esto ayudará a dimensionar su aportación porque, en lo referente a labores escenotécnicas, le preceden Manuel Nieves, Alejandro Sánchez, Caín Torres y Eduardo Camacho. Debido a que no existe bibliografía especializada al respecto de la historia de las artes escénicas en Querétaro, los testimonios orales adquieren un valor especial. En ellos se conservan los recuerdos de la gente que ha participado de forma directa en este proceso, además, ofrecen puntos de vista diversos que van desde el ángulo de los gestores culturales, los funcionarios, el público y los creadores. Cada uno de estos enfoques son relativos al campo de los participantes, por lo que se puede hablar de una memoria colectiva, multidimensional y descentrada, que no ha sido reducida por la historiografía escotómica convencional a un tema que mantiene latente el conflicto entre historia y memoria.

Se puede decir que las miradas parciales de los actores directos impiden ver con claridad la historia en general, sin embargo, la pretensión de distanciamiento que planteó el positivismo anula el carácter emotivo y sensorial de la experiencia que despierta el relato vivo, a la vez que suma complejidad al fenómeno. García menciona lo siguiente como preámbulo a la contribución de Flores:

En Querétaro la historia del teatro se ha transmitido por tradición oral, porque el grupo que inicia la actividad son los Cómicos de la Legua, cuando Hugo Gutiérrez Vega funda este grupo para recorrer la legua, como hizo La Barraca en España. No estamos hablando de práctica profesional, en el sentido del empleo de herramientas técnico-metodológicas, mucho menos de conciencia luminotécnica, porque no eran actores o directores de formación que hubiesen tenido una escuela. Contaban con la voluntad de hacer teatro y eso les sirvió para establecer contacto con pensadores y creadores importantes.

Con ellos estuvo Julio Castillo y Alejandro Bichir, además trajeron a actores famosos, porque Paco Rabell era actor secundario en Televisa y tenía los contactos (Román García, comunicación personal, 2 de agosto de 2025).

Querétaro ha sido una ciudad con intensa actividad escénica de grupos amateurs, lo cual se puede rastrear a lo largo del siglo XX, incluso antes de la fundación de los grupos universitarios. Sin embargo, con la intención de consolidar una práctica escénica continua y disciplinada, se han originado diversas iniciativas. La primera de ellas se remite a la creación de un grupo de la UAQ, mismo que Christos Jorge Papadimitriou y Galván conformó en 1958 por encomienda del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Al año siguiente se fundaron los Cómicos de la Legua, una propuesta de teatro trashumante con inclinación por el teatro clásico español. En la actualidad, la labor tanto educativa como social de esta compañía ha perfilado su vocación a fomentar la inclusión con elencos formados por estudiantes y actores de diversas generaciones, siguiendo el principio de un arte al alcance de todos.

El periodo de la segunda mitad del siglo XX apunta hacia la modernización, ya que la construcción del Teatro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en 1964 es relevante por razones de infraestructura y equipamiento. No obstante, en ese tiempo en Querétaro no se contaba con técnicos capacitados para operar la maquinaria. Esta contradicción fue volviéndose una constante, porque la edificación de recintos culturales en la ciudad estuvo desprovista de programas profesionalizantes que impidieran la improvisación.

Reseñas históricas refieren, sin dar más información, que el recinto del Teatro del IMSS albergó por décadas a un grupo aficionado a cargo de Odilón Quintanar (Naredo, 2024, p. 31). El panorama general es significativo porque permite observar lo incipiente de la práctica escénica, debido a que grupos de aficionados la realizaban sin sentir la necesidad de conformar equipos de trabajo especializado y profesional; incluso cuando ya se contaba con instalaciones óptimas para la creación y la investigación desde el punto de vista escenotécnico. Alejandro Sánchez fue quien se interesó por dominar estos conocimientos, así como aplicarlos en el terreno operativo y práctico. Sánchez ha estado al frente del cuerpo técnico del Teatro del IMSS por décadas y, aun cuando se inclina hacia los sistemas electroacústicos, también se encarga de

mantener en buenas condiciones las instalaciones de iluminación escénica y mecánica teatral. Además, en ausencia de agentes profesionales, se ha encargado de resolver con ingenio y pericia los montajes, haciendo un óptimo uso del equipamiento en el primer edificio teatral moderno de Querétaro.

Después de un tiempo, los Cómicos de la Legua dejaron en segundo lugar su misión itinerante y optaron por el acondicionamiento de escenarios en casonas del Centro Histórico. Paco Rabell, sucesor de Gutiérrez Vega al frente de la agrupación, fundó en 1980 el Corral de Comedias en su casa del barrio de La Cruz⁵. Pocos años más tarde, en 1986, los Cómicos de la Legua se establecieron de manera permanente a dos cuadras de la Plaza de Armas, porque antes de ocupar el mesón de la calle Guillermo Prieto, el escenario representativo de sus montajes era el atrio del templo de Santa Rosa de Viterbo, cuya fachada creada por el arquitecto y escultor Ignacio Mariano de las Casas les servía de fondo y decorado. Como se observa, no se tenía la iniciativa de construir escenografía, pero, cuando se acondicionó el escenario del mesón, se instaló un sistema básico de iluminación escénica. Manuel Nieves quedó a cargo de dicho sistema, fungiendo como operador y técnico. Con los años, Nieves se fue haciendo de experiencia sobre la práctica de combinar colores ambientales y destacar áreas especiales en momentos clave de las obras por instrucción de los directores, estos últimos se guiaban por intuiciones sobre las posibilidades que el manejo de la luz podía aportar en favor de una puesta en escena.

Si en un primer momento fue difícil introducir una formación disciplinada de actores y directores, pensar en desarrollar planteamientos conceptuales y estéticos desde un punto de vista escenográfico o luminotécnico estaba fuera de toda posibilidad. En todo caso, en 1983 se dio un cambio en la actitud con la que se asumía la práctica teatral en Querétaro, al introducir la variante de los lenguajes espaciales y visuales en la escena. Esto se logró con la llegada de Raúl Zermeño, quien tenía formación como cineasta y compartía las ideas de Rodolfo

5 Indira Cato (2019) menciona la relevancia de los Cómicos de la Legua al ser el grupo de teatro universitario más antiguo de América Latina y destacó del Corral de Comedias el montaje de *Se casó tacho con tencha la del ocho* como el de mayor éxito en su historia, dando cuenta de dos compañías que siguen vigentes en Querétaro.

Usigli que pugnaban por la práctica teatral profesional, por ello promovía una formación rigurosa en cada una de las áreas que requiere la escena⁶.

Igualmente, es importante señalar que en el ensayo titulado *Anatomía del teatro*, Usigli (1966) escribe sobre la importancia que tiene el teatro para la sociedad, la cultura y la nación. El escritor aborda el fenómeno teatral con un análisis que contempla cada parte, desde el espectador, el actor, el dramaturgo, el crítico, el empresario y el escenógrafo, hasta los tramoyistas y utileros. Usigli (1966) concluyó que el problema del teatro en México radicaba en la desarticulación de las partes por falta de técnica y vocación profesional.

Los Cómicos de la Legua invitaron a Zermeño para instruir a su grupo. Como parte de su equipo, también llegaron a la ciudad Rodolfo Obregón, Socorro Miranda y Dagoberto Gama, quienes impartieron enseñanzas sobre actuación, entrenamiento físico-gestual, tratamiento de la voz y acrobacia. La intención de Zermeño era hacer del grupo universitario una compañía profesional constituida a partir de la formación académica de excelencia. Zermeño estuvo únicamente por un año, pero Obregón se estableció en Querétaro con la intención de desarrollar actividades para continuar el proyecto inicial de consolidar el desempeño teatral profesional.

Egresado del Centro Universitario de Teatro (CUT), Obregón fue el alumno predilecto del director Ludwik Margules. En los montajes que realizó en Querétaro procuró el acompañamiento de su mentor Margules, para quien el espacio era un factor determinante en la obra. Por ese motivo, cuando Obregón creó la Compañía Universitaria de Repertorio (CUR) sus obras contenían elaborados planteamientos espaciales y visuales, como resultado de una propuesta bien

6 Raúl Zermeño murió en octubre del 2014, ese año la revista *Paso de Gato* le dedicó el Perfil del número 57, correspondiente a los meses de abril a junio. En la publicación colaboraron Gilberto Guerrero, Elka Fediuk e Ignacio Escárcega con notas y artículos. Asimismo, Zermeño concedió una entrevista a la directora y actriz Janet Pinela en la que narra su trayectoria, desde sus inicios como alumno de Ignacio López Tarso y Alejandro Jodorowsky, hasta su trayectoria y el impacto de su trabajo cinematográfico en Europa, además de que aborda las distintas perspectivas de su legado en la Universidad Veracruzana, en el Centro Universitario de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Universidad Autónoma del Estado de México y la Escuela Nacional de Arte Teatral. Sobre Querétaro, solo Elka Fediuk hace una mención colateral. En la entrevista Zermeño expone su visión de teatro y cuando habla de los diálogos entre lenguajes escénicos dice: “debo dialogar fuertemente con el autor, es obligatorio, pero de ninguna manera creo que yo deba ilustrar al autor. Entonces aquí, al exterior, resulta un iconoclasta, producto de un diálogo vivo con un autor, no importa de qué época” (Pinela, 2014, p. 10).

planeada. Asimismo, reactivó la revista especializada en investigación teatral *Repertorio*, que había estado a cargo de Leonardo Kosta y que, bajo su dirección, recibió importantes premios internacionales.

Entre los años ochenta y noventa, Obregón obtuvo un lugar para Querétaro en la Muestra Nacional de Teatro; cada año sus montajes se incluían en la programación de este encuentro por la calidad de sus obras⁷. En este contexto que se anticipa al surgimiento de Flores en la escena queretana, la visión de hacer las cosas con técnica y método creó la necesidad de considerar la iluminación y la escenografía como aspectos imprescindibles de una práctica profesional. Obregón lo conseguía al imponer su visión estética, ya que él diseñaba los espacios que posibilitaban la ficción en sus obras. Igualmente, instruyó a Eduardo Camacho, quien formaba parte de su equipo de trabajo, para que se dedicara específicamente a la iluminación. Así, Camacho fue asimilando el sentido de la iluminación como parte del fenómeno escénico y apareció con el crédito de iluminador en los programas de mano de la CUR. Obregón también integró al grupo a Caín Torres, quien contribuyó su ingenio para la realización de escenografías, así como a Javier Rivas, quien aportó su creatividad en la parte de vestuario y atrezzo.

García menciona en comunicación personal que la presencia de Obregón en esas décadas permeó en los grupos del momento: la Media Luna de Manuel Naredo, el grupo Banqueta de Gustavo Silva y El Mitote de Abelardo Rodríguez, entre otros. Esto no significa que imitaron una fórmula, sino que se generó la necesidad de construir una identidad de grupo. En ese momento los actores no cambiaban constantemente de grupo, al contrario, cada uno trabajaba conjuntamente en sus necesidades estéticas y en desarrollar su propio lenguaje.

Respecto a lo académico, tras la experiencia de la CUR se creó una carrera de nivel técnico superior universitario en actuación y, posteriormente, una licenciatura en la Facultad de Artes, con maestros que se formaron profesionalmente en

7 En entrevista con Margarita Ladrón de Guevara, Rodolfo Obregón habló sobre la huella que dejó con sus montajes en Querétaro; desde la censura y el sabotaje por parte de Los Cómicos de la Legua y el Corral de Comedias durante sus primeras obras —de quienes menciona que el mismo Gutiérrez Vega criticaba las ideas trasnochadas que profesaban—; el apoyo que recibió de los rectores Braulio Guerra Malo y Jesús Pérez Hermosillo; hasta el momento crucial en que se le redujo a maestro de escuela cuando Alfredo Cepeda tomó la rectoría y quitó los apoyos a la Compañía Universitaria de Repertorio. Obregón dejó Querétaro en 1996 y, en esta entrevista realizada para el número 139 del suplemento *Barroco* del *Diario de Querétaro* con fecha del 25 de marzo de 2007, indicó que “en diez años no se ha producido un espectáculo de mínimo valor, sólo *Corona de Sombra*, dirigida por Mauricio Jiménez” (Ladrón de Guevara, 2010, p. 289), de la cual Flores realizó el diseño de espacio e iluminación.

la Escuela Nacional de Arte Teatral y en la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM. Los programas educativos de la carrera han incluido materias de producción e iluminación, lo que da cuenta de la organización, al igual que de la sistematización de conocimientos en áreas escenotécnicas con fines didácticos y metodológicos. Esto se debió a que la UAQ ha sabido incorporar diversas iniciativas de profesionalización, un fenómeno cambiante y en evolución que está asociado con el avance tecnológico.

Ahora bien, en la entrevista con García resulta relevante una reflexión, en apariencia contradictoria, en la que se refiere a un taller para actores y directores que tuvo lugar en la década de los 90. De acuerdo con García, este taller, que estuvo a cargo de Luis de Tavira y Jorge Vargas, provocó en la dinámica local la pérdida de identidad, así como una diáspora entre los grupos, porque los participantes lo recibieron como una revelación, pues sintieron que con lo aprendido ya estaban capacitados para volverse autónomos y ejercer como creadores independientes. La cuestión es que en aquel momento todavía nadie en Querétaro realizaba un diseño de escenografía o iluminación en forma, con planos y hojas de trabajo bien elaboradas, mucho menos con sentido artístico o definición de líneas estéticas. No obstante, varios comenzaron a ejercer la dirección valiéndose de las experiencias ganadas en la práctica con quienes se habían introducido en el campo de la escenotecnia, sin embargo, sufrieron un revés al reducirse, en el mejor de los casos, a asistentes del director.

Obviamente vas conociendo las cosas y te vas haciendo de *feeling*, pero con Fernando comienzan a cambiar las cosas, porque él no solamente tenía la práctica y el *feeling* del apasionamiento de otros, sino que él sí se instruyó con gente que formaba a escenógrafos e iluminadores con niveles de exigencia más allá de lo que queretanitamente hacíamos. ¿Me entiendes? (Román García, comunicación personal, 2 de agosto de 2025).

Las principales influencias de Flores en su primera etapa fueron Gabriel Pascal y Philippe Amand, personajes que en ese momento encabezaban la escena nacional, pero no dejó de apoyarse en los técnicos locales para la realización de sus primeros proyectos. Tuvo contacto con Pascal a través del Ballet Nacional

de México (BNM) y del Centro de Formación y Producción Teatral de Querétaro, mientras que su contacto con Amand se dio de manera indirecta, a través de los seminarios comunitarios de Casa del Teatro y el Centro de Formación Teatral San Cayetano. Desde luego que Flores no dejó de manifestar admiración por el trabajo de Alejandro Luna.

III. La iluminación en la danza contemporánea

Con el propósito de descentralizar la danza profesional en México, en 1991 se estableció en Querétaro el Centro Nacional de Danza Contemporánea (CENADAC), institución de la que forma parte el Colegio Nacional de Danza Contemporánea. En los inicios se tuvo la intención de combinar la educación artística del colegio con la actividad profesional del BNM, pero, después del emplazamiento de esta última en Querétaro, la compañía que se había fundado en 1948 desapareció de manera definitiva y oficial en 2006. Pascal colaboraba con el BNM cuando en el CENADAC existía la línea terminal en producción, la cual consistía en el conocimiento y dominio de la escenotecnia. Alejandro Chávez⁸ menciona lo siguiente sobre su formación en esta institución:

Todo actor, bailarín o músico piensa que cuando llegue al escenario va a suceder todo como un acto de magia. Se ignora la parte técnica y eso demerita cualquier propuesta escénica. Afortunadamente, en mi formación, la maestra Guillermina Bravo siempre se preocupó por la formación técnica en el colegio. No voy a hablar de la danza, no es lo relevante en esta ocasión, sino de la parte técnica del montaje. En el colegio había una línea terminal en producción. A mí y a los de mi generación nos tocó tomar cursos en los que nos enseñaron desde cómo se sujeta un cable, cómo se levanta del piso y cómo se enrolla; nos enseñaron los tipos de luminarias, aprendimos para qué sirve un leko o un fresnel. Eso fue desde el bachillerato y fue una fortuna. Por mi parte, me convertí en una especie de asistente del maestro Jaime Blanc y le ayudaba en los montajes; aprendí desde abajo. Él me ponía a pegar el linóleo con cinta *masking* de la normal, color claro, y como

⁸ En colaboración con Alejandro Chávez, coreógrafo y director de la compañía de danza contemporánea Ciudad Interior, Flores diseñó el espacio y la iluminación para las obras *Anatomía del color amarillo* (2024), *Un hombre hablando* (2023), *Escaparate* (2020), *Mercurio rojo* (2015), *Kinética* (2014), *Erótica* (2009) y *Triángulo* (2007), entre otras.

no había cinta negra pintábamos las líneas. Mientras el maestro programaba en la consola, yo pintaba; luego me pedía pararme en las áreas del escenario para probar las intensidades de la luz y así estábamos durante tres o cuatro horas. Era muy pesado. Ese trabajo lo ignoran los artistas escénicos y al ignorarlo desconocen el potencial que se puede desarrollar. Por muy sencillo o básico que sea un diseño, el utilizar con creatividad la iluminación o el audio potencia cualquier obra (Alejandro Chávez, comunicación personal, 26 de julio de 2025).

En la historia del BNM se observa una progresiva participación de la figura del iluminador como creador individual y destacado, pues en sus primeras décadas de actividad, entre los años 50 y 60, esta especialidad no se había profesionalizado lo suficiente en México. En aquellos años, la iluminación se resolvía de forma colaborativa por coreógrafos, técnicos y escenógrafos; sin embargo, al notar la capacidad expresiva de la luminotecnia, surgió la especialidad de iluminador para definir la estética de las piezas. Guillermina Bravo limitaba la filmación y reproducción de sus obras a través de los equipos de video. Se caracterizaba por ser muy celosa de las imágenes producidas en sus espectáculos, donde la iluminación era crucial, puesto que las imágenes corporales eran concebidas para dirigirse al espectador de forma directa, sin mediación virtual⁹. En la concepción de la maestra Bravo, la imagen fotográfica, televisiva o cinematográfica traiciona la experiencia estética que produce el fenómeno de la danza cuando es creada para un escenario. Existe un episodio de *México en la Cultura* dedicado al BNM en donde el dramaturgo Miguel Sabido menciona:

Guillermina no está de acuerdo en que las cámaras de televisión ingresen a los locales en los que ella presenta sus danzas; y tiene razón, porque ella utiliza la luz de una manera tan especial, que las luces

9 El investigador del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, Alberto Dallal, quien acompañó al Ballet Nacional de México en varias presentaciones en el extranjero, considera a su fundadora, la maestra Guillermina Bravo, como la máxima figura de la coreografía en México. En su trabajo titulado *Epicentro: Guillermina Bravo y el Ballet Nacional de México* analiza el repertorio de esta compañía y profundiza sobre la trayectoria, el contexto y la estética que combinó la identidad mexicana con los lenguajes contemporáneos, para reconocer el carácter intelectual de una disciplina altamente expresiva, además de resaltar la creación de un público especializado e interesado en el arte contemporáneo (Dallal, 2022).

crudas de la televisión pueden arruinar el trabajo tan exquisito que cada una de las danzas de Guillermina necesita (Centro Nacional de Danza Contemporánea, 2021, 01m40s).

Al profundizar sobre la danza en su forma originaria y primigenia, la estética del BNM no se negó a incluir los desarrollos tecnológicos, al contrario, su visión planteó un arte escénico que aprovechaba la totalidad del foro, en amplitud y profundidad, así como los sistemas eléctricos y mecánicos de la escenotecnia. A diferencia de la danza ritual, y sin caer en la banalidad de los espectáculos comerciales de entretenimiento, su propuesta de creación dancística integró las innovaciones tecnológicas con la finalidad de ofrecer una experiencia estética plena. De acuerdo con Alberto Dallal (1988):

Los grados de luminosidad y la capacidad lumínica de las áreas especiales en las que se realiza una danza pueden tener consecuencias directas sobre la secuencia, el lapso o la forma dancística. En la época primitiva, el sacerdote o el brujo, al bailar frente a la hoguera, hacía crecer su figura visualmente mediante el artificio de acercarse a las llamas (p. 40).

Como sucedió con Zermeño y Obregón, la contribución del BNM y del CENADAC en Querétaro elevó de forma notoria la calidad de la producción escénica local. Con los años, las generaciones de egresados del colegio han creado sus propias compañías, las cuales han proyectado su trabajo en circuitos nacionales e internacionales. Entre estas compañías destaca Ciudad Interior, fundada por Chávez y Flores.

Con Fernando Flores tuve un primer acercamiento en los montajes del Ballet Nacional en Bellas Artes, trabajando con el maestro Jaime Blanc y con Gabriel Pascal. Luego participé en *Nora*, una obra de Emilio Carballido dirigida por Ituriel Hernández, que se montó en el comodato del Teatro del Seguro Social. Él iluminó la obra y empezamos a platicar en el proceso. Recuerdo que el primer planteamiento de iluminación que hizo, a los dos bailarines que colaboramos en esa puesta en escena, fue que la luz iba a llegar a cierta intensidad y

después bajaría de manera gradual y continua, lentamente, durante los cinco minutos que aproximadamente duraba la pieza, hasta llegar al oscuro total. Fue para un dueto que bailé con una bailarina, Mariana Caballero, de cuatro o cinco minutos. Esa fue nuestra primera colaboración, en los años 90 (Alejandro Chávez, comunicación personal, 26 de julio de 2025).

Cuando Chávez habla del “comodato” se refiere al Programa de Teatros para la Comunidad Teatral; otro impulso de la federación para la profesionalización en la provincia. En 1996 se lanzó una convocatoria para reivindicar la vocación artística de la Red de Teatros del IMSS. Tanto el Instituto Mexicano del Seguro Social como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a través del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, llevaron a cabo esta iniciativa con la que la infraestructura de los teatros se puso a disposición de las compañías del país mediante contratos de comodato para la producción y circulación de puestas en escena.

El Centro de Formación y Producción Teatral de Querétaro (CFPTQ) asumió los compromisos de programación, metas de asistencia y gestión para la capacitación de cuadros creativos. La colaboración entre el CENADAC y este centro fue muy fecunda, debido a que las temporadas del BNM y las graduaciones de las primeras generaciones del colegio se llevaron a cabo en el Teatro del IMSS. Además, en dicho centro se realizaron diversas capacitaciones, como el curso de iluminación escénica que impartió Pascal, mismo que tomaron los estudiantes y creadores del CENADAC junto con el equipo creativo del CFPTQ. En este curso fue donde coincidieron Chávez y Flores.

Durante el comodato del Teatro IMSS en Querétaro, el recinto se utilizó como un espacio de producción y formación en las diversas áreas de las artes escénicas. En ese lugar, la preocupación por dominar las áreas del diseño escenográfico y de iluminación se vio atendida por Flores, quien se había iniciado en la disciplina del teatro a través del Diplomado de Teatro Mexicano que impartieron Román García, Javier Velázquez y Gustavo Silva en 1996. García notó la actitud, así como las aptitudes de Flores en aquel proceso educativo, para después invitarlo a formar parte de un proyecto posterior.

Se elaboró un proyecto llamado Centro de Formación y Producción Teatral de Querétaro, el cual se presentó al Instituto Nacional de Bellas Artes para tener en comodato las instalaciones del Teatro del Seguro Social. Cuando me otorgan la beca para desarrollar dicho proyecto, Fernando se suma al equipo y así se integra al fenómeno teatral de forma permanente y plena, porque en este centro formativo teníamos que producir tres, cuatro o hasta cinco obras al año. Primero se encarga del aspecto técnico de la iluminación escénica, área que le gustaba y que le era familiar, porque contaba con conocimientos de ingeniería, lo que le favorece al momento de leer y elaborar planos luminotécnicos con detalles sobre medidas, ángulos, distancias, aberturas de luz y una serie de elementos que dominaba por el bagaje en ingeniería que ya tenía (Román García, comunicación personal, 2 de agosto de 2025).

IV. Niveles de diálogo desde el lenguaje de la luz

El primer nivel de diálogo en el lenguaje de la iluminación escénica es el técnico. En este ámbito, se vuelve imprescindible el dominio de la terminología con la que se designan las luminarias y sus componentes; los elementos de sujeción dinámicos y adosados al edificio teatral; los efectos y propiedades físicas de la luz; las posiciones y las áreas escénicas; así como las funciones de control y de programación. Las técnicas de representación gráfica y dibujo —croquis, planos o bocetos— también forman parte de este nivel, porque hacen efectiva la comunicación con operadores, constructores y realizadores. Asimismo, resultan indispensables las hojas de trabajo, entre las que se incluyen tablas de parcheo, de datos del equipo y guiones de luces. Uriel Bravo, en comunicación personal, sostiene que el problema de la profesionalización es la infraestructura, no solo para la producción de puestas en escena de calidad, sino para la conformación de cuadros creativos. Esto ocurre por la inaccesibilidad de teatros que cuenten con los elementos técnicos básicos. Ante esta carencia, la especialización en las áreas de escenotecnia no se puede desarrollar para un desempeño profesional. Por ello, es primordial contar con equipo y espacios adecuados.

Cuando conocí a Fernando trabajábamos en el Teatro IMSS Querétaro. Ahí tuvimos la suerte de contar con recursos de luminotecnia,

que sino de primera generación, al menos sí nos resultaron suficientes para la formación de un cuadro creativo, del que Fernando formaba parte. Es decir, que Fernando se acerca al teatro a través de la infraestructura. Primero quería ser actor. Cuando me dijo que quería ser actor, yo ya había visto que su asunto no era ese. Él iba por otro lado. Todavía no sabíamos hacia dónde, él mismo fue descubriendo que lo suyo era la escenografía y la iluminación (Uriel Bravo, comunicación personal, 24 de julio de 2025).

En 1950 se inauguró el Teatro Martín Torres Padilla de la Fábrica Textil Hércules. Debido al auge del cine en el siglo XX, este recinto tuvo escasa programación escénica y en mayor medida se exhibieron películas. No fue sino hasta 1964 que se inauguró un recinto mejor equipado, el Teatro del IMSS, cuyo diseño estuvo a cargo del arquitecto Alejandro Prieto. Por otro lado, con la finalidad de elevar el nivel de la oferta cultural en la ciudad y con estilo posmoderno, en 1985 abrió sus puertas el Auditorio Arteaga, diseñado por Luis Alfonso Fernández Siurob. Para el 2000, el Municipio de Querétaro adquirió y remodeló una sala de los cines Alameda, el Cine-Teatro Rosalío Solano y en 2005 se concluyó el Foro del Museo de la Ciudad con diseño de espacio polivalente. Ya en 2012 el Municipio de Querétaro abrió otro par de recintos escénicos, el Teatro de la Ciudad, con aforo para mil personas y un pequeño Foro Experimental en el Centro Cultural La Vía. Ese mismo año el Gobierno del Estado de Querétaro inauguró el Teatro Metropolitano con dos salas adjuntas, la sala experimental y la sala de danza. Esto quiere decir que actualmente Querétaro cuenta con la infraestructura cultural suficiente para producir espectáculos de gran formato; sin embargo, las producciones locales no corresponden a las proporciones de dicha infraestructura. Esta disparidad se debe a la ausencia de escenógrafos e iluminadores.

Si algún mensaje deja Fernando, sobre todo a la gente joven que quiera dedicarse a la escenografía, es que sí lo pueden hacer, es cuestión de que reconozcan su vocación. Faltan escenógrafos en Querétaro, no los hay y yo insisto en que es por falta de accesibilidad a la infraestructura teatral, de modo que sea suficiente para todo lo que se está produciendo en la ciudad. Es impresionante el número de actores que salen de la carrera, pero no veo escenógrafos formados, no veo iluminadores.

Hay una carencia y Fernando nos demuestra que se puede profesionalizar el asunto. Estaría excelente que existieran varios Fernandos (Uriel Bravo, comunicación personal, 24 de julio de 2025).

La profesionalización en las áreas escenotécnicas sigue pendiente, sobre todo en lo relativo a escenografía, multimedia, vestuario y otras áreas que son imprescindibles. Flores, junto con Jesús Noyola, impartieron en 2015 el Diplomado en Escenotecnia a través del Centro de las Artes de Querétaro (CEART), cuando Valentín García Márquez estaba al frente. La Facultad de Artes de la UAQ también ha lanzado diplomados en iluminación y manejo del espacio escénico como opción a titulación, gestionados por el doctor Pablo Alejandro Cabral. Hace falta que, aunado a estas iniciativas, se oferten programas institucionales por parte de las instancias municipales y estatales, porque la profesionalización no se puede mantener en el nivel de prácticas en los espacios académicos y, para ello, se debe garantizar la accesibilidad a la infraestructura del Estado.

Sobre la producción de visuales y multimedia, Ismael Gimate —integrante de la compañía Sabandijas de Palacio y quien fue colaborador en el equipo de Flores—, representa un caso particular que destaca por la dedicación, así como por la continuidad de su trabajo para la escena. Con esto se hace referencia a que el segundo nivel de comunicación del lenguaje de la luz es el teórico-conceptual, el cual se da entre los equipos creativos para la integración orgánica de elementos que conforman la puesta en escena. Un ejemplo de lo anterior se dio en los diálogos fecundos que Flores entabló con Gimate, García, Bravo y Chávez, entre otros, para producir puestas en escena con sentido estético. Esta comunicación también forma parte de la metodología que Flores desarrolló, porque no se trata de conjuntar gente con conocimientos especializados, sino en comulgar con una idea o un concepto, siguiendo los lineamientos de un planteamiento escénico bien definido; por este motivo, el nivel estético es posterior al técnico.

Aun cuando Flores ya contaba con una trayectoria relevante, la carrera en Docencia del Arte Escénico, que cursó entre 2006 y 2008, le brindó las herramientas intelectuales suficientes para fortalecer su metodología, a la vez que desarrolló un lenguaje propio desde su elemento de creación, es decir, el espacio-luz. En ese programa tuvo como maestro a Julio César Schara, quien ha promovido la transdisciplinariedad y quien influyó para que Flores emprendiera procesos creativos como verdaderos proyectos de investigación artística. En la

carrera volvió a coincidir con Chávez, quien fue su compañero de generación. En su trayecto conjunto crearon Ciudad Interior con un primer montaje que titularon *Triángulo*.

Nos volvimos a encontrar en la Universidad Autónoma de Querétaro, porque fuimos compañeros de la Licenciatura en Docencia del Arte [Escénico], entonces hicimos una pieza con la que se creó Ciudad Interior. Participamos con esa pieza, primero en el Premio INBA-UAM de 2007 y, el año próximo, en 2008, en el Certamen Internacional de Coreografía Burgos & Nueva York. La pieza era muy obvia, un triángulo de hombres, una relación amorosa. En el espacio había tres elementos, una mesa y dos bancas largas, las cuales levantamos como si fueran tres paredes al fondo izquierda y a partir de eso Fernando hizo el diseño para lo que se convertiría en el primer programa de Ciudad Interior. La pieza duraba quince minutos. Fernando utilizó hielo seco para marcar los haces de luz que se filtraban por unos gobos con figuras como de ventanales. Todo tenía un porqué en su diseño. El humo y la fragmentación. Era una pieza muy violenta y su trabajo apuntaba al discurso aportando dramatismo. [...] Mi interés, desde un inicio, ha tenido que ver con la deconstrucción. Eso lo planteé en mi examen de tesis; la deconstrucción a partir de Pablo Picasso y el lenguaje de William Forsythe. En los procesos creativos yo planteaba una deconstrucción corporal, desde la coreografía, y Fernando lo hacía desde su área. Empezamos a jugar con esos conceptos y la estética fue evolucionando hasta dar con hallazgos cada vez más complejos (Alejandro Chávez, comunicación personal, 26 de julio de 2025).

La luz y el espacio son elementos mediadores en las artes escénicas. Por esta razón, aun cuando la danza se ilumina de forma distinta al teatro y la escenografía cumple funciones diferentes en una u otra disciplina, un escenógrafo e iluminador debe dominar el diálogo con los lenguajes propios del coreógrafo o el director. Igualmente, tiene que saber comunicarse con los actores y bailarines, así como con los creadores de las diversas artes escénicas para transmitir

sus ideas de forma eficaz en términos creativos. Al conocer las áreas de iluminación y la escenografía, Flores descubrió la unidad del espacio-luz como un tercer componente oculto o como aquel elemento capaz de tender puentes interdisciplinarios para el desarrollo de una lengua franca.

El desafío de la transdisciplinariedad radica en el retorno al origen mítico que consideraba que todo estaba unido: danza, teatro, canto, música, arquitectura, filosofía, etcétera; los griegos bailaban y cantaban las tragedias. El retorno al origen mítico es lo que hoy motiva las perspectivas inter o transdisciplinarias, con el anhelo de lograr un arte total. Sin embargo, aun cuando no se ha consumado tan ambicioso afán, en el intento surgen formatos auténticos, lo que provoca que el arte avance.

Finalmente, un nivel superior del lenguaje de la luz es la poesía, que se alcanza cuando la iluminación se emancipa, convirtiéndose en el eje del espectáculo, es decir, en aquello que une, asocia y armoniza al resto de los elementos que intervienen en la escena. Flores consiguió este nivel al construir las atmósferas que encauzan la acción, lo cual se observa en los trabajos que realizó con García y Bravo. Por otra parte, con Chávez exploró además otras cualidades debido a las características del fenómeno dancístico. De manera que, la iluminación no es únicamente un recurso técnico que hace visible el escenario como un espacio fijo tridimensional, sino un dispositivo que modifica la percepción ordinaria del tiempo y de la conciencia, al revelar un campo perceptivo mutable como fenómeno tetradimensional (Hinton, 1933). Por lo tanto, un nivel superior en el lenguaje de la luz se relaciona con el nivel de lo sensible que plantea Piotr Demíanovich Ouspensky (2005).

Para producir *Kinética* (2014), Chávez, Gimete y Flores, como equipo creativo, investigaron sobre la comunicación del lenguaje corporal. Esto debido a que la danza constituye una de las formas ancestrales de diálogo, donde la comunicación no se limita a la interacción humana, sino que se expande a planos extracotidianos y transhistóricos al interactuar con las fuerzas que operan tanto en el mundo como en el universo. La electricidad es una de estas fuerzas que se encuentra presente en la naturaleza y que ha sido domesticada por los seres humanos para su aprovechamiento en diversos ámbitos de la vida. Su control ha llegado hasta el punto de convertirla en una condición de posibilidad de la tecnociencia contemporánea, así como de la virtualidad. Es evidente que la iluminación escénica se ha beneficiado de dicho control, pero la electricidad no

solo permite una iluminación programable y dinámica, como recurso técnico. Por eso, para *Kinética*, se integraron los visuales y los efectos lumínicos como materiales coreográficos y conceptuales, utilizando sensores de movimiento en un circuito luz-cuerpo-espacio.

En gran medida, los diálogos interdisciplinarios en las artes escénicas han contribuido al desarrollo del lenguaje de la luz. Respecto a la danza contemporánea, se ha probado el potencial que es posible desarrollar de forma genuina por la interfase luz-cuerpo. Flores se introdujo a las artes escénicas al hacerse cargo de la parte técnica en el comodato del Teatro del IMSS, porque ahí tuvo la oportunidad de disponer de las instalaciones y del equipamiento del recinto para desarrollar habilidades, así como para dominar esta especialidad en el nivel técnico. Además, en ese espacio empezó a experimentar y trabajar con el objetivo de construir una metodología. Después creó Atabal, junto a Ana Bertha Cruces, para gestionar colaboraciones con destacados directores de la escena nacional como Haydeé Boetto, Jesús Coronado y Mauricio Jiménez, entre otros. Esta acción demostró que su metodología había madurado y era garantía de calidad con indiscutible profesionalismo.

Actualmente en Querétaro hay unos cuantos iluminadores, que en realidad son los técnicos de los teatros o foros, mismos que se formaron bajo la influencia o tutela de Flores —con excepción de Marcela Dovalí, que es producto del CENADAC—. Estos trabajadores se han hecho expertos en iluminar el vacío, a falta de la obra del escenógrafo, de manera que sus esfuerzos se quedan incompletos. Aun cuando los grupos de aficionados improvisan escenarios e incorporan elementos de diversa índole al espacio escénico, estos no pueden ser considerados como parte de una obra acabada desde criterios artísticos o estéticos. Esto se debe a que no son resultado de un proceso metodológico de diseño y no se pueden estudiar como parte de una trayectoria creativa, ni de investigación personal con la que sea posible valorar el progreso gradual hacia la profesionalización.

El trabajo de Flores se inició en las producciones del Centro de Formación y Producción Teatral de Querétaro hacia finales de los años 90, extendiéndose de manera ininterrumpida durante el primer cuarto de siglo; una producción tras otra, sin descanso. Sin embargo, Manuel Naredo (2024) lo omite de “La Historia del teatro en Querétaro”, donde concluye:

Hoy por hoy, Querétaro es la ciudad media del país con mayor cantidad de puestas en escena, y sus habitantes y visitantes tienen la oportunidad, durante todo el año, de escoger entre variadas propuestas. Es el fruto de años de trabajo de quienes, otrora, hicieron camino en los escenarios (p. 24).

Desde luego que Naredo es un personaje que debe ser mencionado en este trabajo por su labor en favor de las artes escénicas cuando estuvo al frente del Instituto Municipal de Cultura y del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Querétaro. Naredo impulsó programas de éxito indiscutible en su momento, como el Festival de Teatro Estudiantil, el Festival Internacional de Teatro del Cuerpo, el Festival de la Joven Dramaturgia, el Programa de Estímulos a la Creación y Desarrollo Artístico, entre otros. Además, contribuyó significativamente en lo relativo a la infraestructura al gestionar la construcción del Foro del Museo de la Ciudad, único espacio accesible para la comunidad escénica. No obstante, es importante contrastar los discursos optimistas para deconstruir las narrativas superficiales.

Por ello, se deben escuchar las voces que ofrecen miradas críticas, como las de García, Bravo y Chávez, mismas que en este artículo se reúnen y coinciden con los puntos centrales de la argumentación. Estos profesionales ofrecen otra perspectiva porque trabajaron de la mano con Flores y se propusieron avanzar en el sentido de una profesionalización rigurosa. Lejos de complacerse y regodearse en un discurso de autoelogio, en contraste, García declara con rigor crítico:

Hoy Querétaro es el corredor más grande de melcocha teatral. Aquí no hay nivel. Así te lo pongo. Ojalá todo mundo se influenciara de quienes buscan subir el nivel. Ya no hablamos de excelencia artística o de sentido estético por muchas razones, porque nos absorbió el Querétaro convulsionado por la inmediatez, que no te dejan más que cinco pesos para hacer una obra, cuando anteriormente se apoyaba mucho al teatro y se tenían mejores resultados. Sin embargo, no era cuestión de dinero, sino de actitud, y también había dinero. Hoy en día los que tienen actitud no tienen dinero porque a las instancias no les importa. ¿Me entiendes? Y la gente que está con ellos, pues

tiene que comer y eso es una serpiente que se muerde la cola. Habría que destrabar esto de alguna manera (Román García, comunicación personal, 2 de agosto de 2025).

Conclusión

Las artes escénicas requieren de infraestructura cultural para seguir construyendo su historia. Se necesitan espacios equipados, así como equipos creativos conformados por coreógrafos, dramaturgos, directores, actores, escenógrafos, iluminadores, musicalizadores, vestuaristas, utileros, técnicos y tramoyistas, ordenados en relaciones dinámicas, no jerárquicas. Se precisan especialistas, no improvisados, capaces de dominar una o diversas áreas para desarrollar habilidades creativas, sin las cuales ninguna obra profesional puede realizarse. Esto se debe a que un objeto artístico no puede mantenerse en el nivel operativo o técnico, tiene que ascender al nivel estético y poético.

Se requieren profesionales en pleno dominio de sus facultades humanas de expresión y creación, lo que implica insertarse en la cultura escénica no de forma anecdótica, sino disciplinada. Alcanzar la especialización en cualquiera de las áreas que la escena reúne es resultado de un proyecto de vida que incluye la formación académica y se extiende al trabajo diario. Flores se instruyó en el Centro de Formación y Producción Teatral de Querétaro y en la Universidad Autónoma de Querétaro, pero se realizó en la vida al avanzar en la investigación minuciosa sobre las cualidades de su elemento, que en su caso fue el espacio-luz, así como al crear una metodología y un lenguaje propios.

El trabajo con un ser creativo, con un ser que te encuentras en el camino, como fue el caso de Fernando, es cuestión de suerte. Uno busca y no siempre sabe lo que encuentra. Así fue el haberme encontrado con Fernando, con su capacidad creativa, con este carácter brutal que tenía —necesario en el teatro porque de otra forma no funcionan las cosas—. Tengo mucho que agradecerle. Será muy complicado encontrar a otra persona como Fernando en la escenografía queretana, que se dedique profesionalmente a eso, porque él lo hizo y la profesionalización implica tanto la formación académica como la actividad práctica, así como el vivir de esto. Fernando lo

logró en gran medida, logró vivir de esto, que es muy complicado, es muy difícil, pero no es imposible (Uriel Bravo, comunicación personal, 24 de julio 2025).

La escena exige colaboración, pues el teatro no sucede en solitario. En colectivo se superan las limitaciones de los lenguajes especializados y cerrados a su lógica interna, para ascender entre niveles de diálogo. El proceso de puesta en escena implica dialogar desde los lenguajes escénicos, desde la luz, la materia, el cuerpo, la sonoridad, el espacio, el texto, la voz y el movimiento. En estos diálogos se alcanza una comunicación efectiva en el nivel técnico, el cual es la primera conquista hacia la creación, pero para aspirar al nivel de la poesía y la estética se debe trascender este nivel básico. En la medida en que el equipo creativo evoluciona, la integración de elementos logra una organicidad que cristaliza los esfuerzos hacia la creación auténtica.

Lo que puedo decirte como director, que trabajé con él *n* cantidad de puestas en escena, es que llegamos a un grado de fineza, de planteamientos lógicos y de exactitud que justificaron el porqué de cada elemento que irrumpía en la escena; tomando en cuenta la escenografía y los materiales de construcción, la utilería, el vestuario, el color, las telas, el equipo de iluminación, la sonoridad, es decir, había una minuciosidad exhaustiva. No por cansancio, sino porque era una práctica que habíamos asumido, en la que incluso llegamos a decir: ¡basta! ¡Ya no podemos! Éramos tan rigurosos que nos estancamos en ocasiones, porque queríamos ser puntuales y, lo lográbamos o no, sí había un resultado satisfactorio en el esfuerzo. Si no llegábamos al cien, en la intención de llegar, por lo menos llegábamos más allá de la mitad. Así que el trabajo que recorrimos juntos, no el de buscar la perfección, sino la excelencia, cimentó el trabajo que desarrollamos en conjunto, yo como director y él como escenógrafo e iluminador. (Román García, comunicación personal, 2 de agosto de 2025).

Flores fue un producto acabado de disciplina y profesionalismo, en una época en la que la vanidad predomina, porque la gente tiende al exhibicionismo. Quienes viven de la escena quieren figurar, actuar y bailar, lucirse sin interesarse por la

investigación, la precisión y la exactitud, pasando por alto las leyes de la escenología, por esta razón no hay escenógrafos en Querétaro. La reflexión crítica sobre la contribución de Flores conduce al conflicto de la profesionalización y abre líneas de análisis hacia territorios inexplorados que conectan aspectos científicos, tecnológicos, estéticos y espirituales. A su vez, los estudios se guiarían hacia una historia que está por escribirse en los términos de los propios lenguajes escénicos, porque las escasas reseñas históricas no mencionan a los creadores especializados.

La trayectoria de Flores nos permite pensar la historia desde el lenguaje de la luz que configura un sistema de signos alternativo a la textualidad.

Finalmente, no sé si sea pertinente definir la actitud de Fernando de esta forma frente al trabajo, pero el que nos hayamos mantenido tantos años trabajando juntos fue porque había algo en común. Él entrenó box como amateur y ahí desarrolló una actitud que siempre lo mantuvo en la lucha. No importa que te tiren, te levantas para seguir golpeando, no lo digo en sentido literal, sino de creación, de decir “estoy bien madreando y en la lona, pero siempre hay un pequeño aliento para levantarse y ganar”. Con esa actitud lo vi replantear los diseños de luz y mover todos los aparatos si es que no quedaban como él quería, porque buscaba la limpieza, a base de golpes y de lo más sutil. Se esforzó mucho por encontrar la limpieza de la luz y nos cuestionaba sobre lo que estábamos buscando para que se definiera la acción corporal en cualquier pieza. Cerraría con eso: la búsqueda de la limpieza, la identidad y el trabajo infatigable (Alejandro Chávez, comunicación personal, 26 de julio de 2025).

A la labor de profesionalización de la UAQ le hace falta la apertura de los espacios por las instituciones que administran la infraestructura cultural del Estado. Lo anterior con la finalidad de lograr una proporcionalidad entre el equipamiento y la calidad de los montajes, así como para que los egresados de las carreras de artes escénicas puedan ejercer de manera profesional, logrando conformar cuadros creativos sólidos y especializados.

Referencias

- Artaud, A. (2011). *El teatro y su doble*. Ediciones Incógnita.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, U. (Director). (1999). *Titus Andronicus* [Representación teatral]. Centro de Formación y Producción Teatral de Querétaro, Querétaro, México.
- Camargo, A. (30 de agosto de 2003). Blanco y Negro: obra que rescata el sentido trágico de la vida. *Diario de Querétaro*.
- Cato, I. (13 de marzo de 2019). *Compañías queretanas: Cómicos de la Legua y Corral de Comedias*. Revista Proceso. <https://www.proceso.com.mx/cultura/2019/3/13/companias-queretanas-comicos-de-la-legua-corral-de-comedias-221618.html>
- Centro Nacional de Danza Contemporánea. (31 de agosto de 2021). *CENADAC/// Retrospectiva de Ballet Nacional de México* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=khZ8IRpfMQU&t=47s>
- Chávez, A. (Director). (2014). *Kinética* [Representación teatral]. Ciudad Interior, Querétaro, México.
- Dallal, A. (1988). *Cómo acercarse a la danza*. Plaza y Valdés Editores.
- Dallal, A. (2022). *Epicentro: Guillermina Bravo y el Ballet Nacional de México*. Instituto de Investigaciones Estéticas; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Elizondo, A. (27 de marzo de 2025). *Más allá del telón: desafíos y fortalezas del teatro en Querétaro*. Diario de Querétaro. <https://oem.com.mx/diariodequeretaro/cultura/mas-alla-del-telon-desafios-y-fortalezas-del-teatro-en-queretaro-22297996>
- García, R. (Director). (2007). *La mano del lobo: Mozart* [Representación teatral]. Globe Teatro, Querétaro, México.
- Hinton, C. H. (1993). *The Fourth Dimension*. Health Research.
- Naredo, M. (2024). La Historia del teatro en Querétaro. *Revista Asomarte Querétaro*, (239), 24-37. https://issuu.com/asomarte/docs/aso_mar_2024_web
- Ladrón de Guevara, M. (2010). *Artistas Queretanos: Cinco años de entrevistas en Barroco, suplemento cultural del Diario de Querétaro*. Diario de Querétaro; DRT Fundación; Instituto Queretano de la Cultura y las Artes; Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lehmann, H. (2013). *Teatro posdramático*. Paso de Gato; CENDEAC.
- Malpica, A. (2003). *Blanco y negro*. Fondo Editorial de Querétaro.
- Ouspensky, P. D. (2005). *The Fourth Dimension*. Kessinger Publishing.

- Pinela, J. (2014). Raúl Zermeño. El teatro como utopía y proyecto de vida. *Paso de Gato: Revista Mexicana de Teatro*, (57), 6-10. <https://pasodegato.com/revistas/paso-de-gato/>
- Traverso, E. (2023). *La historia como campo de batalla: Interpretar las violencias del siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Usigli, R. (1966). *Anatomía del teatro*. Ecuador O O' O".
- Wirth, H. A. (2004). *La fe de los cerdos*. Fondo Editorial de Querétaro.
- Zumthor, P. (2006). *Atmósferas: entornos arquitectónicos - las cosas a mi alrededor*. Editorial Gustavo Gili.

Estilos de crianza vinculados a la corporalidad: violencia, memoria, *embodiment* y performatividad en familias mazahuas

Parenting styles and embodied corporality: violence, memory, embodiment, and performativity in Mazahua families

DOI: 10.61820/ha.2954-470X.2023

Sonia Liliana Bruno Rosas

El Colegio de México

Ciudad de México, México

sburno@colmex.mx

ORCID: 0009-0002-3279-9155

Recibido: 19/08/2025

Aceptado: 04/10/2025

Universidad Autónoma de Querétaro
Licencia Creative Commons Attribution - NonCommercial ShareAlike 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Resumen

Este artículo analiza cómo los estilos de crianza en familias mazahuas de San Felipe del Progreso, municipio ubicado al norte del Estado de México, generan y mantienen prácticas violentas. Dichas prácticas se inscriben en el cuerpo de infantes y adultos, permaneciendo como memoria y performatividad a lo largo de sus vidas. Mediante una metodología basada en genealogías, observación e historias de vida, se documenta la transmisión generacional de modelos parentales autoritarios, negligentes, democráticos y permisivos, con énfasis en sus impactos emocionales, físicos y simbólicos. Además, se explora cómo el cuerpo se vuelve receptáculo y archivo vivo de la violencia (Gómez Sánchez y Bruno Rosas, 2025) y cómo la memoria permite evocar o reconstruir experiencias (Pérez-Taylor, 2002) de crianza desde una perspectiva de género, así como desde la vinculación o relación con la cultura mazahua. Por otro lado, este trabajo se apoya en el *embodiment* o la *cognición corporizada*, dado que tanto la memoria como el cuerpo se entienden como territorio de inscripción de la violencia. De este modo, la crianza se vuelve un campo performativo donde se reproducen, pero también se resisten, formas estructurales de dominación.

Palabras clave: estilos de crianza, cuerpo, embodiment, violencia, cultura mazahua

Abstract

This article analyzes how parenting styles among Mazahua families in San Felipe del Progreso, a municipality located in the northern region of the State of Mexico, generate and sustain violent practices. These practices are inscribed on the bodies of children and adults, persisting as embodied memory and performativity throughout their lives. Using a qualitative methodology based on genealogies, participant observation, and life histories, the study documents the intergenerational transmission of authoritarian, neglectful, democratic, and permissive parenting styles, emphasizing their emotional, physical, and symbolic impacts. Furthermore, the article explores how the body becomes both a repository and a living archive of violence (Gómez Sánchez & Bruno Rosas, 2025), while memory enables the recollection and reconstruction of childrearing experiences (Pérez-Taylor, 2002) from the perspectives of gender and Mazahua culture. The analysis also draws on the concept of embodiment, understanding both memory and the body as sites where violence

is inscribed and experienced. From this perspective, parenting emerges as a performative field in which structures of domination are not only reproduced but also contested and resisted.

Keywords: parenting styles, body, embodiment, violence, Mazahua culture

Introducción

En las comunidades indígenas del Estado de México, especialmente en el pueblo mazahua, la estructura familiar es extensa, es decir, se constituye por varios miembros mediante línea sanguínea como sobrinos, nietos, abuelos y tíos. En algunos casos también se incluyen miembros no sanguíneos como suegros, nuerras, yernos. Dentro de estas estructuras encontramos una jerarquía familiar (Fox, 1967) que va más allá de una forma de organización doméstica y comunitaria, ya que en esta cultura la organización familiar funge como un tipo de dispositivo de transmisión simbólica que configura los modos en que se educa, se castiga y se vinculan los unos con los otros.

En San Felipe del Progreso, la crianza no se limita solamente a la madre o al padre, sino que permite, bajo la lógica de una familia extensa, que sean los tíos, tías, abuelos, abuelas, quienes intervengan en la formación de los niños y las niñas del hogar, manteniendo en todo momento la jerarquía basada en una figura autoritaria denominada jefe de familia (Fox, 1967). Dicha figura siempre busca instaurar el orden dentro del hogar, ya sea por medio de la violencia directa o cultural (Galtung, 1996). De este modo, la clasificación de los estilos de crianza propuesta por Baumrind (1966)¹ resulta útil como un punto de partida; sin embargo, en este contexto, la clasificación debe ser reasignada a la cultura y sus representaciones sociales (Latour, 2008) con el fin de reconocer los elementos que permean la cosmovisión, así como en la manera en que estos se instauran sobre el cuerpo de las personas.

En este sentido, hablar de corporalidad es hablar de las construcciones culturales y sociales. Para Le Breton (2002) el cuerpo es una herramienta mediante la cual existimos, en otras palabras, es un objeto valioso,preciado y a veces olvidado que nos permite existir y nos define mientras que nos construye respecto a lo social. Otros autores como Gómez Sánchez (2019) y Gómez Sánchez y Bruno Rosas (2025) denominan al cuerpo como un recipiente, dentro del cual tienen

¹ Baumrind (1966) identificó tres estilos de crianza: autoritarios, democrático o también llamado autoritativo y permisivo. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) ampliaron esta clasificación al incorporar el estilo negligente.

lugar las representaciones del mundo, es decir, estas se evocan e instauran internamente, logrando que el mismo cuerpo se encarne con la mente y dando paso al *embodiment* o *cognición corporizada* (Peral Rabasa, 2017). Debido a lo anterior, es posible generar pensamientos, sentimientos, emociones, experiencias y nuestro *performance*: la manera en que nos vestimos, actuamos, comemos y, sobre todo, violentamos y somos violentados (Le Breton, 2002). Aunque estas acciones también son denominadas representaciones sociales:

Conjunto de conceptos, enunciados ... en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales ... [Es un] sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de la vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas (Perera, 2005, p. 44).

Por lo tanto, el presente artículo se construye en torno a tres ejes de análisis que permiten comprender cómo la violencia en la crianza parental —entendida como las prácticas para la regulación del comportamiento, así como la obtención de poder y autoridad dentro del hogar mazahua— se inscribe en los cuerpos como memoria performativa. En primer lugar, se exploran las genealogías familiares, al igual que los relatos de vida como herramientas metodológicas para recuperar las formas en que la violencia se naturaliza y se hereda. Posteriormente, se abordan los estilos parentales, además de la memoria corporal, a través de las narrativas intergeneracionales que revelan cómo el castigo y la violencia configuran la memoria corporal de los miembros. Finalmente, se desarrolla el eje del *embodiment* y la violencia desde una mirada que vincula cuerpo, género y subjetividad.

De este modo, el objetivo de este artículo es analizar cómo los estilos de crianza en familias mazahuas de San Felipe del Progreso producen y reproducen prácticas de violencia que se inscriben corporalmente en niños, niñas y adultos, permaneciendo como memoria y performatividad cotidiana. A partir de genealogías familiares, relatos de vida y observación etnográfica, se busca comprender cómo el cuerpo funciona como territorio de inscripción de la violencia.

Igualmente, se pretende entender la forma en que dichas prácticas son neutralizadas, transmitidas y, en algunos casos, resignificadas entre generaciones.

El análisis de este fenómeno ayudará a comprender el origen de la violencia y a demostrar cómo el cuerpo, ya sea de manera consciente o inconsciente, encarna un imaginario sociocultural que produce relaciones de poder desigual (Kaplan, 2006). Para lograr lo anterior, el estudio se divide en dos partes. Primero, se expone lo que se entiende por representaciones sociales, estilos de crianza parentales y violencia; cómo y dónde surgen; cuáles son sus principales características; y cómo se vinculan en la memoria del cuerpo. En un segundo momento, se presentan algunas reflexiones sobre el impacto de la violencia. Así, mediante los relatos de vida y genealogías familiares, es posible observar que los estilos de crianza se inscriben en los cuerpos de quienes los vivieron. No se trata de una descripción teórica, más bien, son memorias corporizadas que se revelan en los gestos, en los silencios, en la forma de narrar el miedo o el afecto, en escenarios con presencia de violencia directa o cultural (Galtung, 1996). Son momentos de gritos y de desorden que se configuran en torno a la violencia que se recibe en un primer momento de la crianza. Para lograr lo mencionado, es necesario comprender el contexto en el que desarrolla la investigación, así como el método y las familias con las que se trabajó.

I. Metodología

Actualmente, los mazahuas² permanecen bajo el dominio simbólico y estructural de los mestizos en el municipio de San Felipe del Progreso, en donde el sistema político, económico y cultural tiende a mestizar e invisibilizar parcialmente los referentes culturales indígenas. Sin embargo, esta hibridez no implica la desaparición de la cultura mazahua, al contrario, logra modificar sus formas de relación con lo social y lo familiar, manteniendo una continuidad en sus memorias corporales, afectivas y comunitarias. En este sentido, metodológicamente hablando,

2 Mazahuacán, cuyo significado en náhuatl significa en donde están los del venado. Se compone de un vocablo maza 'venado', de los posesivos hua y can 'lugar', todo esto de acuerdo con Sahagún (1989). Dicho autor refiere que el nombre de su gobernante fue Mazatl Tecutli 'señor de los venados'; se asentaron y formaron su capital al oeste del Valle de Anáhuac, ciudad que en la época colonial desapareció. Cuando se habla de los mazahuas se puede decir que ha sido un grupo que ha tenido autonomía en comparación de otros grupos indígenas, pues dentro de su ideología siempre ha imperado la dominación. Ya sea que ellos sean los dominados, o bien, repliquen el modo en que han sido dominados; primero bajo el sojuzgamiento de los chichimecas, más tarde por los mexicas y posteriormente por los españoles durante la conquista (Sahagún, 1989).

la investigación retoma las teorías de Gurung (2020), que permiten situar el conocimiento desde las voces y experiencias de quienes habitan ese contexto. Este enfoque parte del reconocimiento de que ningún conocimiento es neutral ni superior a otro, ya que se construye desde la posición social, política y cultural específica. Así, se privilegia una lectura situada del mundo social desde la perspectiva de las y los mazahuas, particularmente desde las mujeres.

En términos de posicionalidad, la investigación se construye desde una experiencia situada tanto académica como afectivamente dentro del contexto mazahua. Como autora, investigadora y mujer perteneciente a una comunidad mazahua, reconozco que el conocimiento producido no parte de una mirada externa o neutral, sino de una cercanía con las dinámicas familiares, comunitarias y de género presentes en el territorio. Al mismo tiempo, el trabajo se desarrolla bajo una perspectiva etnográfica, tal como sugiere Guber (2011), entendiendo que el conocimiento del otro no parte de la observación distante, más bien de una relación dialógica en la que las y los colaboradores son quienes nos permiten adentrarnos en su vida cotidiana, marcando lo que puede y debe ser conocido.

En consecuencia, la selección de las personas participantes se realizó a través de un muestreo intencionado (Uribe Roncallo, 2020), en el que se dejó de lado la representatividad estadística, pues se buscaron las experiencias de crianza, cuerpo y violencia, es decir, la selección se hizo con base en la importancia que los participantes representaban para la investigación. De manera que se trabajó con ocho familias, priorizando las historias de vida de aquellas que ofrecieran trayectorias generacionales complejas o con ciclos de violencia marcados dentro de los significados emocionales.

Sin embargo, para esta etapa de análisis y con fines de claridad expositiva, se retoman los casos más emblemáticos, correspondientes a dos familias: la familia Sánchez y la familia Monroy. Dicha selección se justifica por la extensión familiar, así como por los elementos de memoria corporal y ciclos de violencia generacional que permiten observar los ejes principales de esta investigación. El análisis se complementó con el enfoque de genealogías (Fox, 1967), mismas que se vuelven una herramienta para rastrear cómo se transmiten y reconfiguran las prácticas de poder, afecto y control dentro del núcleo familiar, pero especialmente para comprender cómo el ciclo de violencia se transmite y se modifica.

Debido a que la investigación aborda experiencias de violencia familiar, memoria corporal y dinámicas de crianza, se priorizó en todo momento el cuidado ético de las personas participantes. Las historias de vida, genealogías y testimonios fueron recuperadas mediante consentimiento informado y bajo acuerdos de confidencialidad. Asimismo, los nombres utilizados dentro del artículo se modificaron mediante seudónimos elegidos por las personas participantes, con el propósito de resguardar la identidad de las familias colaboradoras y evitar posibles procesos de revictimización. Durante el trabajo de campo se procuró mantener una escucha situada y respetuosa, reconociendo la sensibilidad emocional de los relatos compartidos. Del mismo modo, se evitó emitir juicios morales sobre las prácticas narradas, privilegiando la comprensión de los contextos culturales, afectivos y generacionales en los que estas formas de crianza se producen y reproducen.

II. Estilos de crianza, memoria corporal y violencia

Para Kaplan (2006) la violencia se entiende como el ser fuera de modo, o bien, el intento de controlar o dominar a otra persona, todo esto se fundamenta en las relaciones de poder que se dan jerárquicamente en la sociedad. Un ejemplo claro de esto son las relaciones padres e hijos, donde los padres ejercen control sobre los hijos, autorizando o prohibiendo ciertos comportamientos dependiendo de la creencia familiar y cultural donde se desarrollan. Cuando se habla de violencia dentro de los estilos de crianza no nos remitimos a una ejercida por un sujeto que tiene la capacidad de actuar con base en su construcción, sino al reconocimiento que hacen a la persona, tal como describe Wieviorka (2006):

... el sujeto es la capacidad que tiene la persona de actuar creativamente, de constituirse su propia existencia ... El sujeto además es el reconocimiento que le hacen a una persona otros que también son sujetos. Igualmente, es la capacidad de estar en relación con los demás. [En este caso, la violencia] ... no es más que la incapacidad del sujeto de convertirse en actor [esa subjetividad negada o disminuida] (p. 341).

La violencia influye en los sujetos en diferente medida. Dependiendo de los estilos de crianza, se puede afectar o no el desarrollo de las personas, sean infantes o adultos. Los estilos de crianza son vistos como patrones de comportamiento, así como actitudes que los padres adoptan al criar a sus hijos, aunque es pertinente destacar que los padres no se remiten todo el tiempo a un solo estilo de crianza. Cuando hablamos de patrones de comportamiento adoptados, hacemos referencia a las situaciones en las que se encuentra el progenitor ante su día a día con el infante. Ahora bien, aunque los estilos de crianza han sido estudiados durante décadas, su clasificación se relaciona con la propuesta de Maccoby y Martin (1983):

- 1) Padres autoritarios. Son padres que se caracterizan por tener un alto nivel de exigencia y control, pero que transmiten poco afecto, siendo muy fríos.
- 2) Padres sobreprotectores/permisivos. Son padres que muestran mucho afecto hacia los hijos, pero que tienen mucha flexibilidad o poca exigencia con ellos.
- 3) Padres negligentes. Estos padres no transmiten afecto (siendo muy fríos), y tampoco transmiten exigencia o control. Para estos padres, el hijo es una molestia, y lo único que importa es que no incomode.
- 4) Padres democráticos. Son padres que saben equilibrar bastante bien el afecto y el cariño que transmiten al niño, junto a una adecuada exigencia y control (p. 125).

Dentro de los estilos de crianza se configuran las pautas bajo las cuales el infante aprende a conducirse en el mundo, hablando en términos de comportamiento, percepción, afecto y corporeidad. Estas disposiciones no se limitan al plano racional, pues se inscriben directamente en el cuerpo y la memoria. En este sentido, la violencia que se aloja dentro de los estilos de crianza no es únicamente un acto externo, es más bien una experiencia que se deposita en el cuerpo como “fenómeno social y cultural, como materia simbólica, como objeto de representación y de imaginación” (Le Breton, 2002, p. 9). El cuerpo, entonces, se vuelve el primer lugar de inscripción de lo aprendido, de lo temido, de lo deseado, de lo que duele. Y junto con él, la memoria corporal guarda esas marcas como huellas que configuran las formas de ser, sentir y vincularse con los otros.

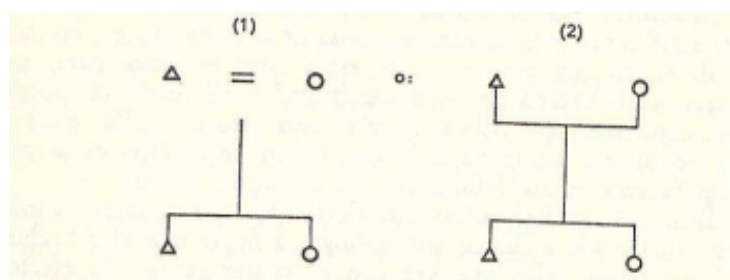
Toda acción en la vida cotidiana, por simple o compleja que sea, implica una participación corporal. Desde esta perspectiva, el cuerpo aprende, recuerda, actúa y siente a partir de una conexión que se gesta desde las memorias, así como de las emociones de nuestra vida. Es en esta vinculación donde surge el concepto de *embodiment*, entendido como la forma en que las experiencias sociales se inscriben y se vuelven carne (Wright Carr, 2018; Gómez Sánchez y Bruno Rosas, 2025).

El *embodiment* nos deja comprender cómo las violencias y pautas de comportamiento heredadas en la crianza se transforman en gestos, posturas y modos de habitar el mundo. De esta manera, tanto el cuerpo como la memoria no son elementos lejanos uno del otro, más bien se complementan. Al actuar en conjunto, producen subjetividades situadas: niños y niñas que aprenden a callar, a temer, a resistir o a repetir, es decir, no lo hacen desde la conciencia abstracta, lo hacen desde la memoria vivida. Como Pérez-Taylor (2002) refiere, la memoria tiene la capacidad de traer el pasado al presente, de este modo, se vive el presente mediante las emociones que se depositan en el cuerpo.

III. Genealogías familiares e historias de vida

Las genealogías son una metodología empleada por Robin Fox en 1967 para analizar la composición del parentesco en núcleos familiares específicos. En este caso, se aplican a dos familias que presentan características clave para comprender los ciclos de violencia, es decir, cómo se genera, si se perpetúa dentro del núcleo o si, por el contrario, logra erradicarse. Para poder utilizar y entender el enfoque genealógico, se recurre al uso de la simbología. Los símbolos utilizados en esta investigación (ver Figura 1) permiten interpretar con mayor claridad las relaciones de parentesco, a la vez que ayudan a comprender el lenguaje genealógico empleado en los esquemas.

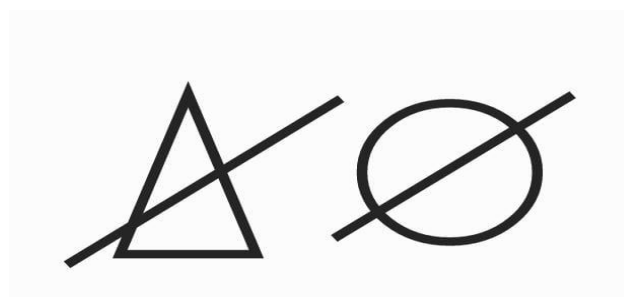
Figura 1. *Simbología de genealogía (1967), Robin Fox, p. 34.*



Dentro del sistema genealógico, el triángulo representa al hombre, mientras que el círculo representa a la mujer. Fox (1967) emplea el símbolo “=” para denotar el vínculo matrimonial, aunque también utiliza un corchete que conecta a ambos cónyuges, tal como se observa en la Figura 1. Sin embargo, cuando el corchete se sitúa por encima de ambos símbolos, indica una relación de fraternidad/paternidad, según sea el caso. Por lo tanto, en el ejemplo de la Figura 1, podemos interpretar una pareja con dos hijos: un niño y una niña, respectivamente.

Las genealogías pueden emplearse para representar tanto vínculos sanguíneos como no sanguíneos dentro de una familia (Fox, 1967). Asimismo, permiten señalar defunciones en el linaje familiar; para ello, se atraviesa el triángulo o el círculo con una línea inclinada (ver Figura 2).

Figura 2. *Ejemplificación de fallecimiento dentro de las genealogías (2023), elaboración propia, basada en la propuesta de Fox de 1967.*



Una vez comprendido el lenguaje genealógico, presentamos a las familias colaboradoras. A partir de su historia de vida y de la genealogía familiar se logra ejemplificar su ciclo familiar, así como la reproducción o ruptura del ciclo de violencia. Comenzaremos con el caso de la familia Sánchez (ver Figura 3 y Tabla 1):

Figura 3. Familia Sánchez (2023), elaboración propia.

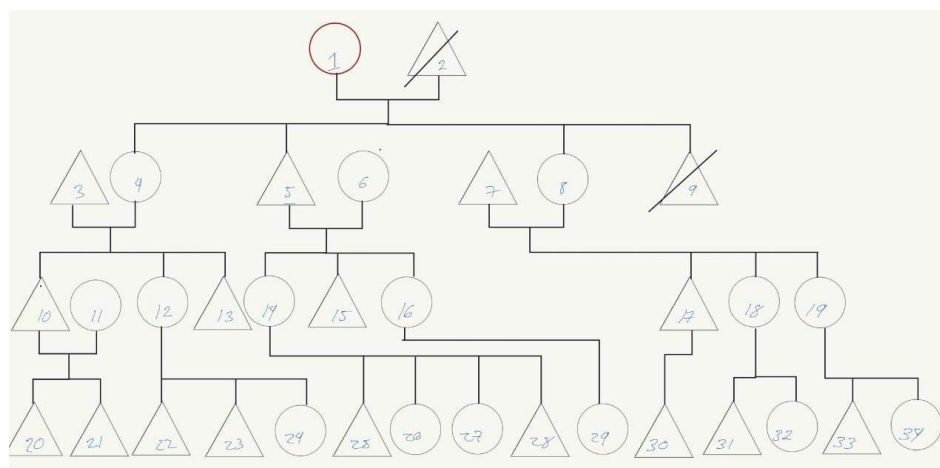


Tabla 1. Análisis genealógico 1. Familia Sánchez (2023), elaboración propia.

Miembros de la familia Sánchez					
Primera generación					
No.	Nombre	Referencia respecto a ego	Sexo	Edad	Escolaridad
1	Dolores	Ego	F	89	Primaria
2	José	Esposo de ego	M	66	Primaria
Segunda generación					
3	María	Primera hija de ego	F	63	Licenciatura
4	Bulfrano	Esposo de la primera hija de ego	M	69	Licenciatura
5	Ricardo	Primer hijo de ego	M	61	Secundaria
6	Cecilia	Esposa del primer hijo de ego	F	62	Bachillerato
7	Verónica	Segunda hija de ego	F	60	Secundaria
8	Francisco	Esposo de la segunda hija de ego	M	69	Licenciatura
9	Javier	Segundo hijo de ego	M	12	Primaria
Tercera generación					
10	Bulfrano	Primer hijo de la primera hija de ego	M	45	Bachillerato
11	Verónica	Esposa del primer hijo de la primera hija de ego	F	50	Bachillerato

12	Oriana	Primera hija de la primera hija de ego	F	43	Licenciatura
13	Edgar	Segundo hijo de la primera hija de ego	M	56	Licenciatura
14	Dafne	Primera hija del primer hijo de ego	F	44	Secundaria
15	Ricardo	Primer hijo del primer hijo de ego	M	40	Licenciatura
16	Kimberly	Segunda hija del primer hijo de ego	F	39	Licenciatura
17	Francisco	Primer hijo de la segunda hija de ego	M	55	Bachillerato
18	Verónica	Primera hija de la segunda hija de ego	F	54	Carrera técnica
19	Guadalupe	Segunda hija de la segunda hija de ego	F	53	Bachillerato
Cuarta generación					
20	José	Primer hijo del primer hijo de la primera hija de ego	M	49	Bachillerato
21	Edgar	Segundo hijo del primer hijo de la primera hija de ego	M	45	Secundaria
22	Israel	Primer hijo de la primera hija de la primera hija de ego	M	39	Secundaria trunca
23	Misael	Segundo hijo de la primera hija de la primera hija de ego	M	35	Secundaria trunca
24	Galia	Primera hija de la primera hija de la primera hija de ego	F	15	Secundaria
25	Juan José	Primer hijo de la primera hija del primer hijo de ego	M	16	Bachillerato
26	Guadalupe	Primera hija de la primera hija del primer hijo de ego	F	15	Bachillerato
27	Sofia	Segunda hija de la primera hija del primer hijo de ego	F	13	Secundaria
28	Ricardo	Segundo hijo de la primera hija del primer hijo de ego	M	12	Secundaria

29	Kimberly	Primera hija de la primera hija del primer hijo de ego	F	9	Primaria
30	Iván	Primer hijo del primer hijo de la segunda hija de ego	M	29	Bachillerato trunco
31	Verónica	Primera hija de la primera hija de la segunda hija de ego	F	18	Bachillerato
32	Juan Pablo	Primer hijo de la primera hija de la segunda hija de ego	M	21	Bachillerato trunco
33	Guadalupe	Primera hija de la segunda hija de la segunda hija de ego	F	22	Licenciatura trunca
34	Javier	Primer hijo de la segunda hija de la segunda hija de ego	M	20	Licenciatura

A partir del análisis genealógico de la familia Sánchez, se identificó que la totalidad de sus integrantes habían experimentado algún tipo de violencia dentro del entorno familiar, ya fuera como víctimas, agresores o testigos. Dicha familia se compone por cuatro generaciones cohabitando en un mismo predio, en el que se observa una reproducción del estilo autoritario. La información proviene de Dolores, informante clave, denominada ego dentro del lenguaje genealógico, un término que se utiliza para referirse al individuo desde cuya perspectiva se traza el árbol genealógico. En otras palabras, ego es el punto de partida para mapear las relaciones familiares: padres, hermanos, hijos, abuelos, tíos, primos, etcétera (Fox, 1967). Así, se puede conocer la historia de vida, aunque es pertinente destacar que las historias de vida son vistas desde la percepción de ego, a pesar de que se haya podido tener cercanía con otros miembros de la familia.

Dolores compartió que desempeñó el papel de madre soltera a lo largo de la crianza de su familia, haciéndose cargo tanto de la formación de sus hijos como del sostén económico de la familia (M. D. Sánchez, comunicación personal, 16 de agosto de 2023). Este hecho representa un cambio en el modelo tradicional de la familia; sin embargo, la violencia se mantiene como un elemento persistente dentro de la dinámica familiar, sin importar los cambios generacionales o las nuevas formas de percibir la misma violencia.

Al abordar la estructura interna de la familia, se encontró que la violencia no es interpretada necesariamente como una práctica negativa. Por el contrario,

es comprendida como una herramienta útil para ejercer autoridad y mantener el orden durante el proceso de crianza (M. D. Sánchez, comunicación personal, 16 de agosto de 2023). Se puede identificar, entonces, que una de las principales características de esta familia es el control como modo de organización de las relaciones, en donde el castigo físico funciona como medio regulador de la conducta cotidiana, tal como comparte Dolores:

Les enseñé que no, que aquí y en China, con padre o sin padre, yo soy su madre. Tenía que ponerles sus buenas tundas para que entendieran, pero hacía que los canijos me respetaran. Con que les diera con la cuchara a uno, con uno solo tenían ya así y el resto se quedaban quietecitos, quietecitos. Ya cuando crecieron y vieron todo lo que hacía por ellos, como pedir trabajitos a los vecinos, coser la ropa, lavar, salir al trabajo, ir a vender mis plantitas para que ellos tuvieran educación y familia, empezaron a respetarme más y hasta cuidarme. Ya hasta me vienen a ver diario y me traen de comer, aunque yo aún les haga su pollo.

Fíjate que cuando me acuerdo de lo manchados y pesados que se ponían a veces conmigo, entiendo al esposo de mi mamá. Él era así conmigo porque quería que lo respetara, aunque estaba todo bruto, pero ¿cómo lo iba yo a respetar a ese?, si yo no era nada suyo. A veces los hombres son unos brutos que no se fijan en lo que quieren o qué hacen, pero como buenos hombres se lanzan a los madrazos. Que con esos sí, te quedas quietecita, quietecita del miedo y si lloras te dan otros más y te pones con patitas a obedecer (M. D. Sánchez, comunicación personal, 16 de agosto de 2023).

Con la historia de Dolores se puede entender que la totalidad de los integrantes de esta familia han tenido alguna experiencia relacionada con la violencia, ya sea como víctimas, agresores o testigos. A través del análisis genealógico de la Tabla 1, se confirma que la violencia ha sido un componente estructural desde la primera hasta la cuarta generación. Lejos de estar asociada a un género específico, esta violencia se emplea de forma transversal y repetitiva, convirtiéndose en un patrón aprendido. Además, impacta directamente en el cuerpo al operar como un mecanismo de control que afecta tanto lo físico como lo

emocional. No obstante, este patrón no se repite con la misma intensidad en todas las familias estudiadas, como evidencia el caso de la familia Monroy, donde los ciclos de vida y crianza adquieren otras formas.

Dolores, aparte de ser madre y posteriormente abuela, asumió el rol de madre de muchos de sus nietos. Ella narra que “antes a uno lo hacían con puro lazo, era de obedecer o era de vara” (M. D. Sánchez, comunicación personal, 16 de agosto de 2023). Esta frase, nos habla de la naturalización de la violencia dentro de los estilos de crianza. Por otro lado, en la familia Monroy —integrada por 32 miembros—, encontramos un patrón similar en el ciclo de violencia (ver Figura 4 y Tabla 2):

Figura 4. *Genealogía Familia Monroy (2023), elaboración propia.*

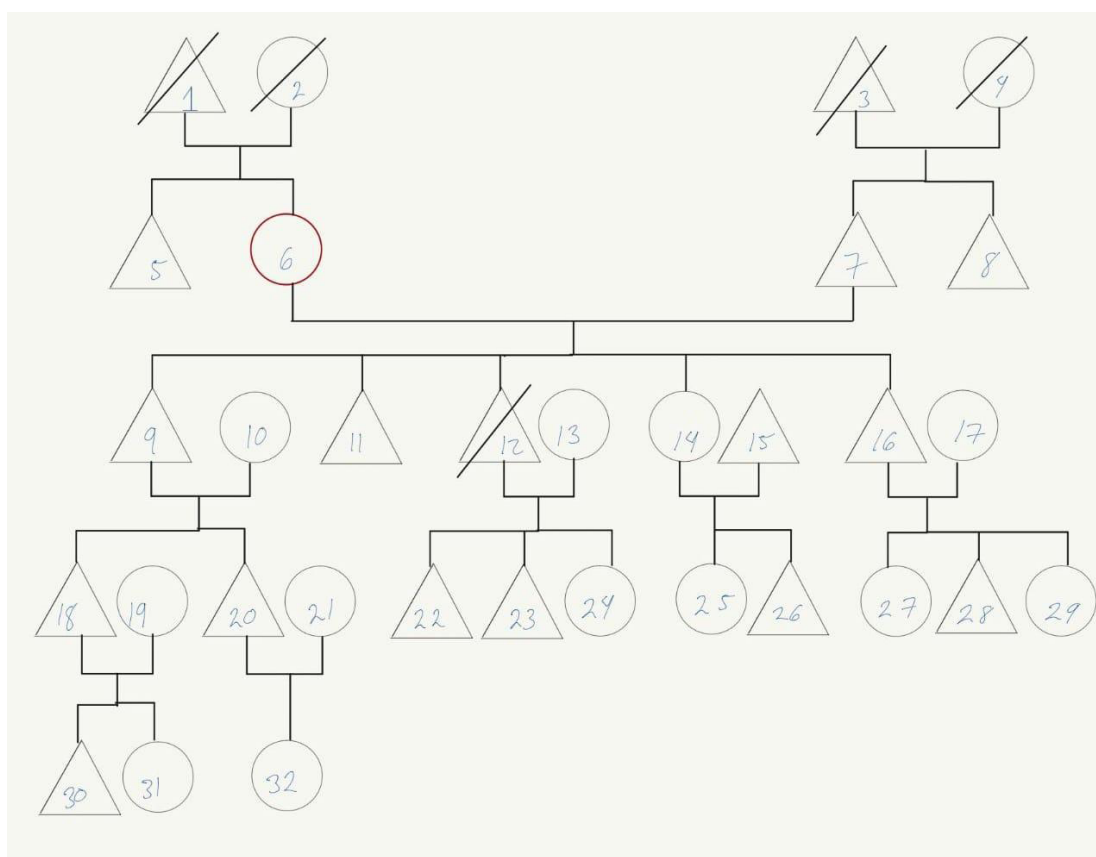


Tabla 2. Análisis genealógico Familia Monroy (2023), elaboración propia.

Miembros de la familia Monroy					
No.	Nombre	Referencia respecto a ego	Sexo	Edad	Escolaridad
Primera generación					
1	Genaro	Padre de ego	M	46	Primaria
2	Paulina	Madre de ego	F	120	Primaria
3	Genaro	Padre del esposo de ego	F	34	Primaria
4	Herlinda	Madre del esposo de ego	M	67	No estudio
Segunda generación					
5	Luis	Primer hermano de ego	M	88	No estudio
6	Margarita	Ego	F	89	Primaria
7	Antonio	Esposo de ego	M	83	Primaria
8	Alfonso	Primer hermano del esposo de ego	M	67	Primaria
Tercera generación					
9	Samuel	Primer hijo de ego	M	63	Licenciatura
10	Chelis	Esposa del primer hijo de ego	F	68	Licenciatura
11	Adán	Segundo hijo de ego	M	59	Licenciatura
12	Genaro	Tercer hijo de ego	M	57	Licenciatura
13	Yessenia	Esposa del tercer hijo de ego	F	57	Licenciatura
14	Dolores	Primera hija de ego	F	56	Bachillerato
15	Roberto	Esposo de la primera hija de ego	M	66	Licenciatura
16	Alfonso	Cuarto hijo de ego	M	55	Bachillerato
17	María	Esposa del cuarto hijo de ego	F	45	Licenciatura
Cuarta generación					
18	Samuel	Primer hijo del primer hijo de ego	M	40	Licenciatura
19	Citlaly	Esposa del primer hijo del primer hijo de ego	F	45	Licenciatura
20	Gustavo	Segundo hijo del primer hijo de ego	M	37	Licenciatura
21	Sofía	Esposa del segundo hijo del primer hijo de ego	F	46	Licenciatura

22	Antonio	Primer hijo del tercer hijo de ego	M	27	Bachillerato trunco
23	Aquiles	Segundo hijo del tercer hijo de ego	M	24	Bachillerato trunco
24	Adalit	Primera hija del tercer hijo de ego	F	23	Carrera técnica
25	Nayeli	Primera hija de la primera hija de ego	F	30	Licenciatura
26	Roberto	Primer hijo de la segunda hija de ego	M	27	Bachillerato trunco
27	Liliana	Primera hija del cuarto hijo de ego	F	24	Licenciatura
28	Jesús	Primer hijo del cuarto hijo de ego	M	21	Licenciatura
29	Alondra	Segunda hija del cuarto hijo de ego	F	11	Primaria
Quinta generación					
30	Milton	Primer hijo del primer hijo del primer hijo de ego	M	18	Bachillerato
31	Mitzy	Primera hija del segundo hijo del primer hijo de ego	F	19	Bachillerato
32	Sofía	Primera hija del segundo hijo del primer hijo de ego	F	5	Kínder

Nuestra segunda familia se apellida Monroy y está compuesta por cinco generaciones. A partir de la información proporcionada por Margarita, quien se desempeña como ego, se puede observar cómo la violencia continúa presente en cada una de las generaciones, aunque no con la misma frecuencia que en las primeras. Asimismo, existe un cambio por parte de las nuevas generaciones, que ellos consideran positivo en contraste con lo que Margarita piensa.

A diferencia de la familia anterior, la familia Monroy es una familia nuclear extensa, es decir, incluye tanto a miembros del núcleo familiar básico —padres e hijos— como a parientes cercanos: abuelos, tíos, primos, sobrinos. Este tipo de estructura familiar es común en la comunidad de San Felipe del Progreso. Al mantener una convivencia cercana entre sus integrantes, se desarrolla

una jerarquía interna distinta a la que se observa en la familia Sánchez. En el caso de los Monroy, el liderazgo de cada núcleo familiar recae directamente en la matriarca, Margarita, ya que todos habitan en el mismo hogar. Es importante señalar que esta situación se debe a que Antonio, quien sería el líder tradicional, se encuentra fuera de la comunidad, de lo contrario, según lo refiere la propia Margarita, él asumiría dicho rol.

Cuando se le preguntó a Margarita sobre la violencia en el contexto familiar, su respuesta fue diferente a lo esperado, ya que no la consideraba negativa, al contrario, la describía como “la forma correcta de educar a los niños” (M. G. Monroy, comunicación personal, 8 de octubre de 2023). Esto permite entender cómo la violencia se ha naturalizado a través de las generaciones, convirtiéndose en una herramienta cotidiana para ejercer autoridad. No obstante, también se pueden notar leves cambios en este patrón generacional. Lo que antes era visto como un método único de crianza, ahora comienza a ser cuestionado por los miembros más jóvenes de la familia. Ante esto, Margarita, se muestra confundida:

No entiendo por qué mis hijos ya no quieren educar a los niños como nosotros. A veces incluso los chamacos les responden a sus padres y ellos no hacen nada, a mí mi papi me agarró a varazos una vez que llegué tarde por andar chacoteando con mis amigas y que le digo de cosas, yo enojada sintiéndome valiente por andar afuera. Uy no, yo desde ahí veo las varas y me da un coraje porque no debí decirle nada, solo obedecer. Y así deberían darles a mis nietos, que el chiquito va a andar en el centro después de las siete. No, yo les doy a todos parejo y mira, luego dicen que ni sentarse pueden y yo les digo órale para que aprendan, cabrones (M.G. Monroy, comunicación personal, 8 de octubre de 2023).

La violencia se ha incorporado dentro del día a día de los miembros- Aunque nuevas generaciones no la emplean como antes, continúa vigente desde la crianza de la abuela y se normaliza en su historia de vida, al punto de convertirse en un código disciplinario que guía su actuar cotidiano. Por otro lado, cuando expresa lo que siente al ver una vara por haber desobedecido a su padre, no se trata de un simple recuerdo, sino de una memoria corporal, o *embodiment*, que permanece en su cuerpo. Como señala Le Breton (2002), el cuerpo no es un

soporte biológico, es un lugar de sentido, un espacio donde se inscriben normas, valores y mandatos sociales que configuran la existencia. En este caso, el cuerpo de Margarita ha sido moldeado por un régimen de crianza donde el castigo físico es aceptado como una forma legítima de educación. La vara —objeto del castigo— activa una memoria, es decir, una experiencia que remite al pasado y que se reactualiza en el presente (Pérez-Taylor, 2002) como guía para la crianza de sus nietos.

IV. *Embodiment*, performatividad y violencia cotidiana

Los relatos de vida de las familias Sánchez y Monroy permiten observar que la violencia en la crianza no permanece únicamente en el recuerdo, al contrario, esta se incorpora en el cuerpo y reaparece en las prácticas cotidianas. Las experiencias de castigo, control y obediencia se narran, sí, como acontecimientos del pasado, pero continúan vigentes en la manera en que los miembros de las familias reaccionan, corrigen, sienten miedo o ejercen autoridad dentro del hogar. En este sentido, la violencia puede comprenderse como una práctica disciplinaria, así como una pedagogía corporal que produce formas específicas de habitar el mundo. Los cuerpos aprenden a responder ante el miedo, el castigo o la autoridad mediante experiencias reiteradas que terminan normalizando determinadas formas de relación familiar.

Desde la perspectiva del *embodiment*, las experiencias de violencia no desaparecen, se incorporan a la memoria corporal y se expresan posteriormente en gestos, silencios, posturas, formas de hablar y maneras de ejercer autoridad. El cuerpo, entonces, no actúa únicamente desde la razón, sino también desde experiencias afectivas acumuladas que permanecen inscritas en la memoria. De este modo, los estilos de crianza violentos generan corporalidades específicas: cuerpos hipervigilantes, obedientes, temerosos o endurecidos frente al afecto y la autoridad. Tal como ocurre en el relato de Margarita, la presencia de una vara no remite solamente al objeto en sí, lo hace hacia una experiencia corporizada que reactiva el miedo, la obediencia y el enojo aprendidos durante la infancia.

Asimismo, la violencia cotidiana funciona de manera performativa, esto se relaciona con la perspectiva de Butler (2007) sobre el *performance*, ya que las prácticas sociales reiteradas producen sujetos acordes a determinadas normas

culturales y de género. Es por ello que, en ambas familias, las prácticas de crianza se repiten generacionalmente hasta convertirse en formas naturalizadas de actuar dentro del hogar. La autoridad, el castigo físico, el silencio y la obediencia son actos reiterados que producen y sostienen determinadas relaciones de poder. En este sentido, la performatividad de la violencia se expresa en acciones cotidianas aparentemente simples: levantar la voz, amenazar a golpes, corregir mediante el miedo o asumir que el afecto debe acompañarse de castigo para ser efectivo.

El análisis también permite reconocer que la reproducción de la violencia no recae exclusivamente en las figuras masculinas. Aunque las estructuras familiares continúan organizándose desde lógicas patriarcales y adultocéntricas, las figuras femeninas desempeñan un papel importante en la producción, así como en la resignificación de estas prácticas. Tanto Dolores como Margarita ejercen autoridad en sus hogares y reproducen formas de control corporal aprendidas durante su propia crianza. La violencia, entonces, no se transmite solo desde la figura paterna, también es encarnada y legitimada por mujeres que aprendieron a relacionar el castigo con el cuidado, la obediencia y el orden familiar. Esto complejiza el análisis de género, pues muestra cómo las mujeres son sujetas atravesadas por relaciones de dominación, pero también agentes que participan en la continuidad de determinadas pedagogías de la violencia.

Sin embargo, ambas familias presentan diferencias importantes en la manera en que estos ciclos se reproducen. En la familia Sánchez se observa una continuidad rígida del modelo autoritario, donde la violencia permanece legitimada como mecanismo de regulación familiar. A pesar de los cambios generacionales y de la ausencia parcial de figuras masculinas, el castigo continúa siendo entendido como una forma válida de respeto y control. En contraste, la familia Monroy evidencia tensiones entre la continuidad y la ruptura. Aunque Margarita continúa entendiendo el castigo físico como la forma correcta de educar, las generaciones más jóvenes comienzan a cuestionar estas prácticas y a modificar sus formas de crianza.

De este modo, las genealogías familiares nos ayudan a comprender que la violencia en la crianza no se reproduce de manera idéntica entre familias ni generaciones. Existen continuidades, resistencias y resignificaciones que dependen de las experiencias corporales, afectivas y comunitarias de cada núcleo familiar. Comprender estas prácticas desde el *embodiment*, al igual que desde la

performatividad, permite reconocer que la violencia opera no solo en los cuerpos, sino también a través de ellos, convirtiéndose en memoria, en hábito y en una forma cotidiana de relación social.

Conclusiones

El análisis de ambas familias permite comprender que la violencia dentro de los estilos de crianza constituye una práctica social aprendida, legitimada y reproducida generacionalmente dentro de los núcleos familiares mazahuas. A partir de las genealogías familiares y los relatos de vida, fue posible observar cómo las prácticas de control, castigo y obediencia forman parte de una memoria colectiva que se transmite mediante las relaciones cotidianas, incorporándose en los cuerpos de quienes las experimentan.

En el primer eje de análisis, correspondiente a las genealogías familiares e historias de vida, se identificó que ambas familias presentan ciclos de violencia persistentes, aunque con diferencias importantes en sus formas de continuidad y transformación. En la familia Sánchez, la violencia es algo estable que da regulación familiar, manteniéndose durante generaciones, a la vez que se legitima como una forma de cuidado, respeto y orden. Por otra parte, la familia Monroy muestra tensiones entre la continuidad y la ruptura, pues, aunque la violencia continúa presente en los discursos, así como en las prácticas de crianza, las generaciones más jóvenes comienzan a cuestionar estas formas de autoridad y castigo.

Respecto al segundo eje, estilos de crianza, memoria corporal y violencia, el estudio permitió reconocer que las experiencias de crianza no permanecen únicamente en el plano del recuerdo, dado que se inscriben corporalmente en quienes las viven. El cuerpo es, entonces, un archivo afectivo y social donde permanecen las marcas del miedo, la obediencia, el silencio y el control. Desde esta perspectiva, la memoria corporal permite comprender cómo ciertas prácticas violentas continúan reproduciéndose incluso cuando no son del todo conscientes, pues forman parte de aprendizajes afectivos y cotidianos adquiridos desde la infancia.

Finalmente, el eje sobre el *embodiment*, performatividad y violencia cotidiana permitió observar que la violencia actúa en los cuerpos y a través de ellos. Las prácticas disciplinarias se transforman en gestos, modos de hablar, formas de corregir y maneras de ejercer autoridad que terminan naturalizándose dentro

del espacio familiar. Asimismo, el análisis mostró que las mujeres son figuras que reproducen y resignifican mecanismos de control aprendidos generacionalmente. Tanto Dolores como Margarita encarnan formas de autoridad construidas desde experiencias previas de violencia, reproduciendo prácticas que consideran necesarias para la formación familiar.

En este sentido, las violencias cotidianas observadas en ambas familias pueden ser entendidas como formas de expresión de estructuras más amplias como lo son el patriarcado, el adultocentrismo y la colonialidad. Cuestionarlas implica ir más allá de una condena moral de las prácticas de crianza, ya que se deben abrir espacios de escucha y comprensión sobre contextos históricos, afectivos y culturales donde se producen. Solo así será posible imaginar otras formas de crianza y cuidado, donde el cuerpo deje de ser territorio de inscripción de la violencia para que pueda convertirse en un espacio de memoria, resistencia y transformación.

Referencias

- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://www.jstor.org/stable/1126611?origin=crossref>
- Butler, J. (2007). *Gender Trouble*. Routledge.
- Fox, R. (1967). *Sistemas de parentesco y matrimonio*. Alianza Editorial.
- Galtung, J. (1996). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002234336900600301>
- Gómez Sánchez, D. (2019). El cuerpo, un análisis desde la lengua y la cultura otomí. *Revista Peruana de Antropología*, 4(5), 26-34. https://www.researchgate.net/publication/342587948_El_cuerpo_un_analisis_desde_la_lengua_y_la_cultura_otomi_The_body_an_analysis_from_the_Otomi_language_and_culture
- Gómez Sánchez, D., y Bruno Rosas, S. L. (2025). Cuerpo, memoria y emociones: el dominio masculino en los mazahuas de San Felipe del Progreso, México. *EntreDiversidades*, 22, 1-20. <https://doi.org/10.31644/ED.IEI.V22.2025.A01>
- Guber, R. (2011). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gurung, L. (2020). Feminist Standpoint Theory: Conceptualization and Utility. *Dhauagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 14, 106-115. https://www.researchgate.net/publication/348330542_Feminist_Standpoint_Theory_Conceptualization_and_Utility
- Kaplan, C. V. (Dir.). (2006). *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Ediciones Manantial.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). Wiley.
- Peral Rabasa, F. J. (2017). Cuerpo, cognición y experiencia: *embodiment*, un cambio de paradigmas. *Dimensión Antropológica*, 69, 15-47. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/dimension/article/view/11709>

- Perera, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales* [Tesis doctoral]. Universidad de la Habana.
- Pérez-Taylor, R. (2002). *Entre la tradición y la modernidad: antropología de la memoria colectiva*. Plaza y Valdés.
- Sahagún, B. (1989). *Historia general de las cosas de la Nueva España*. Porrúa.
- Uribe Roncallo, P. (2020). Masculinidades Alternativas: Varones que se Narran al margen del Modelo Hegemónico y Generan Cambios a través de la Educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 115-129. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000200115
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15(1 y 2), 239-248. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12215214>
- Wright Carr, D. C. (2018). La ciencia cognitiva corporeizada: Una perspectiva para el estudio de los lenguajes visuales. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), 81-96. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.63364>

ENSAYOS CRÍTICOS

¿Quién devora a quién? Antropofagia cultural, asimetrías coloniales y arte latinoamericano

Who devours whom? Cultural anthropophagy, colonial asymmetries, and Latin American art

DOI: 10.61820/ha.2954-470X.2191

Claudia Marcela Cadena Sandoval

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

cmcadenas@uaemex.mx

ORCID: 0000-0001-8728-9588

Recibido: 17/02/2026

Aceptado: 18/05/2026

Universidad Autónoma de Querétaro
Licencia Creative Commons Attribution - NonCommercial ShareAlike 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Resumen

Este ensayo crítico revisa el alcance histórico del *Manifiesto antropófago* (1928) de Oswald de Andrade en la configuración de una modernidad cultural latinoamericana no subordinada. Igualmente, argumenta su vigencia en debates contemporáneos sobre ciudad global, gentrificación y giro decolonial. De manera que se propone leer la antropofagia menos como celebración genérica de la mezcla y más como un método situado de incorporación crítica, es decir, una forma de disputar jerarquías de valor cuando la cultura se produce bajo asimetrías coloniales persistentes.

A partir de nociones de colonialidad del poder (Quijano, 2000), modernidad/colonialidad (Mignolo, 2011) e hibridación (García Canclini, 1990), el texto sostiene que la antropofagia es productiva si se vuelve autocrítica. En otras palabras, debe distinguir entre traducciones que reordenan jerarquías y traducciones que reciclan la diferencia como estilo o mercancía. En el plano de las prácticas se discuten ejemplos del siglo XX y XXI, tales como *Tropicália* de Hélio Oiticica, la 24ª Bienal de São Paulo, el proyecto *Pixo* de Andrea Bandoni y, como contrapunto, Adriana Varejão. Se pone énfasis en cómo la escritura urbana estigmatizada puede volverse objeto doméstico y, con ello, evidenciar tensiones entre visibilización y captura institucional. El ensayo concluye que la antropofagia sigue siendo una herramienta contra los purismos raciales, culturales y disciplinarios, pero su potencia depende de reconocer las mediaciones institucionales, así como las economías de visibilidad que determinan, en última instancia, quién devora a quién.

Palabras clave: antropofagia, colonialidad, pixação/pixo, crítica, visualidad urbana

Abstract

This critical essay examines the historical significance of Oswald de Andrade's Anthropophagic Manifesto (1928) in shaping a non-subordinate Latin American cultural modernity. It also argues for its relevance in contemporary debates on the global city, gentrification, and the decolonial turn. Thus, it proposes reading anthropophagy less as a generic celebration of mixing and more as a situated method of critical incorporation—that is, a way of challenging hierarchies of value when culture is produced under persistent colonial asymmetries.

Drawing on notions of the coloniality of power (Quijano, 2000), modernity/coloniality (Mignolo, 2011), and hybridization (García Canclini, 1990), the text argues that anthropophagy is productive only if it becomes self-critical. In other words, it must distinguish between translations that reorder hierarchies and translations that recycle difference as style or commodity. At the level of practices, the essay discusses examples from the 20th and 21st centuries, such as Hélio Oiticica's Tropicália, the 24th São Paulo Biennial, Andrea Bandoni's Pixo project, and, as a counterpoint, Adriana Varejão. Emphasis is placed on how stigmatized urban writing can become a domestic object and, in doing so, reveal tensions between visibility and institutional appropriation. The essay concludes that anthropophagy remains a tool against racial, cultural, and disciplinary purism, but its power depends on recognizing institutional mediations, as well as the economies of visibility that ultimately determine who devours whom.

Keywords: anthropophagy, coloniality, pixação/pixo, criticism, urban visuality

Introducción

La pregunta ¿quién devora a quién?, describe un problema histórico y contemporáneo de legitimación cultural. En América Latina, el intercambio con repertorios externos ha sido frecuentemente leído bajo dos narrativas opuestas: la imitación del centro como vía de modernización o el retorno a un origen puro como defensa identitaria. El *Manifiesto antropófago* (1981) de Oswald de Andrade propone otra salida, a saber, asumir la cultura como proceso de incorporación y transformación, pero convertir esa incorporación en una práctica crítica y no en un gesto automático.

El manifiesto abre con una tesis programática: “Sólo la antropofagia nos une. Socialmente. Económicamente. Filosóficamente.” (De Andrade, 1981, p. 67). La frase funciona como una definición de método. La unidad no se busca en un origen único, sino en una operación que consiste en devorar, digerir y transformar. De ahí que la inversión shakespeariana “Tupí or not Tupí, that is the question” (De Andrade, 1981, p. 67) desplace la pregunta identitaria hacia preguntas estratégicas: qué se incorpora, desde dónde y con qué efectos.

En el mismo impulso, Andrade reclama un horizonte político que descen-tra la genealogía europea de la emancipación: “Queremos la revolución Caribe. Mayor, que la revolución francesa. La unificación de todas las revueltas eficaces en dirección del hombre” (De Andrade, 1981, p. 68). Leído en su conjunto, el

texto no celebra la mezcla por sí misma; más bien polemiza la incorporación sin reflexión de saberes externos que, en contextos coloniales, suele operar como borramiento y desplazamiento de lenguas, memorias y costumbres locales.

Esa tensión no es un asunto regional de Brasil. El manifiesto se vuelve referencia latinoamericana porque nombra un mecanismo general que se relaciona con sociedades marcadas por transferencias forzadas y desigualdad epistémica. La pregunta por la modernidad cultural es inseparable de la pregunta por el poder. En ese sentido, Quijano (2000) sostiene que la categoría de raza se volvió un criterio fundamental de clasificación social en la constitución del mundo moderno. Esto implica que la cultura no se distribuye en un vacío, sino que los regímenes de valor asignan universalidad a ciertas formas y particularismo a otras, produciendo jerarquías de inteligibilidad, así como de derecho a enunciar.

Por eso es insuficiente entender la antropofagia como una metáfora de intercambio. Mignolo (2011) plantea que la colonialidad opera como la lógica subyacente del despliegue occidental, de modo que modernidad cultural y colonialidad no pueden separarse analíticamente. La incorporación de repertorios externos no ocurre en condiciones simétricas, ya que está atravesada por instituciones, mercados y pedagogías que ordenan qué signos son aceptables, qué memorias son visibles y qué formas quedan como exceso.

En este punto, la noción de hibridación ofrece una advertencia metodológica: no toda mezcla reordena jerarquías. Néstor García Canclini (1990) observa que la reorganización industrial y mercantil de los procesos simbólicos exige nuevas estrategias para pensar la relación entre lo popular y lo culto. El énfasis no es moralizar el mercado, sino reconocer que la circulación reconfigura sentidos. Por ello, lo popular puede ser incorporado como energía estética, mientras se neutralizan sus conflictos sociales.

De ahí la tesis central de este ensayo: la antropofagia sigue siendo útil contra los purismos —de raza, tradición, costumbre o disciplina—, pero solo si se vuelve autocrítica. Esa autocrítica exige distinguir dos movimientos. Primero, la incorporación que disputa jerarquías —emancipación simbólica—. Segundo, la integración que vuelve la diferencia un estilo consumible —cooptación—. El resto del texto discute esta ambivalencia a través de ejemplos del siglo XX y XXI.

En este ensayo, *antropofagia autocrítica* nombra una variación necesaria del paradigma propuesto por De Andrade. Si la antropofagia modernista propone devorar lo externo para reinventar lo propio, su actualización exige un movimiento adicional: someter esa digestión a examen de poder. La autocrítica no se reduce a dudar de todo, sino a explicitar qué mediaciones —coloniales, institucionales y urbanas— convierten una incorporación cultural en emancipación simbólica o en reproducción de jerarquías.

En términos operativos, la antropofagia se vuelve autocrítica cuando hace visibles sus condiciones, mismas que señalan quién traduce, quién autoriza, quién circula y qué queda fuera de campo. De ahí que la pregunta ¿quién devora a quién?, funcione como criterio, es decir, una operación es emancipatoria cuando reordena jerarquías de legibilidad. Por ejemplo, cuando sostiene el conflicto y evita los reduccionismos; y, por el contrario, es cooptativa cuando vuelve la diferencia un estilo consumible, neutralizando el conflicto y separando el signo de las condiciones urbanas y sociales que lo producen.

Esta definición toma en serio la advertencia del propio manifiesto que menciona la incorporación sin reflexión como una operación de borramiento. Por eso, lo autocrítico no añade un adjetivo moral, sino un método de lectura. Dicho método describe cómo se juega la disputa por el valor cultural en la ciudad global, en el museo, en la bienal y en los circuitos que administran la visibilidad de lo popular y lo fuera de norma.

I. Cómo se construyó el análisis

El presente ensayo combina lectura de fuente primaria, revisión bibliográfica especializada y análisis de casos. Primero, se realiza una lectura situada del *Manifiesto antropófago* para extraer su operación filosófica central —incorporación transformadora— y sus implicaciones políticas —desplazar purismos y dependencias—. Segundo, se triangula esa lectura con teoría crítica latinoamericana —colonialidad, modernidad/colonialidad e hibridación— para explicitar mediaciones de poder desde Quijano, Mignolo y García Canclini.

II. Desarrollo

Un antecedente decisivo para pensar esta ambivalencia es *Tropicália* (1967) de Hélio Oiticica (ver Figura 1). Más que “representar” lo popular, la obra reordena

experiencia, cuerpo y recorrido al configurar un entorno que obliga a habitar tensiones entre cultura erudita y cultura popular, entre el museo y la calle. La plataforma del International Center for the Arts of the Americas (ICAA, 1968) describe *Tropicália* como una instalación presentada en la exposición *Nova Objetividade Brasileira* en el Museu de Arte Moderna de Rio de Janeiro. En esa escala, la antropofagia ya no es solo una idea, puesto que se vuelve una política de lo sensible y del tránsito.

Figura 1. *Tropicália, penetráveis PN2 «Pureza é um mito», PN3 «Imagético» (1967), Hélio Oiticica.*



Nota: vista de instalación en el Museo Reina Sofía.

Sin embargo, la fuerza de este tipo de operaciones depende de su circulación. Cuando signos conflictivos o subalternizados ingresan en instituciones que administran legitimidad —museos, bienales, archivo, mercado—, la traducción puede cristalizarse en un lenguaje reconocible, como lo puede ser un repertorio que la institución vuelve legible, programable y exportable. Ese riesgo no cancela la potencia del método antropófago, pero exige nombrar sus mediaciones. Por su parte, la 24ª Bienal de São Paulo (1998) es clave porque adopta explícitamente

la antropofagia como concepto curatorial. La página institucional la presenta como “Bienal da Antropofagia”, con curaduría general de Paulo Herkenhoff y curaduría adjunta de Adriano Pedrosa (Fundação Bienal de São Paulo, s. f.).

Ese gesto tiene un doble filo. Por un lado, el concepto de la antropofagia permite imaginar una historia del arte no lineal y no derivativa, resultando en una historia que no coloca a América Latina como retraso, sino como operador que contamina el canon. Por otro, al institucionalizarse, la antropofagia corre el riesgo de estabilizarse como lenguaje de diferencia exportable, en otras palabras, una marca de supuesta latinoamericanidad que circula sin fricción. Estudios sobre la Bienal de 1998 señalan su ambición de reordenar la historia del arte en una era de globalización poscolonial. La pregunta no es si la bienal tenía razón, sino qué tipo de diferencia produce una institución cuando convierte un método crítico en un dispositivo curatorial reconocible.

Aquí es donde el presente exige una mirada más incisiva. Las dinámicas contemporáneas que tejen migración y diáspora, gentrificación y ciudad global, así como guerras culturales, han intensificado políticas tanto de visibilidad como de limpieza social. En São Paulo, la *pixação* —escritura urbana de trazo codificado— suele ser estigmatizada como suciedad, ruido o vandalismo. Esa valoración no es neutral, ya que está ligada a ideales de una ciudad limpia que, en la práctica, operan como administración del espacio público y del derecho a aparecer. No se trata de afirmar que el *pixo* sea intrínsecamente feo, sino de señalar que la categoría de fealdad funciona como juicio hegemónico sobre signos asociados a juventudes periféricas y a desigualdades urbanas (ver Figura 2 y 3).

Figura 2. Pixação en fachada del centro de São Paulo (2008), Flickr.



Nota: Panopticons, vía Wikimedia Commons (CC BY-SA 2.0).

Figura 3. *Pixo (s. f.), Andrea Bandoni.*



En la discusión sobre captura institucional, una declaración recogida por Altamirano (2018) en entrevista a un integrante del movimiento Pixo Manifesto Escrito (PME) es reveladora: “PME é o futuro. Quando a pixação for captada pela indústria da arte em geral, como já vem acontecendo, o PME vai ser o movimento que vai continuar legitimando os pixadores e a sua transgressão [PME es el futuro. Cuando el pixação sea captado por la industria artística en general, como ya está sucediendo, PME será el movimiento que continuar legitimando a los pixadores y su transgresión]” (Altamirano, 2018, p. 240).

Agora é a vez do ‘pixo’. É a bola da vez no mundo da arte ... Faltava era o circuito das artes reconhecer, porque eles simplesmente rejeitavam. Mas agora eles estão começando a ver a importância ...

... Assim que é bom. Se não é pra pichar, nós vamos pichar. Não adianta querer controlar o incontrolável.

[Ahora es el turno del “pixo”. Es la moda del momento en el mundo del arte ... Lo que faltaba era que el circuito de las artes lo reconociera, porque antes simplemente lo rechazaban. Pero ahora empiezan a ver su importancia ...

... Así está bien. Si no es para pichar, vamos a pichar. No sirve de nada querer controlar lo incontrolable] (De Carvalho Oliveira y Salgueiro Marques, 2014, pp. 73-75).

Bandoni (s. f.) indica que “foi usada a cor azul cobalto para remeter aos ornamentos da porcelana tradicional [se usó el azul cobalto para remitir a los ornamentos de la porcelana tradicional]” (párr. 1). La autora también menciona que el proyecto es el resultado de diversas expediciones visuales y de una pesquisa conceptual sobre la *pixação*, en la que crea una clase de alfabeto propio, además de elegir *peças de mesa* como objetivo de su pixo.

En la misma presentación, la autora precisa técnicas —bordados y decalques— y enumera los objetos pixados según el material: porcelana, vidrio y textiles. De esta manera, confirma que *Pixo* opera como una serie material y no como mero gesto tipográfico. Asimismo, Bandoni (s. f.) explica que las frases elegidas combinan escritos de calle y enunciados sobre la relación conflictiva entre las artes y el pixo, “numa tentativa de contato [en un intento de contacto]” (párr. 2) con una forma de expresión presente en ciudades brasileñas.

En cuanto a recepción e impacto, la evidencia disponible es parcial y proviene sobre todo de medios culturales y de investigación en diseño o comunicación, más que de crítica. En 2017, un artículo en el portal de noticias Olhar Direto circuló la serie como “louças decoradas com pixo [vajilla decorada con pixo]” (Hypeness, 2017, párr. 1) y la describió explícitamente como un gesto que acelera el debate sobre apropiación, lugar de habla, capitalismo y mercado de arte, señalando su carácter polémico (ver Figura 4 y 5). De forma afín, un especial periodístico sobre pixo, “Muro também é tela”, presenta la propuesta de Bandoni como una provocación, al trasladar la tipografía de calle y frases tomadas de muros a piezas de mesa (Vieira, 2017). En el campo académico, el proyecto aparece documentado y analizado en trabajos que discuten el paso del pixo a objetos comercializables, al igual que las tensiones de contexto y clase que ello activa (Costa dos Santos, 2021). Con los materiales localizables hasta ahora no se identifica una recepción sistemática, por eso, este ensayo trata la recepción como un indicio de circulación pública y controversia, no como validación institucional concluyente.

Figura 4. *Pixo (plato y tigela) (s. f.), Andrea Bandoni.*



Figura 5. *Pixo (canecas) (s. f.), Andrea Bandoni.*



Este movimiento no ennoblece el pixo por simple cambio de material, más bien expone una economía de legitimación: qué debe ocurrir para que un signo sea tolerable. Al pasar del muro al objeto, el pixo entra en circuitos donde el juicio

estético se separa de la vida urbana que lo produce. La operación antropófaga aparece entonces en dos direcciones. Por un lado, el proyecto devora una tradición ornamental —porcelana, azulejo y archivo luso— y la hace hablar con una escritura local contemporánea. Por otro, obliga a preguntar si el circuito que recibe el objeto devora el conflicto del pìxo, convirtiéndolo en diseño deseable y neutralizado. El valor del caso radica en hacer visible esa ambivalencia sin resolverla por decreto.

La autocrítica antropófaga se vuelve aquí un criterio importante y abre la pregunta, ¿la traducción reordena jerarquías o las recicla? Si el ideal de limpieza busca borrar signos que incomodan, el traslado al objeto puede operar como supervivencia del signo por cambio de régimen de visibilidad, pero también puede operar como captura, en la medida en que lo legible se obtiene al precio de separar el signo de su conflicto urbano. Investigaciones sobre *pixação* han discutido la relación entre políticas de higienización, criminalización y diferencia en São Paulo (Larruscahim y Schweizer, 2015). Asimismo, en un registro más amplio, Teresa P. R. Caldeira (2000) ha analizado cómo la segregación y la gestión del espacio producen ciudadanías diferenciales en la metrópoli. En ese marco, la pregunta ¿quién devora a quién?, deja de ser figurativa, puesto que nombra relaciones materiales entre estética, control urbano y legitimidad.

Este es un punto donde el giro decolonial ofrece herramientas, pero también riesgos. Se ha vuelto frecuente que instituciones globales adopten lenguajes decoloniales como parte de sus repertorios curatoriales, a veces sin alterar sus jerarquías de adquisición, exhibición y autoría. Cuando un museo o una bienal incorpora signos populares o periféricos, puede producir un efecto pedagógico real, pero también una nueva forma de administración de la diferencia. Por eso, más que oponer calle y museo como polos morales, conviene describir mediaciones sobre quién enuncia, quién traduce, quién se beneficia y qué se vuelve invisible en el proceso.

En esa línea, la Bienal de 1998 puede releerse a la luz de Bandoni, ya que ambos casos ponen en escena una traducción como técnica de reordenamiento, pero en escalas distintas. La bienal traduce un método —antropofagia— a un dispositivo institucional global, mientras que Bandoni traduce un signo estigmatizado a un objeto con genealogía colonial. En ambos casos, el punto de fricción es similar: la traducción necesita legitimación y la legitimación tiende a exigir legibilidad. Allí se juega la ambivalencia entre emancipación simbólica y reproducción colonial o cooptación.

Adriana Varejão se incorpora aquí como contraste puntual para afinar el problema del archivo luso-colonial como superficie histórica de prestigio. Su trabajo con el azulejo no funciona solo como cita ornamental —barroco portugués, decoración y patrimonialización—, al contrario, la vuelve problema debido a que activa una memoria material (ver Figura 6). En *Celacanto provoca maremoto* (2004–2008), instalada en Inhotim, la artista organiza 184 piezas —óleo y yeso sobre tela, 110 × 110 cm cada una— para construir en el muro una ola compuesta por lo que parecen ser azulejos agrietados, creando una ruina barroca que opera simultáneamente como belleza de superficie y como señal de violencia histórica (Inhotim, s. f.).

Figura 6. *Celacanto provoca maremoto* de Adriana Varejão (2004–2008), Eduardo Eckenfels.



El registro institucional indica que la obra se presentó primero en 1999 en Galeria Camargo Vilaça —versión reducida titulada *Azulejões*— y que en 2005 Varejão concibió el formato actual para una exposición en la Fondation Cartier (Inhotim, s. f.). Varejão no desplaza el eje, sino que permite contrastar un

régimen de legitimidad ornamental con la operación de Bandoni, es decir, traduce una grafía urbana estigmatizada hacia objetos domésticos, reabriendo la pregunta de quién decide qué se vuelve patrimonio y qué se borra.

Conclusión

El resultado general de este recorrido es doble. Primero, el manifiesto de Andrade sigue siendo una herramienta reflexiva contra los purismos, ya que reemplaza la identidad como esencia por la identidad como operación, a la vez que desplaza el problema hacia decisiones situadas de incorporación y transformación (De Andrade, 1981). Segundo, esa herramienta se vuelve insuficiente si se usa como celebración vacía de la mezcla. La antropofagia es útil si se vuelve autocrítica, en otras palabras, si se pregunta por mediaciones institucionales, por economías de visibilidad y por jerarquías de legitimidad en el presente.

La pregunta ¿quién devora a quién?, puede entonces reformularse como criterio para leer disputas contemporáneas. En contextos de migración y diáspora, la cultura no se mueve como repertorio neutro, se mueve como conflicto de lenguas, memorias y derechos. En la ciudad global, la gentrificación no solo transforma la vivienda, también dictamina qué signos son tolerables y qué formas de vida se consideran ruido. En las guerras culturales, la disputa por el espacio público y por la educación estética se vuelve disputa por quién puede aparecer. En ese escenario, la antropofagia no es un emblema identitario; es un método para sostener la transformación sin borramiento y para resistir purismos sin negar asimetrías.

Como cierre, conviene volver al gesto inaugural del manifiesto: “Sólo la antropofagia nos une” (De Andrade, 1981, p. 67). La frase puede leerse hoy como una advertencia que sustenta que la unidad cultural no se alcanza por pureza, sino por negociación y traducción. Cuando se reconocen las jerarquías que la atraviesan —colonialidad, institución y mercado—, la antropofagia deja de ser una metáfora y se convierte en una herramienta que potencia la práctica crítica para decidir qué se incorpora, qué se transforma y qué no se entrega al consumo de la diferencia.

Referencias

- Altamirano, M. (2018). *A pixação na paisagem de São Paulo: o risco como construção do sentido da vida urbana* [Tesis de maestría]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/21338/2/Micaela%20Altamirano.pdf>
- Bandoni, A. (s. f.). *Pixo* [Proyecto]. Andrea Bandoni. Recuperado el 31 de mayo de 2026. <https://andreabandoni.com/Pixo>
- Caldeira, T. P. R. (2000). *City of Walls: Crime, Segregation, and Citizenship in São Paulo*. University of California Press.
- Costa dos Santos, A. H. C. (2021). *A pixação como forma de expressão social na cidade de Maceió: uma análise cultural e comunicacional* [Trabajo académico]. Universidade Federal de Alagoas. <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/9402>
- De Andrade, O. (1981). Manifiesto antropófago. En H. de Campos y D. Jackson (Comps.), *Obra escogida* (pp. 67-72). Fundación Biblioteca Ayacucho.
- De Carvalho Oliveira, A. K., y Salgueiro Marques, Â. C. (2014). Cenas de dissenso e processos de subjetivação política na poética enunciativa das pixações. *Líbero*, 17(33 A), 71-84. <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/167>
- Fundação Bienal de São Paulo. (s. f.). *24ª Bienal de São Paulo*. Fundação Bienal de São Paulo. <https://bienal.org.br/exposicoes/24a-bienal-de-sao-paulo/>
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Hypeness. (31 de enero de 2017). *A interessante discussão por trás das polêmicas louças decoradas com pixo*. Olhar Direto. <https://www.olhardireto.com.br/conceito/noticias/a-interessante-discussao-por-tras-das-polemicas-loucas-decoradas-com-pixo>
- Inhotim. (s. f.). *Celacanto provoca maremoto*. Inhotim. <https://www.inhotim.org.br/en/item-do-acervo/celacanto-provoca-maremoto/>
- International Center for the Arts of the Americas (ICAA). (1968). *Tropicália*. Museum of Fine Arts, Houston. <https://icaa.mfah.org/s/en/item/1074985>
- Larruscahim, P., y Schweizer, P. (27-29 de agosto de 2015). *Pixação, hygienizing policies and difference in São Paulo* [Ponencia]. RC21 Conferencia internacional en “The Ideal City: between myth and reality. Representations, policies, contradic-

- tions and challenges for tomorrow's urban life". Urbino, Italia. <https://www.rc21.org/en/wp-content/uploads/2014/12/E3-Larruscahim-Schweizer.pdf>
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Vieira, S. (25-26 de marzo de 2017). *Muro também é tela* [Especial/almanaque]. Pioneiro. <https://especiais-pio.clicrbs.com.br/almanaque/745/745.html>

El continuo lesbiano en *Cartucho* de Nellie Campobello: vínculos femeninos en la narrativa subalterna mexicana

The lesbian continuum in Cartucho by Nellie Campobello: female bonds in the mexican subaltern narrative

DOI: 10.61820/ha.2954-470X.2007

Sandra Monserrat Hernández Mejía

Universidad Autónoma de Querétaro

Santiago de Querétaro, México

shernandez14@alumnos.uaq.mx

ORCID: 0009-0009-5030-4305

Recibido: 04/08/2025

Aceptado: 10/11/2025

Universidad Autónoma de Querétaro
Licencia Creative Commons Attribution - NonCommercial ShareAlike 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Resumen

Cartucho es una obra literaria escrita por Nellie Campobello. Fue publicada en 1931 y está conformada por relatos breves que abrazan las experiencias de la autora en los ecos de la Revolución mexicana. Como narrativa subalterna, es decir, historias escritas desde la perspectiva de grupos socialmente marginados, la obra se ha transformado en testigo, memoria y archivo. En sus relatos se vislumbra la violencia ejercida por la masculinidad hegemónica en el contexto de la guerra, lo que contrasta con la sensibilidad de la mirada de la infancia, así como de la voz y la presencia femenina en cada uno de los textos. A través de sus personajes femeninos se presentan relaciones afectivas, sociales y políticas que construyen fuertes lazos de comunidad, además de una resistencia vital.

En este sentido, el concepto *continuo lesbiano* acuñado por Adrienne Rich (1986) en su ensayo *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*, aborda las prácticas entre mujeres en un espectro en el que habitan la amistad, la afinidad espiritual e intelectual, la atracción sexual, entre otras prácticas. El presente ensayo crítico elabora un análisis del trabajo de Nellie Campobello a partir del continuo lesbiano, aplicando este concepto a las relaciones de los personajes femeninos presentes en *Cartucho*, así como la importancia que tiene en nuestros días la lectura de esta obra desde el enfoque feminista.

Palabras clave: Literatura, mujeres, Revolución mexicana, heterosexualidad obligatoria, continuo lesbiano

Abstract

Cartucho is a literary piece written by Nellie Campobello. It was published in 1931 as a compilation of short stories based on her experiences in the echoes of the Mexican Revolution. As a subaltern narrative, that is, stories written from the perspective of socially marginalized groups, this work has become a form of memory, testimony and archive. These tales depict the violence exerted by hegemonic masculinity in a wartime context and reveal a contrast with the sensitivity of the child's perspective, as well as the feminine voice and presence in each of them. Emotional, social and political relationships that build a strong sense of community and forms of vital resistance, are presented through her female characters.

In this regard, the concept lesbian continuum developed by Adrienne Rich (1986) in her essay entitled *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*, examines women's practices across a broad spectrum in which friendship, spiritual

and intellectual affinity, and sexual attraction coexist. The present critical essay develops an analysis of Nellie Campobello's work applying the concept of lesbian continuum in the relationships of the female characters in Cartucho, as well as the importance of reading it from a feminist perspective today.

Keywords: Literature, women, Mexican Revolution, compulsory heterosexuality, lesbian continuum

Introducción

Cartucho (2018), publicado originalmente en 1931 y escrito por la narradora, bailarina, investigadora de la danza y coreógrafa Nellie Campobello, es un texto notable dentro de la llamada literatura de la Revolución mexicana. Los relatos que componen el libro están basados en la memoria de Campobello, especialmente en los recuerdos de su infancia en Parral, Chihuahua. Sus historias breves y descriptivas dan cuenta de un México aturdido por la violencia, las injusticias y la masculinidad hegemónica impuesta en todos los ámbitos de su época. Al mismo tiempo, la impronta femenina de su autora se planta a través de la voz narradora de una mujer adulta y su yo niña que describe su entorno descolocado, mientras desarrolla y fortalece los lazos, tanto afectivos como de pensamiento con su madre y su hermana. Aparecen también otras mujeres como su tía, amistades de su madre y conocidas del pueblo en el que se ubica la obra; la protagonista genera empatía y reconocimiento hacia estas figuras. Igualmente, aparecen hombres de diversas edades precarizados y asesinados durante la guerra a manos de otros hombres.

El panorama de la vida doméstica de las mujeres, dentro del entorno bélico referido en la obra, hace visible la condición histórica de subalternidad definida por Gramsci (2011). En ella, la dominación económica, la dependencia ideológica y la exclusión simbólica de la experiencia de quienes la habitan —en este caso, por la razón de ser mujeres— provocan que su historia aparezca fragmentada, discontinua y subordinada a los relatos oficiales. Por lo anterior, es posible ubicar la obra de Campobello (2018) en la esfera de la narrativa subalterna, que puede ser entendida desde los estudios subalternos en relación con la literatura y la representación como el conjunto de relatos realizados desde las voces de grupos sociales marginados o excluidos de las estructuras de poder dominantes ya sea por género, clase social, raza, o dominancia cultural (Beverley, 1999; Spivak, 2009). Así, la obra se constituye no solo como una publicación literaria, sino

también como un documento que puede leerse simultáneamente como testigo situado, memoria personal y archivo histórico de las mujeres, las infancias y los pueblos precarizados durante la Revolución mexicana al norte del país.

Cuarenta y nueve años después de la primera edición de *Cartucho* en 1980, la poeta Adrienne Rich compartió un ensayo titulado *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. En él, Rich (1986) expone que la sexualidad a lo largo de la historia no ha sido una elección natural, sino una imposición forzada al sometimiento de la heterosexualidad como una institución política cargada de violencias. Desde la concepción de las mujeres como posesión afectiva y sexual de los hombres, la restricción de la libertad y el abuso sexual se han legitimado por medio de la *heterosexualidad obligatoria* (Rich, 1986). Este régimen regulador, como lo nombra Gimeno (2005), establece que la única condición de la feminidad es mantenerse supeditada a los deseos masculinos. Por lo tanto, “La sexualidad de las mujeres no tiene tanto que ver con su identidad como con su rol social” (Gimeno, 2005, p. 51). En consecuencia, las mujeres que no ejercen el rol femenino esperado por la heterosexualidad obligatoria quedan excluidas de las esferas sociales, políticas, económicas y afectivas de la tradición patriarcal.

El ensayo de Rich forma parte de los textos publicados entre 1960 y la década de los noventa, en el marco de la segunda ola del feminismo estadounidense. Luego de que el primer movimiento a inicios del siglo XX pugnó por el derecho al voto y el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas activas, el segundo impulso cuestionó la organización de la familia, así como la desigualdad laboral y salarial basada en el trabajo doméstico. De maneras diversas, convergieron la teorización del feminismo y las manifestaciones de distintos grupos que, desde sus particularidades, describieron sus experiencias haciendo público lo que se había reservado al ámbito de lo privado. De este modo, la idea de que lo personal es político¹, abrió la discusión sobre temas como la maternidad, la distinción racial y el lesbianismo.

Durante las mismas décadas, el activismo por los derechos de los homosexuales, dirigido por hombres, no atendía las problemáticas de las lesbianas, esto provocó la formación de nuevas organizaciones de mujeres que también fueron rechazadas por las feministas heterosexuales. En dicho contexto, surgieron las

1 La segunda ola del feminismo se refirió a las mujeres como una clase social, acuñando frases como lo personal es político y política de identidad (Rampton, 2015).

nociones de *feminismo lésbico* y *lesbianismo político* como corrientes que no limitan el lesbianismo a una identidad sexual, sino que lo amplifican como posición política en resistencia contra la sexualidad obligatoria y la opresión patriarcal (Jeffreys, 1993; Wittig, 1992). En este mismo escenario, Rich (1986) planteó el término el *continuo lesbiano*.

Este concepto propone que existe un amplio espectro de vínculos entre mujeres a nivel emocional, político, erótico y social, el cual ha sido invisibilizado por el control de la heterosexualidad obligatoria. El continuo lesbiano permite reconocer estas prácticas de solidaridad femenina como un estado de resistencia contra el patriarcado, contemplando también a las mujeres que no se nombran lesbianas por su preferencia sexual. Rich (1986) aclaró en su ensayo que no pretendía generar divisiones, sino alentar a todas las feministas —heterosexuales y lesbianas— a comprender la heterosexualidad como una institución política que debe ser abolida.

En *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana* se hace un recorrido por las maneras en que el sistema cisheteropatriarcal, creado por los hombres, ha sometido a las mujeres. Asimismo, el texto desarrolla la relevancia de los lazos entre las congéneres que se erigen como un fuerte de protección y postura política. Por otro lado, se señala que responder a la identidad femenina, misma que la heterosexualidad obligatoria demanda, contribuye a la opresión de las mismas mujeres. Por consiguiente, Rich (1986) propone que la liberación de la supremacía masculina debería ser un objetivo común del feminismo. Esta lucha, que persiste desde hace mucho tiempo en diferentes geografías, ha costado la tortura física y psicológica, así como el escarnio social, la precarización y otras tantas condiciones que menguan el bienestar y la plenitud de quienes la llevan a cabo.

... el término *continuum lesbiano* incluye una gama de experiencia identificada con mujeres ... Si lo ampliamos hasta incluir muchas más formas de intensidad primaria entre dos o más mujeres, incluyendo el compartir una vida más profunda y rica, la unión solidaria contra la tiranía masculina, el dar y el recibir apoyo práctico y político, si podemos relacionarlo también con asociaciones de ideas como *resistencia al matrimonio* y con la conducta «descuidada» ... empieza-

remos a atrapar bocanadas de historia y de psicología femeninas que han estado fuera de nuestro alcance a consecuencia de las limitadas definiciones, clínicas en su mayor parte, de *lesbianismo* (Rich, 1986, p. 66).

Es importante esclarecer la diferencia entre la opresión concreta que viven las mujeres lesbianas y las experiencias y alianzas femeninas descritas por Rich (1986) en el continuo lesbiano. A pesar de que la heterosexualidad obligatoria impacta a la sociedad en general, las lesbianas padecen distintas formas de discriminación y castigo debido a sus prácticas sexuales. Sin embargo, Gimeno (2005) afirma que el lesbianismo “se ha configurado para algunas como un espacio ambivalente, de estigma, por un lado, pero también como ese lugar (lugar físico, del cuerpo, pero también lugar simbólico, lugar social) en el que es posible mejorar las condiciones de existencia” (p. 41).

Aunado a lo anterior, Gimeno (2005) menciona que hoy en día una definición de lesbianismo debe incluir el factor del deseo sexual como vínculo de identificación. No obstante, mientras que las mujeres heterosexuales pueden familiarizarse con el lesbianismo mediante otros lazos que no son de carácter sexual, las lesbianas padecen —al igual que las anteriores— los mecanismos nocivos de la hegemonía masculina. En este tenor, el continuo lesbiano se define como un término que aboga y celebra la colectividad, además de la cooperación entre mujeres, haciendo frente al reduccionismo del que hemos sido sujetas históricamente por la heterosexualidad obligatoria, así como por sus dinámicas impuestas. De manera que, esta perspectiva contribuye a desarmar la idea de que solo las mujeres lesbianas participan en la lucha para derribar el cisheteropatriarcado.

La historia de las prácticas que han limitado a las mujeres en el ejercicio de sus relaciones con otras mujeres como parte de la dominancia patriarcal han encontrado refugio en las costumbres, al igual que en el arraigo cultural. Esta opresión, habita tanto en los constructos sociales como en las narrativas desarrolladas y distribuidas por las instituciones, mismas que comprenden la educación, la historia y la cultura. Sin embargo, territorios como el activismo, el arte y la literatura han dado cabida a otras voces y, por lo tanto, a otras perspectivas de la realidad. En este sentido, la obra de Campobello (2018), sus personajes femeninos, así

como las relaciones que construyen dentro de los relatos de *Cartucho*, pueden tejerse con el continuo lesbiano y la sexualidad obligatoria descritas por Rich (1986).

Al hablar del México de la revolución, emergen contradicciones sociales como aquella en la que la familia siendo una institución, se ve fragmentada por el abandono, la separación y la pérdida de sus miembros durante el conflicto armado. En este contexto, hombres, mujeres, niñas, niños y personas mayores experimentaron maneras distintas de habitar la convivencia, las labores y la construcción familiar respecto a las que conocían. Este es el entorno en el que Nellie Campobello desarrolla sus historias.

I. *Cartucho* en la literatura de la Revolución mexicana

Cartucho se publicó el 13 de octubre de 1931 bajo la edición de Germán List Arzubide, integrante del movimiento estridentista. Según Aguilera (2016), la Narrativa de la Revolución mexicana comprende el corpus publicado entre 1915 y la década de 1940 que, a partir del conflicto armado, abordó la acción militar y la participación popular en los procesos de transformación tanto política como social. En esta corriente, destacan autores como Mariano Azuela, Martín Luis Guzmán y Rafael M. Muñoz, cuyas obras privilegian las voces, experiencias y discursos masculinos. Por su parte, la literatura escrita por mujeres en México no alcanzó reconocimiento sino hasta décadas posteriores, aunque con cierta reticencia, ya que, como señala Laura Freixas (2012), “la experiencia femenina se ve constantemente rebajada al nivel de lo privado, de lo anecdótico, de lo irrelevante” (p.11). No obstante, la obra de Campobello incentivado el diálogo, la reflexión y los estudios críticos de manera vasta.

Desde una perspectiva de género, Cuamatzin Nieves (2024) sostiene que *Cartucho* sitúa a las mujeres como centro significativo de la revolución. A diferencia de otras narrativas escritas por hombres en las que las mujeres suelen quedar excluidas de la historia, Campobello (2018) recupera a los personajes femeninos como agentes activos en un contexto de ruptura. Madres, esposas, hermanas e hijas participan como soldaderas, celadoras de armas, enfermeras y cocineras; labores fundamentales dentro del conflicto. Esta representación se apega más a los registros fotográficos y periodísticos de la época que a la romantización presente en novelas, donde las mujeres suelen aparecer como objetos de deseo, o figuras subordinadas. Cuamatzin Nieves (2024) también

subraya que la mayoría de las mujeres involucradas eran de clase baja y anónimas. A pesar de que las mujeres quedaban relegadas al espacio doméstico en la región villista donde se ubican los relatos, los personajes femeninos de *Cartucho* “se identifican con la causa y los ideales de la Revolución. Son capaces de elegir y apoyar una causa que consideran justa” (Cuamatzin Nieves, 2024, p. 82). De tal manera que esta lectura cuestiona las representaciones hegemónicas que niegan la agencia femenina en el ámbito social, económico y político en la literatura de la época.

En su artículo “La mirada infantil inquieta y la revolución al desnudo en *Cartucho*”, Grillo (2022) remarca que la voz narradora pertenece a lo que llama el *alter ego* de la infancia de Campobello, que ofrece una mirada no convencional sobre el conflicto armado y su impacto en la comunidad. La mirada de la niña que opera en los relatos, así como la óptica de la adulta que narra los pasajes anecdóticos de los mismos, se completa con la del lector con quien comparte literalmente una perspectiva visual en contrapicada, cuyos detalles han sido elegidos minuciosamente. Esto sucede gracias al enfoque que Campobello (2018) establece en la narradora protagonista que delinea el mundo desde las posibilidades que el cuerpo y la experiencia de niña le otorgan. Como testigo y testimonio, este emplazamiento desde la niñez narrado constantemente en primera persona registra la violencia, los vínculos, y los paisajes precarios de su pueblo mediante el extrañamiento, sin sentimentalismos.

Según Grillo (2022), la voz narrativa en *Cartucho* confronta el relato hegemónico de la Revolución mexicana, mostrando a través de la perspectiva infantil cómo la lógica revolucionaria desdibuja los límites entre lo militar y lo civil, así como entre adversarios internos y externos. La mirada situada de la protagonista en un contexto bélico, resulta un problema para el lector adulto que, descolocado, observa que la protagonista aprende de los eventos a su alrededor. “Así, a partir de esta estructura narrativa, el lector participa de una percepción infantil que es una mirada al horror, no de horror” (Grillo, 2022, p. 27). De esta manera, *Cartucho* se transforma en una experiencia testimonial única que interpela al paradigma tradicionalmente adulto y masculino de la guerra.

II. La voz narradora de *Cartucho*, una mirada en crecimiento

Para el cometido de este análisis, es fundamental recalcar que la voz narradora que pertenece a una mujer adulta, retoma el punto de vista propio de una niña

en sus remembranzas. La mirada sensible y alerta que habita en ella, describe detalladamente los rasgos físicos de quienes la rodearon, al igual que los atropellos y los eventos dolorosos. Debido al apego del orden villista en la región norte de México durante la revolución, la obra establece que el lugar de las mujeres en la lucha era la vida y las labores domésticas. Por esta razón, la protagonista de Campobello (2018) en su modo niña, pasa mucho tiempo en casa con su madre, su hermana recién nacida, su tía y las conocidas del pueblo, con estas últimas también se resguardan el resto de sus hermanos pequeños. Las ocasiones en que la narradora niña —cuyo nombre no se menciona a lo largo de la obra— tiene oportunidad de salir de su hogar, se encuentra con situaciones atroces dada la fuerte ola de violencia que atraviesa su localidad. La verosimilitud de *Cartucho* se basa en un doble trasfondo, por un lado, autobiográfico, y por el otro, histórico.

Francisca Ernestina Moya Luna, nombre de pila de Nellie Campobello, nació en los primeros años del siglo XX en la sierra al norte de Durango. Tras el abandono de su padre alcohólico, ella, su madre y sus seis hermanos se mudaron a Parral, lugar dominado en aquel tiempo por el villismo. Su casa, ubicada en la calle Segunda del Rayo, es la misma que se menciona en la obra. Aunque parte de los estudiosos sobre Campobello mencionan que la escritora solía tergiversar los sucesos de su vida y sus fechas como un acto de defensa personal, es un hecho que ella y su familia padecieron las condiciones del porfiriato, así como la violencia del estallido revolucionario. Guzmán (2025) afirma, que Campobello “creció en un entorno de mujeres independientes, fuertes, inteligentes y solidarias, ambiente que moldeó su personalidad e inspiró su arte” (pp. 91-92). Desde una visión historiográfica, tanto el entorno como las anécdotas de la autora contrastan con la domesticidad y la idea patriarcal del mundo femenino de la época.

La abnegación durante el porfiriato aplicaba a mujeres casadas, solteras, viudas y trabajadoras, al tiempo que los diarios manipulaban la figura de la madre según la clase social a la que estaban dirigidos (Ramos Escandón, 2006). La idea del progreso aplicada a la mujer moderna les permitía ejercer una profesión recatada, a la vez que reclamaba mantener la sumisión, de manera que se perpetuaban la conducta y las actividades femeninas ligadas a la decencia fuera de las discusiones políticas, económicas y sociales. En cambio, para los tiempos

de la Revolución mexicana, las mujeres propagandistas, enfermeras, soldados y feministas se congregaron en pequeños grupos de colaboración con la lucha y en favor de sus propias demandas (Rocha Islas, 2015). Es importante considerar que, aunque Campobello no formó parte de ninguno de estos colectivos, sí pudo atestiguar la labor de las enfermeras, comenzando por su madre, quien atendía heridos y enfermos en su casa, lo que, indudablemente, resulta crucial en lo que su narradora en la obra contempla y rememora con vehemencia.

De esta manera, nos encontramos con un personaje que, como infante, atraviesa un proceso de aprendizaje y registro de nuevas experiencias que vive mayormente en compañía de otras mujeres; dichas vivencias con el tiempo se transformarán en conocimiento vital. Rich (1986) cuestiona la lógica de las mujeres como la fuente primaria de cuidado emocional y físico para las infancias, dada la forma en que se han entrelazado de manera rígida la reproducción, el cuidado de la descendencia y los vínculos emocionales. Esta lógica, utilizada para exigir a las mujeres sumisión y devoción hacia los hombres, no aboga por la diversificación de las experiencias femeninas desde sus intereses, necesidades y condiciones tanto individuales como colectivas. La narradora niña no solo describe literalmente lo que observa, sino que también embebe emotiva y cognitivamente de ello. Tiene opiniones, impresiones y deseos de infante, pero también posee la claridad para identificar los anhelos de las mujeres que le rodean, varios de ellos supeditados a sus relaciones con los hombres. Asimismo, la narradora adquiere la capacidad para enunciar nítidamente las violencias que los mismos varones, siendo soldados, generales o amigos de la familia, imponen sobre las mujeres e, incluso, sobre otros hombres en nombre de su bando, sus creencias o de lo que cada uno entiende por honor.

III. La resistencia femenina en los relatos de *Cartucho*

La lectura de *Cartucho* desde el continuo lesbiano me permite identificar tres aspectos que se destacan dentro de las prácticas y las relaciones entre sus personajes: la maternidad, la sororidad y la subversión. Aunado a lo anterior, se muestra el esfuerzo de las mujeres en la lucha por la supervivencia, el mantenimiento del hogar y los cuidados hacia sus familias, así como hacia personas ajenas a ellas; un esfuerzo que, como afirma Rich (1986), ha sido históricamente subestimado. Esto se manifiesta sobre todo desde la maternidad ejercida por uno de los personajes.

A lo largo de la obra, es indudable la presencia de la madre de la protagonista, a quien observa, dibuja con palabras y admira profundamente. La lectura de estos relatos nos hace testigos del dolor, la compasión y el sufrimiento de una madre que, incluso siendo rebasada por la circunstancia de la guerra, se mantiene en pie como tutora responsable de sus hijos y eslabón de su comunidad. Mamá, como es nombrada en el texto, experimenta lo que Rich (1986) plantea en la quinta característica del poder masculino, la cual refiere al encierro físico y el impedimento de los movimientos de las mujeres, entre otras acciones, mediante la prescripción de la maternidad de tiempo completo.

Es así que Mamá bendice, llora, presencia, busca, dice. Ella atiende no solo a sus hijos, sino también a quienes se acercan por razones de cuidado, vínculos familiares o amistosos, inclusive a quienes buscan intimidarla. Al mismo tiempo, los peligros del movimiento armado y las escenas de violencia la limitan de salir de casa, salvo cuando se trata de situaciones límite como curar heridos o la búsqueda de alguno de sus hijos. Uno de sus pasajes cuenta que “Mamá dijo que le dio mucha tristeza; estaba descompuesta, desesperada, lastimaba verla ... se secaba las lágrimas, sufría mucho ... Ella sufrió mucho presenciando estos horrores. Su gente querida fue cayendo, ella la vio y les lloró” (Campobello, 2018, p. 67). El texto refleja que, a pesar de que Mamá velaba implacablemente por sus hijos, también se dolía y tenía piedad por aquellos que no lo eran. En este sentido, *Cartucho* reconoce, amplifica y complejiza el concepto de maternidad.

Por su parte, Rich (1986) sostiene que la experiencia lesbiana y la maternidad comparten una vivencia profundamente femenina con opresiones y significados propios, que no pueden entenderse si se les agrupa como otra forma de existencia sexualmente estigmatizada. A su vez, Campobello (2018) muestra la maternidad no solo como una labor asociada a la gestación, sino como un estado permanente de responsabilidad, cuidado y clemencia por las demás personas, incluso sin importar si son hijos propios o de alguien más. Esto sugiere que la maternidad también puede ser apropiada por mujeres que, sin ser madres en términos biológicos, adoptan por convicción y obligación las mismas responsabilidades de cuidado. De manera que la obra devela los vínculos que las mujeres son capaces de construir de manera sorora en contextos de guerra, particularmente en grupos carentes de la presencia y la participación masculina.

Sobre lo anterior, Rich (1986) plantea que las ciencias sociales mantienen la idea de que las mujeres necesitan la protección social y económica que los

hombres proveen, tomando como unidad social básica a la familia heterosexualmente constituida. Esta noción se rompe en los relatos de *Cartucho*, ya que las alianzas de la protagonista con su madre, su tía y su hermana se tejen en la intimidad de sus confesiones, sus dolores y anécdotas compartidas, en ausencia de los hombres atrapados por la guerra. Por otra parte, Mamá construye un círculo de protección alrededor de las mujeres de su familia, haciendo lo posible por evitar los malos tratos, el abuso y las consecuencias nocivas de los intereses masculinos.

En “Agustín García”, Mamá ordena a su sobrina que se meta por una chimenea para que pueda escapar hacia la casa de doña Rosita —amiga suya— al sospechar que el general villista que da título al relato la pretende y está decidido a robarla. Luego de una serenata, los soldados del general irrumpen violentamente en la casa, disimulando su objetivo. Finalmente, Agustín García desiste no sin antes intimidar a Mamá sentándose a fumar, cantar, y beber café en la sala de su casa. Campobello (2018) hace uso de los recursos literarios propios del relato, la crónica y las memorias para describir estos momentos de cooperación ante el peligro. Por otra parte, la autora utiliza la focalización de la narradora niña para colarse en conversaciones y circunstancias que, aunque no le competen, escucha con atención, comprendiendo la complicidad entre sus congéneres y el valor de las mismas en un escenario social complejo. Podemos apreciar esto en relatos como “El Kirilí” en el que,

Chagua se vistió de luto, y poco tiempo después se hizo mujer de la calle. Doña Magdalena, que ya no tiene dientes y se pone anteojos para leer, lo llora todos los días allá en un rincón de su casa, en Chihuahua (Campobello, 2018, p. 20).

La colaboración para huir de la violencia masculina, así como las evidentes consecuencias emocionales por las que atraviesan las compañeras y la madre de un soldado fallecido, dan luz a los límites de la realidad de ese momento histórico, al mismo tiempo que incorporan el estilo crudo y poético del realismo literario. Estas observaciones son clave en el reconocimiento de la figura femenina dentro de la literatura y las diversas maneras en que las mujeres atravesamos distintas experiencias. Como otro ejemplo, se honra la labor y la belleza de las mujeres hacia el final de “Los hombres de Urbina”, donde se lee

“Cuando ya íbamos a llegar con mi madrina, me dijo Mamá: ‘Le adoras la mano a mi comadre, es tu madrina, tu segunda madre’” (Campobello, 2018, p. 69). Por adorar la mano, se comprende un gesto de alabanza y agradecimiento por la maternidad compartida. Mientras que en “Bartolo de Santiago” se narra cómo “un día llegó una reina a casa de Anita; parecía pavo real, la cara muy bonita y los dedos llenos de piedras brillantes” (Campobello, 2018, p. 24). Fragmentos como estos, enmarcados en un ambiente de sororidad, distan de lo que suele encontrarse en los textos de escritores masculinos de la literatura de la Revolución mexicana y sus personajes femeninos.

La protagonista de *Cartucho* se presenta como un personaje que en su tránsito por la infancia observa, escucha y aprehende, al grado de identificarse con la actitud subversiva de su madre y reflejarla en su voz adulta. En “El general Rueda”, el dolor, la angustia y el cansancio de Mamá provocan reacciones tanto inmediatas como a largo plazo. Esto sucede cuando el personaje que da título al relato entra deliberadamente con diez hombres, insultando y violentando a quienes se encontraban en casa.

Me rebelé y me puse junto a ella, pero él me dio un empujón y me caí. Mamá no lloraba, dijo que no le tocaran a sus hijos, que hicieran lo que quisieran. Ella ni con una ametralladora hubiera podido pelear contra ellos ... Como no encontraron armas, se llevaron lo que quisieron ... Los ojos de Mamá, hechos grandes de revolución, no lloraban, se habían endurecido recargados en el cañón de un rifle de su recuerdo. Nunca se me ha borrado mi madre, pegada en la pared hecha un cuadro, con los ojos puestos en la mesa negra, oyendo los insultos (Campobello, 2018, pp. 57-58).

Años más tarde, la voz narradora —que ya es una mujer adulta— se ubica en la capital del país, lejos de su pueblo y de su madre, fallecida para ese entonces. Un día encuentra en el periódico la fotografía de un sujeto siendo sometido a consejo sumarísimo, para después ser condenado al fusilamiento. La narradora reconoce al hombre por el pie de imagen y sus rasgos, siendo el mismo hombre que irrumpió en su casa tiempo atrás. Entonces, la protagonista libera no solo una memoria dolorosa, sino también una postura en favor de su madre.

Toda la noche me estuve diciendo: “Lo mataron porque ultrajó a Mamá, porque fue malo con ella.” Los ojos endurecidos de Mamá los tenía yo, y le repetía a la noche: “Él fue malo con Mamá. Él fue malo con Mamá. Por eso lo fusilaron.” (Campobello, 2018, p. 58).

De este modo, la voz narradora cobra una fuerza que supera la subordinación de la visión infantil, transformándose en una declaración en contra de la opresión y los golpes físicos y psicológicos padecidos por ella, su madre y las mujeres de su comunidad durante la revolución. Campobello (2018) celebra, a través de la sonrisa de su protagonista, aquello que Rich (1986) retoma de Audre Lorde como una fuente de fuerza y empoderamiento, una alegría que disminuye la aceptación de la impotencia, así como de emociones impuestas como la resignación, la desesperanza, la depresión o la autonegación. Más que un cobro de venganza, este pasaje puede leerse desde el continuo lesbiano como un momento de alianza simbólica y justicia histórica. Es así que la maternidad, la sororidad y la subversión persisten en los relatos de *Cartucho*, no como prácticas al margen del conflicto político, económico y social, sino como los pilares que sostienen a una comunidad en estado de resistencia. Sus personajes sintetizan miles de historias anónimas, dándoles nombre, rostro y cuerpo.

Conclusiones

La literatura de la Revolución mexicana aborda un periodo histórico en el que las mujeres y los niños tienden a ser representados desde la visión masculina. El trabajo de Campobello merece ser revisitado por hombres y mujeres desde enfoques que permitan elaborar diversas lecturas, a la vez que se defiende la importancia discursiva, histórica y social del reconocimiento de poblaciones marginalizadas presentes en las narrativas subalternas.

Las mujeres de *Cartucho* comparten la experiencia de la maternidad, la sororidad y la subversión. La noción del continuo lesbiano dialoga con estas prácticas en el marco de las características del poder masculino y la importancia de los lazos femeninos como acto de liberación, cuidado y resistencia. Para Rich (1986), asumir la heterosexualidad como inclinación natural y afectiva implica que las experiencias de mujeres que no se ajustan a este modelo son consideradas patológicas o desviadas; la autora hace énfasis en que en todos los periodos y en todas las culturas ha surgido el feminismo, aunque no siempre se haya sustentado con

teoría. En este sentido, las historias de Campobello (2018) posibilitan la convivencia, el aprendizaje y los afectos que desafían a la norma, al tiempo que pueden ser leídas desde el feminismo para su estudio y reflexión.

La pérdida incalculable ocasionada por la desintegración de las alianzas entre mujeres incita a transformar las relaciones de género, además de luchar por la liberación mutua de acuerdo a Rich (1986). Lo anterior nos invita a continuar el legado de Campobello no únicamente desde el ejercicio literario, sino desde la convicción y la acción social. Asimismo, nos exhorta a adoptar un pensamiento que comprenda que los cuidados y las labores domésticas se mantienen como la relación económica más idealizada por la institución de la heterosexualidad (Rich, 1986). En oposición, las redes de apoyo, los espacios de descanso y recreación, y la participación de las mujeres en todos los ámbitos, incluidos aquellos reservados históricamente a los hombres, resulta no solo pertinente para nuestros días, sino también —dada la complejidad de nuestras circunstancias— necesaria, urgente. En este punto, el trabajo literario escrito por mujeres y la lectura de sus obras son, en sí mismas, un acto de resistencia y celebración; siendo la obra elegida en este ensayo un antecedente del amplio panorama de escritoras, editoras, críticas y lectoras de hoy.

El trabajo de Campobello (2018) no solo refleja su contexto histórico y el manejo de los recursos del realismo literario, sino que también dialoga con otras escritoras. Rich (1986) señala que Charlotte Brontë reconocía que, aunque las mujeres debieran apoyarse mutuamente como aliadas y mentoras en la lucha por la supervivencia femenina, existía un placer particular en su compañía mutua, al igual que una atracción entre sus mentes y caracteres que merecía ser reconocida. Las citas, los textos y el trabajo desarrollado por las autoras mencionadas en este ensayo han sido luceros reflexivos en el espejo de la sociedad que mantiene a nuestro género bajo la dominación de narrativas masculinas nocivas y lacerantes. También son ejemplos que han abierto camino para la discusión y el fortalecimiento de los lazos de resistencia entre mujeres, lo que denota la existencia de un tejido transgeneracional que —a pesar de no ser necesariamente de carácter público— fortalece el impulso creativo de una gran cantidad de escritoras en el ámbito literario y académico. Finalmente, Campobello (2018), su mirada de niña y su pluma adulta nos acompañan en lo que hoy, para muchas de nosotras, sigue siendo nuestro campo de batalla.

Referencias

- Aguilera, F. (2016). La Narrativa de la Revolución Mexicana: periodo literario. *Acta Universitaria. Multidisciplinary Scientific Journal*, 26 (4), 91-102. <https://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/es/article/view/928>
- Beverley, J. (1999). *Subalternity and Representation. Arguments in Cultural Theory*. Duke University Press.
- Campobello, N. (2018). *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte de México*. Proyecto Editorial Brigada para Leer en Libertad. https://libreria.clacso.org/biblioteca_brigada/publicacion.php?p=1981&b=15
- Cuamatzin Nieves, G. (2024). “La soldadera y su ejemplo”. Representación de las mujeres en Cartucho, de Nellie Campobello. *Argumentos Estudios críticos de la sociedad* (102), 69-88. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2023102-03>
- Freixas, L. (2012). Maternidad y cultura: una reflexión en primera persona. *Claves de razón práctica*, (224), 8-19. <https://www.laurafreixas.com/pdf/claves-9-12-freixas-maternidad-y-%20cultura.pdf>
- Gimeno Reinoso, B. (2005). Una aproximación política al lesbianismo. *Revista Servicios Sociales y Política*, (70), 39-60. <https://www.serviciosocialesypoliticasocial.com/construccion-social-de-la-sexualidad-ii>
- Gramsci, A. (2011). *Cuadernos de la cárcel* (Vols. 1-6). Era.
- Grillo, B. (2022). La mirada infantil inquieta y la revolución al desnudo en *Cartucho*. *La Colmena*, (114), 17-30. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i114.15412>
- Guzmán, I. (2025). Nellie Campobello. La revolución en la piel. *BiCentenario el ayer y hoy de México*, 18 (67), 90-97. https://revistabicentenario.com.mx/wp-content/uploads/2025/05/BiC_67_Revista_completa.pdf
- Jeffreys, S. (1993). *The lesbian heresy: A feminist perspective on the lesbian sexual revolution*. Spinifex Press.
- Ramos Escandón, C. (2006). Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910. En C. Ramos Escandón (Coord.), *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México* (pp.145-162). Colegio de México.
- Rampton, M. (2015). Four Waves of Feminism. *Pacific University Magazine*. <https://www.pacificu.edu/magazine/four-waves-feminism>
- Rich, A. (1986). *Sangre, pan y poesía. Prosa escogida: 1979-1985*. Icaria editorial.

- Rocha Islas, M. E. (2015). Visión panorámica de las mujeres durante la Revolución Mexicana. En P. Galeana (Pres.), *Historia de las mujeres en México* (pp. 201-224). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).
- Spivak, G. C. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.
- Wittig, M. (1992). *The straight mind and other essays*. Beacon Press.

El activismo hacia una inclusión pedagógica pacífica y accesible: arte inclusivo y discapacidad

Artivism for peaceful and accessible pedagogical inclusion: inclusive art and disability

DOI: 10.61820/ha.2954-470X.2109

Diego Bernaschina

Investigador independiente

Santiago, Chile

diegobernaschina@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3317-8580

Recibido: 09/12/2025

Aceptado: 09/06/2026

Universidad Autónoma de Querétaro
Licencia Creative Commons Attribution - NonCommercial ShareAlike 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Resumen

El presente trabajo analiza el activismo inclusivo como una práctica crítica que articula arte, pedagogía y acción política en favor de la justicia social, la accesibilidad cultural y la participación de personas con discapacidad en espacios educativos, así como artísticos. A partir de una revisión teórica y un análisis crítico-hermenéutico de literatura interdisciplinaria vinculada con pedagogía crítica, estudios sobre discapacidad, arte inclusivo y educación para la paz, se propone un modelo conceptual compuesto por seis componentes interrelacionados: activismo inclusivo, pedagogía crítica, arte y activismo, metodologías participativas, cuerpos en resistencia y tecnologías digitales accesibles. El modelo plantea que las prácticas artísticas pueden funcionar como espacios de reflexión crítica, producción cultural y transformación social, cuestionando estructuras capacitistas presentes en contextos tanto educativos como culturales.

Asimismo, se analiza el papel de las tecnologías digitales, al igual que el de las metodologías colaborativas en la ampliación de formas de accesibilidad, representación y participación cultural. Desde esta perspectiva, el activismo inclusivo no se limita a adaptar el arte a las personas con discapacidad, sino que propone repensar las condiciones sociales, pedagógicas y culturales que históricamente han restringido su participación. Se concluye que el modelo contribuye a fortalecer enfoques pedagógicos y artísticos orientados a la democratización cultural, la diversidad funcional y la construcción de espacios educativos más accesibles, participativos y socialmente inclusivos.

Palabras clave: arte inclusivo, pedagogía pacífica, discapacidad, justicia social, transformación educativa

Abstract

This study examines inclusive activism as a critical practice that integrates art, pedagogy, and political action in support of social justice, cultural accessibility, and the meaningful participation of persons with disabilities in educational and artistic settings. Based on a theoretical review and a critical-hermeneutic analysis of interdisciplinary literature related to critical pedagogy, disability studies, inclusive art, and peace education, a conceptual model composed of six interrelated components is proposed: inclusive activism, critical pedagogy, art and activism, participatory methodologies, bodies in resistance, and accessible digital technologies. The model posits that artistic practices can function as spaces for critical reflection, cultural

production, and social transformation, challenging ableist structures embedded in both educational and cultural contexts.

In addition, the study examines the role of digital technologies, as well as collaborative methodologies in broadening forms of accessibility, representation, and cultural participation. From this perspective, inclusive activism is not limited to adapting art for persons with disabilities; rather, it proposes rethinking the social, pedagogical, and cultural conditions that have historically restricted their participation. It concludes that the model contributes to strengthening pedagogical and artistic approaches aimed at cultural democratization, functional diversity, and the development of more accessible, participatory, and socially inclusive educational spaces.
Keywords: *inclusive art, peaceful pedagogy, disability, social justice, educational transformation*

Introducción

El activismo consiste en una combinación entre arte y activismo mediante el uso de proyectos creativos, estéticos y performativos orientados a visibilizar los problemas sociales, políticos, culturales y ambientales. Esta práctica tiene la finalidad de promover la reflexión crítica, la sensibilización colectiva y la transformación social en diversos espacios públicos, comunitarios y digitales (Aladro-Vico *et al.*, 2018; Redacción Tuk', 2024; Rivera Guadarrama, 2022; Romero Rojas, 2023). En los últimos cinco años, estas prácticas de activismo han adquirido una gran relevancia en diversos debates relacionados con la justicia social, la pedagogía crítica y la accesibilidad cultural, especialmente en relación con la participación de personas con discapacidad en espacios educativos, artísticos y comunitarios. Desde esta perspectiva, el arte funciona no solo como la expresión simbólica, sino también como la herramienta de intervención social para promover tanto la reflexión crítica como la conciencia colectiva, al igual que la transformación cultural a través de estrategias performativas, visuales y colaborativas desarrolladas en espacios físicos y digitales.

En este contexto, la relación entre activismo, pedagogía pacífica y discapacidad, permite examinar los problemas a través de las normas tradicionales de representación, así como de participación cultural, de manera que se hace énfasis en la dependencia de prácticas educativas accesibles e inclusivas. El activismo propone una serie de realidades diferentes, basadas en la intervención cultural y orientadas a una transformación social inclusiva y accesible, al mismo tiempo

que a las expresiones artísticas y creativas. Lo anterior favorece los procesos de reflexión crítica, la participación colectiva y la movilización pacífica contra las estructuras de poder y las dinámicas de exclusión social. En este sentido, el arte funciona como un medio de comunicación, a la vez que de acción política, ya que es capaz de promover la sensibilización social, la participación ciudadana y el cuestionamiento tradicional de la representación cultural en diversos espacios educativos, comunitarios y públicos. En lugar de constituir un nuevo lenguaje artístico, el activismo se caracteriza por integrar la creación estética, la acción colectiva y el compromiso político como estrategias orientadas tanto al cambio social como a la educación inclusiva.

El activismo no solo se visibiliza como un proyecto para la creación de contenido artístico o de protesta pacífica, sino también como un espacio para la reflexión crítica, al igual que de transformación educativa y cultural. A través de prácticas creativas, colaborativas y comunitarias, se promueven los procesos de participación activa, diálogo social y reconfiguración de los espacios educativos como escenarios de resistencia, convivencia y construcción colectiva. Desde esta perspectiva, las pedagogías inclusivas y comunitarias se consolidan como estrategias relevantes para cuestionar y transformar las dinámicas de violencia estructural presentes en diferentes contextos educativos y sociales (Bernaschina, 2025; Galtung, 2016; Sandoval Villamizar, 2023; Tichá *et al.*, 2018). Estas pedagogías buscan generar entornos accesibles, democráticos y respetuosos que acojan la diversidad corporal, social y cultural. Además, pretenden promover formas de educación comprometidas con la justicia social, la participación colectiva y la construcción de prácticas educativas menos excluyentes a través del arte inclusivo.

A pesar de los grandes esfuerzos por ampliar la inclusión y promover la pedagógica pacífica, sigue existiendo la tendencia a reducir los discursos, así como las prácticas artísticas a “una visión un tanto instrumental de los discursos y prácticas del arte como medios para obtener beneficios educativos generales” (Sánchez de Serdio Martín, 2010, p. 45). Este panorama limita el potencial crítico, creativo y expresivo del arte educativo, priorizando su función práctica y didáctica sobre la capacidad humana de promover la reflexión social, la participación colectiva y el cuestionamiento de las estructuras, al igual que las políticas culturales contemporáneas.

Algunas prácticas artísticas incorporan la accesibilidad y la participación cultural para desafiar los modelos educativos tradicionales, al mismo tiempo que promueven entornos de aprendizaje más flexibles en función de la diversidad corporal, social y cultural. En este sentido, el arte fomenta la expresión creativa, la reflexión crítica y la participación colectiva vinculadas con educación en derechos humanos, convivencia pacífica y justicia social. Estas prácticas también amplían la participación de artistas, estudiantes, docentes y personas con discapacidad en espacios educativos y comunitarios, fortaleciendo los valores de enseñanza-aprendizaje basadas en la colaboración, el respeto a la diversidad y la accesibilidad cultural.

Sin embargo, ¿existe la teoría y práctica de activismo inclusivo? El arte inclusivo para las personas con discapacidad es una práctica educativa, cultural y social que busca desafiar las distintas barreras físicas, comunicacionales y simbólicas que históricamente han limitado la participación en espacios tanto artísticos como educativos. En este sentido, el activismo inclusivo propone una conexión entre la creación estética, la participación artística y la transformación social, incorporando una perspectiva crítica sobre las estructuras capacitistas, así como a las formas tradicionales de exclusión presentes en distintos entornos sociales e institucionales. A través del activismo inclusivo, se refuerza un enfoque artístico para ampliar la participación cultural y el acceso al arte para las personas históricamente excluidas, contribuyendo a los procesos de emancipación social¹ y la visibilización mediante espacios de igualdad en los contextos educativos, al igual que en los circuitos culturales, artísticos y comunitarios.

Es posible analizar la relación entre arte, inclusión, discapacidad y educación para la paz utilizando diversas herramientas creativas como la música, la performance, las artes visuales y la literatura, ya que fomentan la exploración de distintas percepciones socioculturales. Además, el arte ofrece alternativas a los métodos de enseñanza tradicionales para promover nuevas experiencias pedagógicas centradas en la creatividad, la reflexión crítica y la participación

¹ Algunos aspectos clave de la emancipación social para las personas con discapacidad incluyen el acceso a la educación, el empleo, la eliminación de barreras físicas y sociales, el pleno ejercicio de derechos y ciudadanía, la participación política y la promoción de la autonomía e independencia.

colectiva. En este contexto, *Peace education art*² (Bae-Dimitriadis, 2024; Bar-khordari *et al.*, 2016; Khyzhna y Lendiel-Siarkevych, 2018; Timalsina, 2023) y *Peace education disability*³ (Bernaschina, 2024a; Harris, 2007; Nusbaum y Lopez, 2019), se presentan como campos interdisciplinarios que permiten una reflexión crítica sobre las relaciones entre la educación, la justicia social, la accesibilidad y la democracia cultural frente a las prácticas de discriminación, así como de marginación social.

Desde otra perspectiva, existen estudios que se relacionan con la pedagogía de los oprimidos a través de la educación artística como herramienta para la emancipación, la concienciación social y la transformación educativa (Freire, 2005; Rodriguez Ramalho, 2022). Basándose en el pensamiento freiriano, se ha propuesto un modelo pedagógico centrado en la reflexión crítica, la participación activa y el compromiso social, apoyando a todos los estudiantes para que se reconozcan como agentes de cambio en diversos contextos educativos y comunitarios (Bernaschina, 2023). Además, algunas teorías sobre el uso de imágenes en la comunicación social del arte (Gombrich, 2003) sostienen que poseen no solo un valor estético, sino también una capacidad comunicativa y crítica que permite visibilizar la desigualdad, la opresión y las formas de exclusión social. Ambas propuestas coinciden en comprender la educación artística y el arte contemporáneo no únicamente como prácticas técnicas o expresivas, sino también como espacios para la acción crítica, la participación cultural y la transformación social (Saura Pérez, 2015).

La teoría del campo conceptual no solo influye en la pedagogía, también lo hace sobre los procesos de transformación cultural basados en el diálogo abierto, la conciencia crítica y la participación activa en el contexto del arte inclusivo. Desde este panorama, la educación se orienta hacia la formación de sujetos activos capaces de reflexionar críticamente sobre sus realidades sociales, culturales y educativas. Asimismo, esta visión sostiene que la educación

2 *Arte para la educación por la paz* se refiere al uso de disciplinas artísticas, como el dibujo, la música, la actuación y otras actividades creativas, para enseñar y promover los valores de la paz. A través de estas actividades, las personas pueden comprender sus ideas como la amabilidad, la cooperación y la resolución pacífica de problemas o conflictos mediante la creación artística.

3 *Educación por la Paz y la Discapacidad* se refiere al esfuerzo educativo para garantizar que todas las personas, incluidas aquellas personas con discapacidad, puedan acceder a una educación en valores de paz. Esto implica enseñar de forma inclusiva, adaptando los contenidos y métodos para que todos puedan comprenderlos, sin importar sus condiciones. También significa asegurar un trato justo, a la vez que equitativo, brindando a las personas con diversidad funcional las mismas posibilidades de aprender y participar que al resto de la sociedad.

puede constituir una práctica liberadora dentro de modelos pedagógicos vinculados a la inclusión, la accesibilidad y la participación cultural, contribuyendo a cuestionar las percepciones tradicionales de la discapacidad, así como la exclusión social. Al profundizar en el arte ocurre una aproximación que ayuda a comprenderlo como un medio de resistencia crítica, con el cual se desafían las normas sociales que perpetúan la exclusión, la interseccionalidad, el capacitismo y los procesos de emancipación social (Gesser *et al.*, 2022).

Para ello, se pretende desarrollar y analizar los nuevos conceptos de arte inclusivo dentro de un contexto pedagógico orientado a la paz, centrándose en cuestiones relacionadas con la discapacidad, la accesibilidad y la participación cultural. Lo anterior tiene el propósito de explorar el papel transformador del arte en la educación, así como en la construcción de una sociedad democrática. Por otro lado, el activismo inclusivo permite examinar críticamente las relaciones sociales vinculadas a la discapacidad, la exclusión y la representación cultural, especialmente mediante la incorporación de prácticas de resistencia crítica, desobediencia estética y cuestionamiento de las estructuras sociales que históricamente han limitado la participación de ciertos cuerpos e identidades humanas. Desde esta perspectiva, el activismo inclusivo no solo visibiliza las experiencias de vulnerabilidad y desigualdad, sino que también promueve formas de acción tanto política como cultural dirigidas a transformar las prácticas de representación, participación y reconocimiento social.

I. El arte inclusivo en el contexto pedagógico pacífico con discapacidad

El arte ha desempeñado históricamente un papel fundamental en la construcción cultural y simbólica de las sociedades, contribuyendo a la expresión de valores, identidades y formas de representación social. Sin embargo, el acceso y la participación en espacios artísticos, al igual que culturales, no siempre han sido plenamente accesibles para todos, especialmente para quienes presentan discapacidades sensoriales, físicas o múltiples⁴. En este contexto, el arte inclusivo surge como una respuesta que busca fortalecer la accesibilidad cultural, la participación educativa y el derecho al arte desde perspectivas vinculadas a igualdad, visibilidad y empoderamiento social. Desde esta perspectiva, el arte inclusivo puede entenderse como un conjunto de prácticas artísticas y pedagógicas

⁴ Esta clasificación incluye también otros tipos de discapacidad, como neurodiversidad, cognitiva (o intelectual), psicosocial (o mental), neurología, crónica, entre otras.

que promueven la participación de personas con diversas capacidades, además, favorece experiencias corporales en los procesos de creación, apreciación y expresión artística. Igualmente, estas prácticas buscan fomentar maneras de participación cultural más accesibles y colaborativas, contribuyendo a transformar las formas tradicionales de entender el arte, la educación y la inclusión social.

A partir de ejemplos representativos de trabajos realizados por artistas con y sin discapacidad (Bernaschina, 2020, 2024b; Donaire, 2025; Ghosh y Coppola, 2024; Li *et al.*, 2023; Meneses, 2025; Sakaguchi, 2021; Trolland *et al.*, 2024; Vear y Benerradi, 2024), es posible identificar diversas prácticas artísticas que abordan problemas sociales, desigualdades culturales y experiencias relacionadas con la exclusión, la accesibilidad y la representación de la discapacidad en contextos contemporáneos. Estos proyectos permiten observar cómo ciertas prácticas artísticas desafían las formas tradicionales de representación corporal, a la vez que ponen de relieve las tensiones capacitistas presentes en los espacios educativos, culturales y sociales. Además, algunas de estas experiencias promueven estrategias de participación colaborativa, así como de resistencia estética dirigidas a ampliar las posibilidades de visibilidad y agencia cultural de las personas históricamente marginadas. En este contexto, la pedagogía pacífica contribuye a comprender el espacio educativo como un lugar de diálogo, reconocimiento y participación colectiva, donde la diversidad corporal y social fortalece experiencias educativas democráticas, accesibles e inclusivas.

Por otro lado, aunque existen diversas propuestas vinculadas con la educación artística inclusiva, al igual que con la accesibilidad cultural, todavía persisten desafíos relacionados con la incorporación integral de espacios accesibles, metodologías pedagógicas y estrategias de participación dirigidas a personas con discapacidad física, sensorial y cognitiva. En este contexto, prácticas como el arte sensorial —que incluye la pintura táctil y las esculturas interactivas—, junto con tecnologías artísticas accesibles —como el software de diseño inclusivo y las herramientas digitales orientadas a experiencias multisensoriales— pueden contribuir a ampliar la creación, la participación y la apreciación artística desde perspectivas tanto accesibles como colaborativas. Sin embargo, los distintos enfoques sobre la educación artística inclusiva resaltan la importancia del trabajo comunitario, de la misma manera que de los procesos colaborativos para promover transformaciones sociales y culturales en contextos educativos y artísticos.

Desde esta perspectiva, la participación involucra no únicamente a artistas, estudiantes y docentes, sino también a personas con discapacidad. Las experiencias, así como las perspectivas de estas personas permiten examinar críticamente las formas tradicionales de representación, accesibilidad y participación cultural. De modo que, la integración de estas perspectivas contribuye tanto al fortalecimiento de prácticas artísticas accesibles como al desarrollo de espacios educativos orientados a la creatividad, la convivencia pacífica y la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva.

La intersección entre arte, discapacidad y pedagogía crítica constituye un campo de análisis relevante para comprender ciertas prácticas culturales y educativas con el fin de contribuir a visibilizar las experiencias históricamente marginadas. Al respecto, diversas iniciativas desarrolladas por mujeres artistas con discapacidad han articulado la creación estética, la experiencia vivida y la denuncia social, configurando formas de expresión que desafían las concepciones hegemónicas del cuerpo, la identidad y la participación cultural. Como señalan Korol y Castro (2016), diferentes comunidades incorporan prácticas artísticas en procesos educativos orientados a fortalecer la resiliencia, la participación colectiva y la inclusión social, especialmente en contextos marcados tanto por la desigualdad como por la exclusión estructural.

Estas experiencias son especialmente relevantes en las trayectorias de mujeres artistas con discapacidad, quienes utilizan los procesos de creación artística para ampliar los debates sobre el derecho a la participación cultural, la accesibilidad y la transformación social (Cardozo *et al.*, 2021; Carrasco Ruiz, 2023; Lapierre Acevedo, 2023; Ruiz Antolin, 2009). A través de proyectos colectivos, prácticas performativas y producción visual, estas propuestas artísticas visibilizan las barreras simbólicas y materiales que históricamente han limitado la participación de las personas con discapacidad en espacios culturales, así como educativos. En este sentido, Kupperts (2014) sostiene que las prácticas artísticas relacionadas con la discapacidad pueden constituir espacios de agencia cultural, memoria colectiva y resistencia contra las estructuras capacitistas. Desde esta óptica, el arte funciona como un medio de expresión estética, al igual que como una herramienta pedagógica y política orientada a fortalecer los procesos de reconocimiento, participación y justicia cultural (Arenas Conejo, 2017; Martínez Fernández y Fernández Ramírez, 2017).

En Brasil, por ejemplo, las investigaciones sobre las mujeres artistas con discapacidad visual demuestran que el uso del arte táctil y las experiencias multisensoriales permiten cuestionar los modelos tradicionales de percepción estética de la accesibilidad artística y pedagógica (Guimarães de Andrade, 2024; Medeiros y Pereira, 2019; Meinerz y Block, 2023). Estas prácticas no solo fomentan nuevas experiencias artísticas, sino que también ponen en evidencia las tensiones relacionadas con la representación, la autonomía y la participación cultural en contextos históricamente marcados por la exclusión social y la discriminación por motivos de discapacidad.

A partir del trabajo desarrollado por las mujeres artistas con discapacidad (Cooley y Fox, 2014; Smith y Hutchison, 2004), el activismo inclusivo puede entenderse como una estrategia crítica que articula la creación artística, la experiencia situada y el cuestionamiento de las barreras estructurales vinculadas con la exclusión, la accesibilidad y la justicia social. Estas prácticas visibilizan experiencias históricamente marginadas, al mismo tiempo que funcionan como espacios pedagógicos y culturales orientados a ampliar la participación social, así como la representación de cuerpos no normativos. Desde esta perspectiva, el activismo inclusivo permite analizar cómo ciertas experiencias artísticas desarrolladas por las mujeres con discapacidad problematizan las estructuras capacitistas presentes en los imaginarios culturales, al igual que en las formas tradicionales de participación artística y educativa.

Por ejemplo, Jennifer White-Johnson, artista afrofuturista y madre neurodivergente estadounidense, desarrolla obras visuales y digitales que articulan neurodiversidad, anticapacitismo y crítica antirracista desde lenguajes gráficos, así como experiencias autobiográficas vinculadas con discapacidad (White-Johnson, 2020). Sus trabajos permiten observar la representación visual utilizada para generar estrategias de resistencia frente a los modelos normativos de corporalidad, productividad y maternidad. En paralelo, Petra Kupperts, académica y performer alemana radicada en Estados Unidos, desarrolla junto al colectivo *The Olimpias* experiencias performativas orientadas a explorar formas de sanación colectiva, memoria corporal y visibilización de cuerpos históricamente excluidos de los espacios artísticos tradicionales (Kupperts, 2011). Estas prácticas performativas desafían las concepciones hegemónicas de la normalidad corporal, poniendo énfasis en la participación artística desde perspectivas vinculadas a la discapacidad y la accesibilidad cultural.

II. Modelo de inclusión en el arte desde el activismo y la pedagogía pacífica

El modelo de inclusión en el arte basado en el activismo y la pedagogía pacífica surge de una revisión teórica y crítica de estudios relacionados con la pedagogía crítica, el activismo, la educación artística inclusiva, la discapacidad y la accesibilidad cultural. Desde esta perspectiva, el modelo se propone como una herramienta analítica, a la vez que pedagógica, destinada a desafiar las barreras sociales, físicas, comunicacionales y simbólicas que históricamente han limitado la participación de las personas con discapacidad en espacios educativos, artísticos y culturales. Además, esta propuesta integra principios asociados con el diálogo, la participación colectiva, la empatía y la colaboración activa, entendiendo el arte como un espacio de expresión, agencia cultural y transformación social para comunidades históricamente marginadas.

En este panorama, el modelo reconoce que la inclusión no se limita únicamente a las condiciones de accesibilidad física, sino que involucra los procesos más amplios de transformación cultural, representación social y participación política vinculados a la diversidad funcional, la justicia social y la democratización cultural (Freire, 2005; Kupperts, 2014). Con base en este marco teórico, se proponen seis componentes analíticos para comprender las relaciones entre el activismo artístico inclusivo, la pedagogía pacífica, la discapacidad y la participación cultural en diferentes contextos educativos y comunitarios:

- Pedagogía crítica

Se fundamenta en la reflexión y el cuestionamiento de las estructuras de poder que reproducen distintas formas de exclusión social. En el contexto del arte inclusivo, este enfoque promueve espacios educativos orientados a la enseñanza de técnicas artísticas, al igual que al desarrollo de procesos de pensamiento crítico sobre las condiciones sociales, culturales y políticas que afectan la participación de las personas con discapacidad (Freire, 2005; Gabrielli, 2024; Hickman y Brens, 2014; Shakespeare, 2006). A partir de esta perspectiva, la educación artística puede constituirse como una práctica pedagógica orientada a fortalecer procesos de diálogo horizontal —o diálogo igualitario—, participación colectiva y reflexión crítica entre estudiantes, docentes y comunidades (Cornejo Portugal, 2022). Asimismo, este enfoque reconoce la diversidad corporal, social y cultural

como una fuente tanto de aprendizaje compartido como de transformación social, favoreciendo prácticas educativas más accesibles, democráticas e inclusivas.

- Arte y activismo

Aunque este enfoque se encuentra relacionado con el activismo, la articulación entre arte y activismo enfatiza prácticas artísticas comprometidas con problemáticas sociales, culturales y políticas, sin limitarse exclusivamente a formas directas de militancia o protesta. Desde esta perspectiva, el arte y el activismo abarcan diversas prácticas creativas orientadas a promover conciencia crítica, participación colectiva y movilización social mediante estrategias estéticas, comunitarias y colaborativas. Asimismo, estas experiencias incorporan producciones colectivas que favorecen tanto la participación como la visibilización de personas con discapacidad como sujetos culturales y políticos dentro de distintos espacios artísticos y sociales (Rice *et al.*, 2021; Romero Rojas, 2023). En este contexto, el arte se configura como un lenguaje de denuncia, memoria, representación y construcción de identidades plurales desde perspectivas vinculadas con accesibilidad, diversidad y justicia social.

- Artivismo inclusivo

Articula prácticas artísticas y acciones políticas con el propósito de visibilizar demandas vinculadas con accesibilidad, participación cultural, al igual que el reconocimiento y la justicia social desde perspectivas relacionadas con discapacidad, así como con diversidad funcional. Este enfoque fortalece las posibilidades de agencia, expresión y participación colectiva de personas y comunidades históricamente marginadas mediante el uso de recursos performativos, visuales y digitales orientados tanto a cuestionar narrativas hegemónicas como a construir representaciones alternativas sobre corporalidad, identidad y diversidad (Kuppers, 2014). Asimismo, el artivismo inclusivo puede configurarse como un espacio de resistencia cultural y participación activa que articula debates sobre accesibilidad, derechos culturales y democratización de los espacios artísticos y educativos desde una perspectiva de democracia inclusiva.

- Metodologías participativas

Las metodologías participativas en la educación artística constituyen un elemento relevante para fortalecer procesos de inclusión, accesibilidad

y participación colectiva en contextos tanto educativos como culturales. Desde este enfoque, se promueve la coproducción de conocimientos y prácticas artísticas mediante dinámicas colaborativas que reconocen, a la vez que valoran, las experiencias de todas las personas participantes, especialmente aquellas vinculadas con discapacidad y diversidad funcional, en condiciones de diálogo y participación equitativa (Freire, 2005). Asimismo, estas metodologías incorporan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la cocreación artística y diversas dinámicas orientadas a favorecer la interacción, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de saberes dentro de espacios educativos y comunitarios.

- Cuerpos en resistencia

Este componente reconoce las corporalidades de personas con discapacidad como espacios de resistencia política, cultural y simbólica frente a distintas formas de exclusión y normatividad social. A través de diversas prácticas artísticas, se visibilizan experiencias relacionadas con discriminación, accesibilidad, lucha social y resiliencia, configurando el cuerpo como un medio de expresión, comunicación y cuestionamiento crítico de estructuras capacitistas (Lapierre Acevedo, 2023; Solsona-Cisternas *et al.*, 2021). Desde esta perspectiva, la representación de corporalidades diversas contribuye a problematizar modelos hegemónicos de normalidad corporal y participación social, ampliando el reconocimiento, la pertenencia y la representación cultural de personas históricamente marginadas. Asimismo, estas prácticas permiten explorar distintos relatos sobre experiencia humana, identidad y memoria colectiva desde enfoques vinculados con diversidad funcional y justicia social.

- Tecnologías digitales

La incorporación de tecnologías digitales accesibles constituye un elemento relevante para ampliar la participación, la creación y la mediación cultural dentro del arte inclusivo. Las herramientas como el software adaptativo, la realidad aumentada, las plataformas digitales y las redes sociales permiten reducir determinadas barreras físicas, comunicacionales y sensoriales, lo que favorece formas accesibles de producción, circulación y participación artística (Bacca Pachón *et al.*, 2020; Bernaschina, 2019; Booth, 2014; McClain-Nhlapo *et al.*, 2023; Silva, 2018). Asimismo, estas tecnologías

digitales facilitan los procesos de creación colaborativa, difusión artística y diálogo social en espacios educativos, culturales y comunitarios cada vez más interconectados y globalizados. A partir de ello, las herramientas digitales no solo amplían el acceso al arte y la participación cultural de personas con discapacidad, sino que también fortalecen las prácticas de mediación, representación y resistencia cultural vinculadas con accesibilidad, inclusión y democratización educativa.

El conjunto de estas prácticas metodológicas y disciplinares se articula en el modelo presentado en la Figura 1, donde el activismo inclusivo se posiciona como eje central de interacción entre los distintos componentes pedagógicos, artísticos y sociales. A partir de este núcleo, se organizan cinco grupos metodológicos interrelacionados —pedagogía crítica, arte y activismo, metodologías participativas, cuerpos en resistencia y tecnologías digitales— que operan de manera dinámica, al mismo tiempo que se complementan dentro de experiencias educativas, así como culturales vinculadas con discapacidad y accesibilidad.

Figura 1. Mapa conceptual de modelo de inclusión en el arte y el activismo (2025). Elaboración propia.



La interacción entre estos componentes nos permite comprender cómo ciertas prácticas activistas integran procesos de reflexión crítica, creación colectiva y participación cultural en diversos contextos comunitarios y educativos. Por ejemplo, las metodologías participativas fomentan procesos de cocreación artística, así como de diálogo horizontal, mientras que la pedagogía crítica contribuye a desafiar las formas de exclusión y capacitismo presentes tanto en los espacios culturales como educativos. Asimismo, el componente de cuerpos en resistencia visibiliza experiencias corporales históricamente marginadas a través de prácticas performativas y visuales, que pueden ampliarse mediante el uso de tecnologías digitales accesibles, al igual que de redes sociales orientadas a fortalecer la difusión, la participación y la mediación cultural.

En este sentido, el modelo no se limita a una descripción conceptual aislada de sus componentes, sino que propone una articulación dinámica entre prácticas educativas, expresiones artísticas y estrategias de participación social. Cada componente contribuye a fortalecer los procesos de accesibilidad, representación y justicia educativa desde perspectivas vinculadas a la diversidad funcional, la participación colectiva y la democratización cultural. Asimismo, la interacción entre estos grupos metodológicos permite el desarrollo de experiencias artísticas y pedagógicas orientadas a desafiar las barreras capacitistas, al igual que a promover espacios educativos y culturales más accesibles, inclusivos y socialmente participativos.

En esta figura, el activismo inclusivo se presenta como un eje articulador que integra dimensiones estéticas, éticas y políticas vinculadas con discapacidad, accesibilidad y transformación social desde perspectivas orientadas a la justicia social, la equidad y la cultura de paz. Desde este enfoque, las personas con discapacidad son comprendidas como participantes activas en la producción cultural y artística. Igualmente, se señala su capacidad para generar conocimientos, experiencias y acciones colectivas a partir de sus propias trayectorias, territorialidades y corporalidades.

Además, el modelo propuesto busca alejarse de enfoques centrados exclusivamente en la asistencia o adaptación individual, posicionando el activismo inclusivo como un campo de prácticas críticas que buscan fortalecer las formas de participación cultural, representación social y construcción colectiva dentro de los espacios educativos, comunitarios y artísticos. En este sentido, la articulación entre pedagogía crítica, metodologías participativas, cuerpos en resistencia

y tecnologías digitales accesibles nos permite comprender cómo las prácticas artivistas pueden contribuir a desafiar las barreras capacitistas, a la vez que ayudan a ampliar las posibilidades de accesibilidad, expresión y participación desde perspectivas vinculadas a la diversidad funcional, de la misma forma que a la democratización cultural. Así, esta representación propone un enfoque tanto pedagógico como artístico que reconoce el arte como un espacio para el diálogo, la memoria, la resistencia y la transformación social, promoviendo formas de participación más accesibles, colaborativas y culturalmente inclusivas.

En este modelo, el artivismo inclusivo se articula con cinco grupos metodológicos complementarios que fortalecen su dimensión pedagógica, cultural y comunitaria. El primero corresponde a la pedagogía crítica, la cual proporciona una base teórica orientada a la emancipación, la reflexión colectiva y la problematización de realidades sociales vinculadas con discapacidad, exclusión y accesibilidad desde experiencias situadas. A partir de esta perspectiva, la pedagogía crítica promueve el diálogo horizontal, el cuestionamiento de estructuras capacitistas y la revisión crítica de prácticas culturales y educativas históricamente excluyentes.

En experiencias educativas y artísticas concretas, este enfoque puede desarrollarse mediante talleres de análisis crítico de diversas disciplinas artísticas —como música, teatro, literatura o cine— donde las personas participantes analizan representaciones sociales vinculadas con discapacidad, corporalidad e identidad cultural. A partir de estos procesos reflexivos, se favorece la creación de obras artísticas orientadas a cuestionar discursos estigmatizantes y estereotipos sobre discapacidad. Para ello, se utilizan recursos visuales, performativos y narrativos con el objetivo de expresar experiencias, demandas sociales y formas de agencia cultural. De este modo, la pedagogía crítica fortalece procesos de reflexión y participación colectiva, al tiempo que permite articular prácticas artísticas orientadas a la transformación social y al reconocimiento de la diversidad corporal y cultural.

La dimensión arte y activismo permite canalizar expresiones artísticas como formas de denuncia social, memoria colectiva y reparación simbólica frente a experiencias de exclusión. De ahí que el artivismo inclusivo visibilice las violencias estructurales que enfrentan las personas con discapacidad, promoviendo espacios de diálogo creativo, participación comunitaria y reflexión crítica

sobre accesibilidad y justicia cultural. En este sentido, proyectos de muralismo colectivo en barrios periféricos han permitido que personas sordas y personas con discapacidad motriz participen en procesos de cocreación artística orientados a denunciar barreras urbanas, al igual que formas de exclusión territorial. Estas experiencias incorporan recursos accesibles —como códigos QR con audiodescripción o mediación digital— que amplían las posibilidades de participación y acceso cultural. Del mismo modo, estas prácticas no solo fortalecen la visibilización política y comunitaria, sino que también cuestionan barreras capacitistas presentes en los espacios culturales y urbanos.

Por su parte, las metodologías participativas —como el teatro del oprimido, el mapeo sensible o la investigación-acción artística— constituyen formas de cocreación situadas que promueven la escucha activa, el diálogo horizontal y la transformación no violenta de conflictos dentro de espacios educativos y comunitarios. Por ejemplo, el teatro foro permite representar situaciones de exclusión vividas por personas con discapacidad, favoreciendo la construcción colectiva de alternativas orientadas a cuestionar prácticas discriminatorias y fortalecer formas de convivencia más inclusivas y accesibles.

Por otro lado, el grupo de cuerpos en resistencia propone una lectura política del cuerpo como territorio, memoria y herramienta expresiva, especialmente en contextos vinculados con discapacidad y diversidad funcional. Desde esta perspectiva, las prácticas performativas cuestionan los cánones de normalidad corporal, ampliando las posibilidades de representación desde la diferencia. Un ejemplo de ello se encuentra en laboratorios de danza contemporánea inclusiva, ya que personas con discapacidad exploran movimientos y formas de interacción corporal que desafían modelos estéticos tradicionales, visibilizando otras maneras de expresión, presencia y participación artística.

Finalmente, las tecnologías digitales desempeñan un papel relevante en la accesibilidad y la expansión del activismo inclusivo al facilitar la creación de formatos multisensoriales, interactivos y colaborativos. Herramientas como MoshPro, Padlet, Genially o Thinglink permiten desarrollar obras digitales con subtítulos, lengua de señas/signos, narración sonora y recursos visuales accesibles. A través de estas tecnologías, las personas con discapacidad o diversidad funcional pueden producir y compartir contenidos culturales desde sus propias experiencias estéticas, participando en espacios virtuales de expresión y

circulación artística. Asimismo, estas estrategias no solo amplían el acceso cultural, sino que también fortalecen nuevas formas de participación, ciudadanía cultural y acción artística transmedia.

Conclusiones

El modelo de inclusión en el arte basado en el activismo inclusivo propone una aproximación pedagógica y artística orientada a fortalecer prácticas de participación, accesibilidad y transformación social desde perspectivas vinculadas con discapacidad y diversidad funcional. A partir de seis componentes interrelacionados —activismo inclusivo, pedagogía crítica, arte y activismo, metodologías participativas, cuerpos en resistencia y tecnologías digitales—, el modelo articula estrategias educativas, culturales y comunitarias que favorecen la participación tanto creativa como crítica de personas con discapacidad en distintos espacios artísticos y sociales. En este sentido, la propuesta busca ampliar las discusiones sobre inclusión cultural y educativa, incorporando enfoques orientados a la justicia social, la democratización del arte y el reconocimiento de experiencias corporales, así como culturales históricamente marginadas.

En este proceso, las mujeres artistas con discapacidad ocupan un lugar relevante al visibilizar experiencias marcadas por múltiples formas de exclusión vinculadas con género, discapacidad y desigualdad en los espacios culturales y artísticos. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de sus prácticas artísticas, al mismo tiempo que de sus trayectorias culturales contribuye a ampliar las discusiones sobre representación, accesibilidad y participación dentro del arte inclusivo. Asimismo, estas experiencias permiten cuestionar estructuras patriarcales y capacitistas presentes en las políticas culturales, al igual que en los circuitos tradicionales de producción artística, promoviendo formas más plurales, accesibles y democráticas de participación cultural.

El modelo también destaca la importancia de repensar las políticas culturales y educativas desde una perspectiva interseccional que reconozca la diversidad de corporalidades, lenguajes y formas de aprendizaje. En este sentido, la implementación de propuestas vinculadas con activismo inclusivo requiere abordar barreras materiales, comunicacionales, epistemológicas y estructurales que limitan la participación tanto cultural como educativa de personas con discapacidad. Igualmente, resulta necesario fortalecer condiciones de accesibilidad, así

como los procesos de formación dirigidos a agentes culturales, docentes y comunidades educativas para favorecer prácticas artísticas más inclusivas y participativas.

La inclusión en el arte no debe ser entendida como un acto simbólico o condescendiente⁵, sino como parte de un proceso orientado a ampliar la participación cultural con la que se cuestionan las formas históricas de exclusión. En este sentido, el modelo propone comprender el arte como un espacio de reflexión crítica, además de producción colectiva, donde la diferencia constituye una dimensión legítima de creación y experiencia cultural.

Finalmente, el activismo inclusivo no se limita a incorporar a las personas con discapacidad dentro de estructuras culturales preexistentes, sino que propone el cuestionamiento crítico de las condiciones sociales, educativas y artísticas que han restringido históricamente su participación. En este sentido, el modelo enfatiza la construcción de espacios culturales más accesibles y participativos, donde las personas o artistas con discapacidad puedan ejercer activamente sus derechos de creación, expresión y participación cultural. La inclusión, por tanto, se comprende como un compromiso constante con la justicia social, la paz y la diversidad funcional, elementos fundamentales para avanzar hacia una cultura más democrática y transformadora que reconozca la diferencia como una fuente legítima de creación, resistencia y participación cultural.

5 El término *acto simbólico o condescendiente* hace referencia a aquellas prácticas de inclusión que, aunque bien intencionadas, no abordan las estructuras subyacentes de exclusión. En lugar de fomentar una participación activa y transformadora, estas prácticas tienden a situar a las personas con discapacidad en un rol pasivo, sin reconocer plenamente su capacidad de creación y agencia dentro del arte y la cultura.

Referencias

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, XXVI(57), 9-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15856696001>
- Arenas Conejo, M. (2017). *El activismo de las mujeres con discapacidad* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/117372>
- Redacción Tuk'. (29 de junio de 2024). *Artivismo, el poder transformador del arte en la sociedad*. Revista TUK'. <https://revistatuk.com/cultura/artivismo-el-poder-transformador-del-arte-en-la-sociedad/>
- Bacca Pachón, P. A., Rueda Ordóñez, E. V., Bacca Pachón, J. M., y Briceño Sandoval, O. L. (2020). Formación y percepción docente: una mirada entre el arte y la tecnología. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (6), 1-32. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i6.10351
- Bae-Dimitriadis, M. (2024). Teaching Peace Education Through Art. *Art Education*, 77(1), 4-7. <https://doi.org/10.1080/00043125.2024.2302296>
- Barkhordari, M., Nasrabadi, H. B., Heidari, M. H., y Neyestani, M. R. (2016). The Importance of Art-Based Curriculum in Peace Education. *Review of European Studies*, 8(4), 220-231. <https://doi.org/10.5539/res.v8n4p220>
- Bernaschina, D. (2019). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad*, 14(1), 40-52. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.03>
- Bernaschina, D. (2020). Arte Incluye Chilensis: ausencia de la formación profesional en situación de artista/docente Sordo en Chile. *Comuniars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 3, 115-133. <https://doi.org/10.12795/Comuniars.2020.i03.07>
- Bernaschina, D. (2023). Pedagogía social y artes mediales: propuesta innovadora de la escuela inclusiva. *Alteridad*, 18(2), 164-176. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.01>
- Bernaschina, D. (2024a). Inclusive democratic education: a question of social discrimination and inaccessible pedagogical training. *Practical Pedagogy Studies*, 2(1), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/380681899_Inclusive_democratic_education_a_question_of_social_discrimination_and_inaccessible_pedagogical_training
- Bernaschina, D. (2024b). Artistic Discourse Through Sign Language and Interpretation in Poetic Art. *Art Time*, (7), 29-37. <https://doi.org/10.62425/at.1514291>

- Bernaschina, D. (2025). The right to inclusive education and the inclusive State: a new peaceful signal to create a social model through global diversity. *Revista de Cultura de Paz*, 9, 26-47. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v9.215>
- Booth, K. (2014). The Democratization of Art: A Contextual Approach. *Visitor Studies*, 17(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/10645578.2014.945353>
- Cardozo, M. L., Zabaleta, C., Marioli, M. I., de la Barrera, M. L., y Elisondo, R. (2021). Creatividad, discapacidad y género: una mirada desde la Educación Especial. *Argonautas*, 11(17), 8-20. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/6>
- Carrasco Ruiz, J. N. (2023). *La interseccionalidad en el arte. El maltrato a la mujer* [Tesis de grado]. Universidad Rey Juan Carlos. <https://hdl.handle.net/10115/22262>
- Cooley, J. y Fox, A. (2014). Disability Art, Aesthetics, and Access: Creating Exhibitions in a Liberal Arts Setting. *Disability Studies Quarterly*, 34(1) <https://doi.org/10.18061/dsq.v34i1.3288>
- Cornejo Portugal, I. (2022). Paulo Freire: la horizontalidad como desafío de la educación liberadora. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(151), 59-72. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i151.4715>
- Donaire, G. (23 de abril de 2025). Vendedores ambulantes de arte y diversidad. *El País*. <https://elpais.com/economia/negocios/2025-04-24/vendedores-ambulantes-de-arte-y-diversidad.html>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gabrielli, S. (2024). Disabilità e Interculturalità. Riflessioni per la formazione dell'insegnante specializzato sul sostegno in ottica intersezionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(2), 92-102. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-08>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gesser, M., Block, P., y Guedes de Mello, A. (2022). Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 19(49), 217-240. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.924>

- Ghosh, S., y Coppola, S. (19 de febrero de 2024). This Class Isn't Designed For Me: Recognizing Ableist Trends In Design Education, And Redesigning For An Inclusive And Sustainable Future. *arXiv*. 1-16. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2403.15402>
- Gombrich, E. H. (2003). *Los usos de las imágenes: Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. Fondo de Cultura Económica. <https://archive.org/details/GombrichEHLosUsosDeLasImagenes1999>
- Guimarães, V. A., y de Andrade, A. F. (2024). Arte e Cegueira: reflexões sobre acessibilidade multissensorial de obras de arte bidimensionais. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 20(1). https://es.scribd.com/document/1059718534/Arte-e-cegueira-reflexo-es-sobre-acessibilidade-multissensorial-de-obras-de-arte-bidimensionais#google_vignette
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/1740020032000178276>
- Hickman, R., y Brens, M. (2014). Art, Pedagogy and Dyslexia. *International Journal of Art & Design Education*, 33(3), 335-344. <https://doi.org/10.1111/jade.12067>
- Khyzhna, O., y Lendiel-Siarkevych, A. (2018). Peace Education as Arts Education: In Search of New Strategies. *Philosophy and Cosmology*, 21, 74-83. https://www.researchgate.net/publication/327781782_Peace_Education_as_Arts_Education_In_Search_of_New_Strategies
- Korol, C., y Castro, G. C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas: Aprendizajes compartidos y voces desobedientes*. La Fogata Editorial; América Libre. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/12/Feminismos-populares.pdf>
- Kuppers, P. (2011). *Disability Culture and Community Performance: Find a Strange and Twisted Shape*. Palgrave Macmillan.
- Kuppers, P. (2014). *Studying Disability Arts and Culture: An Introduction*. Palgrave Macmillan.
- Lapierre Acevedo, M. (2023). Activismo digital de mujeres con discapacidad en Instagram: análisis de tres casos en Chile. *Cuadernos.Info*, (54), 225-246. <https://doi.org/10.7764/cdi.54.51207>
- Li, F. M., Zhang, L., Bandukda, M., Stangl, A., Shinohara, K., Findlater, L., y Carrington, P. (19 de abril de 2023). Understanding Visual Arts Experiences of Blind People. *The ACM Digital Library*. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3544548.3580941>

- Martínez Fernández, L., y Fernández Ramírez, B. (2017). La difícil promesa de acabar con la discapacidad a través del arte inclusivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(2), 57-78. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1750>
- McClain-Nhlapo, C., Singh, R. K., y D'Angelo, S. (20 de noviembre de 2023). Bridging divides: The role of inclusive technology for learners with disabilities. *Global Partnership for Education*. <https://www.globalpartnership.org/blog/bridging-divides-role-inclusive-technology-learners-disabilities>
- Meinerz, N. E., y Block, P. (2023). Retratos Defiças: Arte e Ativismo Deficentados. *Revista Mundaú*, (13), 12-25. <https://periodicos.ufal.br/revistamundau/article/view/16244>
- Meneses, N. (7 de mayo de 2025). 'Artccesible Advanced', o cómo visibilizar el arte para quien no lo puede ver. *El País*. <https://elpais.com/economia/formacion/2025-05-08/artccesible-advanced-o-como-visibilizar-el-arte-para-quien-no-lo-puede-ver.html>
- Nusbaum, E. A., y Lopez, E. (2019). Disability and Peace. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 31(4), 433-438. <https://doi.org/10.1080/10402659.2019.1800927>
- Rice, C., Dion, S. D., y Chandler, E. (2021). Decolonizing Disability Through Activist Art. *Disability Studies Quarterly*, 41(2). <https://dsq-sds.org/article/id/794/>
- Rivera Guadarrama, J. (12 de febrero de 2022). 'Artivismo': la renovación de las prácticas culturales. *La Jornada Semanal*. <https://semanal.jornada.com.mx/2022/02/12/artivismo-la-renovacion-de-las-practicas-culturales-2260.html>
- Rodrigues Ramalho, R. (2022). Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270007>
- Romero Rojas, V. (2023). Discapacidad y Artivismo en los Espacios Públicos en Chile: una forma de acción colectiva para ejercer ciudadanía y desarrollar identidad cultural. En S. López de Maturana Luna (Ed.), *Arte y pedagogía* (pp. 121-144). FACOS-UFSM. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/105223>

- Ruiz Antolin, K. I. (18-20 de noviembre de 2009). Interseccionalidad y discapacidad: reto y handicap. En *XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible*. (17.2009. Vitoria-Gasteiz), Donostia-San Sebastián, España. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/interseccionalidad-y-discapacidad-reto-y-handicap/art-22161/>
- Sakaguchi, A. (2021). Arte e inclusão: o impacto do ensino de artes na percepção de mundo da pessoa com deficiência. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 8, 104-118. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/arte-e-inclusao>
- Sánchez de Serdio Martín, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Sandoval Villamizar, B. J. (2023). Aplicación: teoría de la paz de Johan Galtung en la educación. *Revista Investigación & Praxis en CS Sociales*, 2(1), 93-108. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/ripcs/article/view/2392>
- Saura Pérez, A. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(6), 765-789. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20764>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203640098>
- Silva, É. L. P. (2018). *Mediação cultural como experiência estética e prática artística* [Tesis de licenciatura en Historia del Arte]. Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://hdl.handle.net/11422/6079>
- Smith, B. G., y Hutchison, B. (Eds.). (2004). *Gendering disability*. Rutgers University Press.
- Solsona-Cisternas, D., Acuña-Oyarzun, B., y Núñez-Mansilla, K. (2021). Moverse con discapacidad “invisible”, cuerpos sintientes de mujeres con deficiencias viscerales en la Patagonia Chilena. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 35(13), 49-62. <https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/424>

- Tichá, R., Abery, B. H., Johnstone, C., Poghosyan, A., y Hunt, P. F. (Eds.) (2018). *Inclusive Education Strategies: A Textbook*. University of Minnesota; Armenian State Pedagogical University; Republic of Armenia; UNICEF Armenia. https://www.researchgate.net/profile/Renata-Ticha/publication/331742360_Inclusive_Education_Strategies_A_Textbook/links/5cd1a723458515712e98a2c7/Inclusive-Education-Strategies-A-Textbook.pdf
- Timalsina, R. (11 de diciembre de 2023). *The role of arts-based methods in promoting social justice and peace education in post-conflict contexts*. The Education and Development Forum (UKFIET). <https://www.ukfiet.org/2023/the-role-of-arts-based-methods-in-promoting-social-justice-and-peace-education-in-post-conflict-contexts/>
- Trolland, S., Smith, M., Ilisar, A., y McCormack, J. (12 de junio de 2024). Visual instrument co-design embracing the unique movement capabilities of a dancer with physical disability. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.07874>
- Vear, C., y Benerradi, J. (9 de diciembre de 2024). Jess+: designing embodied AI for interactive music-making. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2412.06469>
- Venturini Medeiros, R. , y Costa Pereira, J. L. (2019). Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva. *Revista Educação Especial*, 32, 1-16. <https://doi.org/10.5902/1984686X24479>
- White-Johnson, J. (11 de noviembre de 2020). *How the Black Disabled Lives Matter Symbol Took on A Life of Its Own*. Eye on Design. <https://eyeondesign.aiga.org/how-the-black-disabled-lives-matter-symbol-took-on-a-life-of-its-own/>

De Trio A a Cover futurista. Pensar la danza desde el apropiacionismo

From Trio A to Cover futurista. Thinking about dance from an appropriation perspective

DOI: 10.61820/ha.2954-470X.2167

Zulai Macías Osorno

Centro Nacional de Investigación,
Documentación e información de la Danza José Limón
Ciudad de México, México
cenidid.zmacias@inba.edu.mx
ORCID: 0000-0002-3484-9091

Recibido: 05/02/2026

Aceptado: 23/04/2026

Universidad Autónoma de Querétaro
Licencia Creative Commons Attribution - NonCommercial ShareAlike 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Resumen

En este texto retomaré la pieza extensamente estudiada de la coreógrafa norteamericana Yvonne Rainer, *Trio A* (1966), para disertar sobre su contemporaneidad. Después de casi cincuenta años de su creación, ¿de qué manera dialoga su sublevación con obras posteriores?, ¿qué implicaciones tiene en la actualidad?, ¿cómo podría reconfigurarse en otro tiempo y espacio? Considerando que la pieza participó del disenso que dio lugar a todo un movimiento de expansión del terreno artístico e incluso movilizó el propio concepto de danza, *Trio A* sigue invitando a la reflexión. Ya en el contexto de la danza contemporánea mexicana del siglo XXI, resulta importante reconocer qué debates podría impulsar esta pieza y cómo ha sido pensada y retomada esta pieza en México. Para problematizar estos cuestionamientos, retomaré la estrategia apropiacionista que identifico en la obra de la coreógrafa uruguaya Magdalena Leite, específicamente en cómo opera en *Cover* (2010), un trabajo que creó en el contexto del campo dancístico mexicano y que da inicio a un diálogo con los presupuestos de *Trio A*, pero también con las nociones de creatividad, originalidad y autoría.

Palabras clave: apropiacionismo, danza contemporánea, autoría, México, Yvonne Rainer

Abstract

In this text, I revisit the extensively studied work Trio A (1966), made by the North American choreographer Yvonne Rainer, to discuss its contemporary relevance. Nearly fifty years after its creation, how does its subversive gesture resonate with later works? What are its current implications? How might it be reconfigured in a different time and space? As part of the artistic dissent that gave rise to a movement that expanded the boundaries of the field and even challenged the very definition of dance, Trio A continues to invite reflection. Within the context of twenty-first-century Mexican contemporary dance, it is worth considering the debates the piece may still provoke, as well as the ways in which it has been interpreted and revisited in Mexico. To explore these questions, I will approach the appropriationist strategy that I identify operating in the work of the Uruguayan choreographer Magdalena Leite, specifically in Cover (2010), a work that she created within the context of the Mexican dance field and that enters into dialogue with the assumptions of Trio A, but also with the notions of creativity, originality, and authorship.

Keywords: appropriation, contemporary dance, authorship, Mexico, Yvonne Rainer

Introducción: el apropiacionismo como estrategia

Con el fin de situar conceptualmente el presente trabajo, en este primer apartado esbozaré una de las estrategias posmodernas que se han usado en el arte, el apropiacionismo, una forma de trabajar en el campo artístico que, pese a no ser nada común en la danza, fue aprovechada por la coreógrafa uruguaya Magdalena Leite para acercarse a la ya canónica obra de Y. Rainer (1966)¹. Desde este lugar, con su obra *Cover* (M. Leite, comunicación personal, 2010), la coreógrafa uruguaya indagó los presupuestos creativos de *Trio A*, pero también puso bajo la lupa nociones como originalidad y autoría. Así que, sin todavía llegar a terrenos de la danza, a continuación se retoman breves apuntes sobre esta forma de producción artística.

Para pensar el apropiacionismo, parto de la tesis de Foster (2001), quien apunta que cuando se pone en operación dicha estrategia, las obras dejan de ser “una especie de ‘libro’ sellado por el autor original y con un sentido definitivo, [para ser] más bien un ‘texto’ que se puede leer como un tejido polisémico de códigos” (p. 194). Desde este presupuesto, se pueden enmarcar obras que son copias o comentarios sobre otras. De esta manera, se desafían los valores de originalidad y autenticidad, así como la idea de la obra maestra al retomar a las piezas “originales” para situarlas desde otra mirada y en otros contextos, apelando a su potencial polisémico.

Para Hutcheon (1993) prevalece una interpretación de que el posmodernismo ofrece “una cita de formas pasadas exenta de valoración, decorativa, deshistorizada ... un modo de obrar sumamente idóneo para una cultura como la nuestra, que está sobresaturada de imágenes” (p. 2). En contraposición, esta académica canadiense habla de la parodia postmodernista, un concepto que hace referencia a la apropiación o a la cita irónica de obras existentes como una forma de problematizar los valores y desnaturalizar la historia de las representaciones. En este sentido, la relación de la parodia posmodernista con el pasado no es de nostalgia ni ahistórica, sino crítica. No parte, de manera histórica, del

1 *Trio A* de Yvonne Rainer (1934) es una obra de danza que, aunque ha suscitado gran interés como una pieza aislada, es la primera sección de un trabajo más largo llamado *The Mind is a Muscle* (La mente es un músculo). Fue presentada por primera vez el 19 de enero de 1966 como un conjunto de tres solos bailados en simultáneo, a cargo de Rainer, Steve Paxton y David Gordon en la Judson Memorial Church, bajo el título de *The Mind is a Muscle Part I*. Para saber más sobre el trabajo de esta coreógrafa se puede consultar el siguiente enlace: <https://www.theguardian.com/stage/2010/dec/24/step-by-step-yvonne-rainer>

panorama original del arte para hacerlo un espectáculo disponible, al contrario, “señala cómo las representaciones presentes vienen de representaciones pasadas y qué consecuencias ideológicas se derivan tanto de la continuidad como de la diferencia” (p. 1).

Esta estrategia de producción crítica posibilita repensar, actualizar y reinventar trabajos en apariencia ya cerrados. En resonancia con este presupuesto, se puede leer la siguiente cita de Roland Barthes (1968):

Hoy en día sabemos que un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura (p. 3).

Si el autor no es el propietario del lenguaje que plasma en su obra y la misma no tiene una significación cerrada, entonces, se abre la posibilidad de explorar una multiplicidad de lecturas con las que se expandiría la cultura general. Siguiendo la estrategia apropiacionista, se visibiliza el carácter colectivo del quehacer artístico. Desde esta perspectiva, queda de manifiesto que una obra es más que una revolución espiritual e individual, más que un objeto de contemplación y de consumo. El apropiacionismo ayuda a entender que la producción artística opera cercana y en diálogo con otros textos, así como con materialidades diversas que se relacionan estrechamente con una sensibilidad y producción colectiva. Se sugiere que la inspiración no es suficiente para producir una obra, al igual que no es asunto menor decidir cómo, con quién y en qué condiciones se trabaja; las obras no se crean aisladas, sino siendo contaminadas y en contacto íntimo con el conjunto vivo de las relaciones socioculturales.

Desde estos presupuestos, la apropiación se delinea como una intención creativa. No es que se ponga en duda la creatividad, más bien su entendimiento como una actividad aislada, autónoma y sin contaminaciones. Esta pretensión creativa pone el foco sobre los mecanismos de producción del arte y su validación desde sus instituciones, al mismo tiempo que evidencia una actitud de revisión y de relectura de lo ya producido. De esta manera, se logra examinar la creación artística como una suerte de retacería de textos culturales, de memorias ocultas

o inadvertidas. Si pensamos lo anterior aplicado a la danza, los movimientos inscritos en el cuerpo se procesan y reacuerpan para producir “nuevos” materiales.

En el ensayo *Contra la originalidad o el éxtasis de las influencias*, el texto requiere que, para ser leído, se develen todas las fuentes (citas) que el autor se robó, amasó y transformó para hacerlo. Al respecto, Jonathan Lethem (2009) escribe:

Cualquier texto está hilvanado por entero con citas, referencias, ecos y lenguajes culturales que lo atraviesan de ida y vuelta en una inmensa estereofonía. Las citas que terminan componiendo un texto son anónimas, no se pueden rastrear y, sin embargo, ya han sido leídas; son citas sin comillas (p. 47).

En este mismo sentido, Jacques Derrida (1989a) expondría:

Todo comienza con el remitir, es decir, no comienza. Desde el momento en que esa fractura o esa partición divide de entrada todo remitir, hay no un remitir sino, de aquí en adelante, siempre, una multiplicidad de remisiones, otras tantas huellas diferentes que remiten a otras huellas y a huellas de otros (p. 120).

Bajo esta lógica, hasta el trabajo más venerado remite a las huellas de las huellas, portando citas anónimas e inadvertidas, incluso por el propio creador. Volver reproducible la obra original la sitúa en el presente, esto se logra al rehacer una pieza y sacarla de contexto, además de reubicar materiales e iniciar un diálogo con otras sociedades y tiempos. Este traslado pone al descubierto que la obra siempre puede ser reabierta y que las eternas vetas del devenir temporal que la atraviesan, que miran hacia atrás a la vez que vuelven hacia adelante, la renuevan desde una constelación de voces contemporáneas que desarman la aparente autonomía del genio creador.

Aunado a ello, se observa cómo la mirada contemporánea hacia el pasado trae consigo un excedente de visión: quien desde el presente voltea hacia atrás conoce ya el desarrollo de la obra en el tiempo, lo que abre a la supuesta originalidad al disenso, a su reconfiguración y a otras capacidades en otro momento no consideradas. De esta manera, la copia explícita y consciente, es decir, aquella que no se presenta como si fuera una idea propia precisamente porque busca

atentar contra la noción de originalidad, no desconoce la referencia de donde se toma o, incluso, le da crédito y deja ver la cualidad de reproductibilidad de lo original. Con ello se abre un campo de acción para cuestionar y subvertir la linealidad del discurso histórico que sigue un desarrollo cronológico, que resulta continuo sin considerar idas y vueltas, así como contaminaciones cruzadas.

Cito una vez más a Lethem (2009): “El arte de [Bob] Dylan ofrece una paradoja: mientras que nos pide voltear atrás, al mismo tiempo encripta un conocimiento de fuentes del pasado que, de otra manera, tendrían poco lugar en la cultura contemporánea” (p. 10). Y concluye diciendo que, en este caso, la originalidad y la apropiación son la misma cosa, porque cada obra, incluso las apropiadas, renacen al ser gestadas en tiempos y espacios singulares. Se resalta, entonces, que la delimitación entre lo viejo y lo nuevo siempre se está desdibujando, que no existen por separado porque, sabemos, el tiempo no es lineal.

I. Una apropiación: Cover

Considerando lo anterior, ¿qué sucede con el movimiento en danza y con los momentos fugaces de movimiento de cada cuerpo singular? Rancière (2013), en su libro *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*, retoma el caso de la estadounidense Loïe Fuller, pionera de la Modern Dance, quien para protegerse de las imitadoras formalizó sin éxito su danza serpentina² ante la oficina de Copyright de Washington. A pesar de haber detallado su composición, los movimientos de la túnica y de todas las variaciones de la luz no fueron suficientes evidencias para demostrar en los tribunales que había sido objeto de plagio, pues no había nada que pudiera demostrar que aquellos movimientos eran de su autoría.

Este caso demuestra la dificultad de firmar los movimientos, aunque sí sea posible hacerlo de una obra entera en las oficinas del Copyright. Dicha situación se debe a que no hay gestos irrepetibles que engloben la totalidad de las partes del conjunto que conforman a esta escritura espacial, de ahí la complejidad de todo intento de notación. Sin embargo, si nos pusiéramos a indagar y a hacer una especie de minuciosa genealogía de las diferentes danzas de todos los tiempos y partes del mundo, definitivamente nos encontraríamos con un collage de técnicas, así como de estilos que, una vez más, pondrían en jaque la supuesta pureza de la creatividad. Como dice Lethem (2009):

² En el siguiente enlace se encuentra el video de Loïe Fuller bailando su danza serpentina en 1900: <https://www.youtube.com/watch?v=ZEQQkHHGO6U>

... en esencia, todas las ideas son de segunda mano, tomadas consciente o inconscientemente de millones de fuentes externas, y usadas a diario por el recolector con el orgullo y la satisfacción que nace de la falsa creencia según la cual fue él quien las originó (p. 48).

Como un primer acercamiento a estas ideas, retomo el registro de 1978 de la obra *Trio A* (1966)³ de Yvonne Rainer, que podría mirarse como un archivo de movimientos de la historia de la danza, re-inventados y re-presentados en otro escenario. En el cuerpo de Rainer, cargado de memoria como lo están todos los cuerpos, se inscriben las huellas de las convenciones de la danza, casi como citas a una parte del bagaje dancístico occidental, ya que existe una recapitulación corporeizada de un fragmento de esta historia. En la secuencia de aproximadamente seis minutos se dejan ver los fantasmas de las formas del ballet, igualmente se observa el esbozo de un *arabesque* o el de un *rond de jambe* y las contracciones utilizadas por la bailarina estadounidense Martha Graham, quien fuera su maestra. Esto hace de la pieza una especie de revisión y crítica de la gramática coreográfica, así como de las posibilidades de los movimientos internalizados por quienes participamos de una formación técnica en la danza. Así, *Trio A* adquiere valor de archivo corporal.

No obstante, debido a la falta de intencionalidad de la creadora para resaltar la cita a otros momentos y movimientos de la historia de la danza occidental, no podríamos nombrar *Trio A* como una apropiación porque, en ese caso, toda obra lo sería. Y es que la vuelta de tuerca del apropiacionismo a conceptos como originalidad, autenticidad, aura, manifestación de la verdad, contemplación y autoría, tiene que ver con la intención explícita de “plagiar” y con la convicción manifiesta de que siempre estamos sintetizando trabajos de otros que nos han influido consciente o inconscientemente.

3 En el siguiente enlace se encuentra el registro en 16 mm producido en 1978 por la historiadora de danza Sally Banes. El video se realizó con una cámara fija, en el que queda enmarcado un espacio gris y vacío: https://www.youtube.com/watch?v=_vHqIMFDbQI

Así que, para hablar del apropiacionismo en danza, abordaré una de las obras de Magdalena Leite⁴, *Cover*⁵, que de inicio es un cover de *Trio A*, pero que luego irá modificándose como veremos más adelante. *Cover* me interesa porque ejemplifica una de las formas en la que el apropiacionismo puede operar en la danza, específicamente en la danza mexicana. Si bien Leite es una coreógrafa uruguaya, gran parte de su trabajo lo ha desarrollado en la Ciudad de México, con bailarinas mexicanas y en diálogo con las problemáticas contemporáneas de este país. Por otro lado, es un trabajo que me es cercano dado que, como espectadora, pude apreciar cómo esta pieza fue adquiriendo mayor complejidad a medida que su diálogo con *Trio A* se fue profundizando tanto en su historia como en la postura de Leite. A continuación, se retoma la descripción de *Cover* hecha por la misma coreógrafa:

Solo inspirado en el registro en 16 mm de la pieza Trio A, la mente es un músculo y los detalles de la misma, de Yvonne Rainer, 1965. Así como en la música es habitual retomar piezas de otros para generar una versión propia, en este trabajo se retoma el registro de Trio A y sus detalles desde una mirada contemporánea. Se trata de un experimento en el que se presenta un material preexistente, se lo analiza y se lo manipula con la intención de obtener, a través de pequeñas modificaciones, un resultado sustancialmente diferente al original (Leite, 2013, p. 81).

Cada vez que Leite ha presentado *Cover*, le ha hecho adaptaciones según el espacio y el público. Por ello, resulta difícil hacer una descripción que abarque cada una de sus versiones. No obstante, a continuación intento describirla a

4 Leite forma parte de los coreógrafos que, más que aspirar a construir su compañía, son críticos de su propio quehacer, al que ya no limitan en una sola idea válida de danzar ni al danzar mismo. Estudió la licenciatura en coreografía en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea. No es parte de una compañía de danza, pero sí de un colectivo de coreógrafos, el Colectivo AM. Cada miembro de este grupo tiene sus propios proyectos creativos, pero en conjunto han construido una plataforma para reflexionar, intercambiar ideas y afectos, además de compartir proceso, cuestionar su propio quehacer y, de vez en cuando, trabajar en torno a propuestas escénicas en colaboración. Leite escribe, articula discursos y conceptualiza su propio trabajo, esto se debe quizá a que no es una bailarina virtuosa o, más bien, desde hace tiempo ya no está entrenada, es decir, no asiste a clases de ballet, danza contemporánea, posmoderna, yoga o pilates. Su presencia en escena pone en duda la función de la coreografía, entendida como la habilidad de hacer trazos en el espacio utilizando como medio al cuerpo académicamente formado.

5 Para ver una de las versiones de la obra se puede visitar el siguiente enlace: <https://vimeo.com/22314889>

grandes rasgos, retomando la versión número doce que se presentó en diciembre de 2010 en el Centro de las Artes de San Luis Potosí Centenario.

La función inicia con el teatro a oscuras y en silencio. Se ve al fondo del escenario la proyección del registro en 16 mm de *Trio A*. Magdalena Leite, vestida con jeans y una playera negra de manga larga, lo observa mientras repite algunos gestos de Rainer. Cuando termina la secuencia proyectada, se prenden las luces de la sala y Leite toma el micrófono para contarle al público lo que hará enseguida. Dice de entrada que no presentará una obra de danza, sino un experimento o una charla. Habla sobre Rainer y su *No Manifiesto* escrito en 1965⁶, en el que declara su postura estética.

Lee el manifiesto en español y en inglés, para luego hablar de sus intenciones. Frente a ese material proyectado que ha sido pensado y producido de forma racional y fría, se cuestiona: ¿qué pasaría si se le cambiaran algunos elementos sin modificar el material de base? Cuenta que la primera cosa que le interesa indagar es cómo un material hecho desde la no emoción podría transformarse en un material emotivo. Entonces, nos anuncia el primer *cover* titulado “De la emoción”. Apaga el micrófono, desde su computadora lanza la música —recordemos que el material original es en silencio—, se ilumina de azul el escenario y la coreógrafa reproduce toda la secuencia de *Trio A*.

Al terminar, vuelve al micrófono para hablar del segundo punto que le interesa abordar: el glamur. En dicho momento, se pregunta cómo un material abstracto puede volverse glamuroso. De inmediato narra que, para hacer la siguiente parte de la obra, investigó en YouTube qué artista actual tenía más visitas y era percibido como un símbolo de lo glamuroso. Luego se prepara para

-
- 6 No al espectáculo.
 No al virtuosismo.
 No a las transformaciones, a la magia y al hacer creer.
 No al glamour y a la trascendencia de la imagen de la estrella.
 No a lo heroico.
 No a lo antiheroico.
 No a la imagería basura.
 No a la implicación del intérprete o del espectador.
 No al estilo.
 No al amaneramiento.
 No a la seducción del espectador por las artimañas del intérprete.
 No a la excentricidad.
 No a conmover o ser conmovido.

En palabras de la propia coreógrafa, el manifiesto “it was never meant to be prescriptive. It was simply an extreme statement that is meant to clear the air, or rethink, or to problematize things- givens or *idéas reçues*” [Nunca pretendió ser prescriptivo. Era simplemente una declaración extrema que buscaba limpiar el aire, o repensar, o problematizar cosas dadas por hechas o *idéas reçues* (estereotipos)] (Rainer, 2011, p. 30).

hacer el segundo *cover* al que tituló “Del glamur, de lo heroico y de lo antiheroico”, siempre en alusión al *No Manifiesto*. Se quita la playera de manga larga para quedarse con una sin mangas y sorprende al espectador con el éxito del momento, “Alejandro” de Lady Gaga. Esta canción le sirve de fondo para reproducir los detalles del registro de *Trio A* que aparecen luego de la secuencia principal. Ya casi al final de esta versión, se vuelve a proyectar el registro en 16 mm. Esta versión acaba en silencio. Leite vuelve al micrófono solo para decir que el subtítulo de la pieza de Rainer es “La mente es un músculo”, que más bien se trata del título que engloba varias piezas, entre ellas *Trio A*. Hasta aquí la descripción.

En este trabajo, Leite tiene un posicionamiento claro que la ha llevado a buscar formas de evidenciar la estética dominante en la danza. Para hacerlo, complejiza o, más bien, devela la complejidad de acontecimientos en apariencia nimios que suceden en una pieza; reelabora esa información, la hace suya al tiempo que critica el estado de cosas en apariencia inamovible. Busca evidenciar las estructuras compositivas y de producción, así como las relaciones que hay en una obra, visibilizando las reglas del juego de la representación, a la vez que nos alerta sobre las múltiples miradas que puede recibir un mismo acontecimiento. De este modo, su trabajo, que se toma de materiales ya elaborados para re-crearlos, recuerda y traslada uno de los argumentos de Linda Hutcheon (1993) sobre la parodia posmoderna:

La parodia puede ser empleada como una técnica autorreflexiva que llama la atención hacia el arte como arte, pero también hacia el arte como fenómeno ineludiblemente ligado a su pasado estético e incluso social ... ¿Cómo es que ciertas representaciones llegan a ser legitimadas y autorizadas? ¿Y a expensas de cuáles otras? (p. 8).

Con estos cuestionamientos como marco, Leite desmenuza *Trio A*, primero como un homenaje y la necesidad de dar a conocer esta obra entre el público mexicano, pero luego como una aguda crítica a las políticas de representación y de autoría, como se verá más adelante.

La tarea inicial a la que se abocó la coreógrafa fue mirar el registro en 16 mm, para después aprenderse la secuencia y los detalles de la misma, pausando la transmisión al repetir los movimientos una y otra vez, como quien se aprende

una canción. Sin embargo, insisto, *Cover* no es únicamente una copia. Como una apropiación que saca una obra de su contexto original, esta pieza pronto conquistaría su fuerza e inventiva propia. De esta manera, se desplegará más allá de las reglas de la original para sacudirlas, manipularlas y lograr pequeñas modificaciones que empiezan con el solo hecho de trasladarla desde la observación del registro a otro cuerpo.

Aprenderse y repetir exactamente como se ve en la pantalla no significa que Leite haga una traducción precisa, como ninguna traducción lo es. Más bien, desde su lugar como espectadora del registro, inicia un diálogo de tú a tú con la obra a la que interpela, y así su propia voz, su cuerpo y sus memorias se entremezclan con la otra corporalidad: “La repetición siempre va a ser distinta: por un lado, porque está hecha por otra persona, otra tesitura corporal y, por otro, porque está hecha en otro contexto, tanto histórico como geográfico” (Leite, 2013, p. 86). Su cuerpo, su particular formación en artes como la danza clásica, la música y luego la coreografía, al igual que su tiempo y espacio único, así como la historia singular que la rodea, hacen que *Cover* adquiera sus propias particularidades.

Cover, un trabajo de apropiación con muchas más aristas de las que en un inicio parecía tener, atiende al llamado de una de las consignas de *Trio A*: ser enseñada a cualquier interesado como parte de una estrategia para desmitificar las fantasías auráticas del espectador respecto de los bailarines. Además, al retomar *Trio A*, Leite inicia un cuestionamiento a la autoridad de esta pieza, ya que, en su tiempo, criticó a su propio entorno, pero también al ideal de danza en el campo dancístico mexicano. Llevarla a escena fue un contrapunteo al panorama creativo de inicios de siglo XXI, en donde “La hegemonía estética basada en el virtuosismo que impera en la educación y en las propuestas de danza mexicanas y latinoamericanas hace que el solo de Rainer hoy sea pertinente” (Leite, 2013, p. 86).

Si en un contexto dancístico mexicano se presentara el registro de *Trio A*, gran parte de la comunidad opinaría que ahí no hay virtuosismos, ni siquiera danza —yo misma lo he comprobado con mis alumnas de la Licenciatura en Danza Contemporánea del CENADAC—. Y es que muy a pesar del afán nacionalista por construir identidades que enarbolaran “nuestras raíces”, de trasfondo y paradójicamente encontremos que la idea de virtuosismo se corresponde a la

idealización de un cuerpo formado por patrones, estéticas y técnicas importadas. Muchas veces, estas importaciones son adaptadas a nuestros cuerpos sin ningún tipo de asimilación, hecho que pasa por alto los problemas y corporalidades de la sociedad en la que se insertan. Así, de la danza escénica esperamos coreografías legibles y narrativas, pero, sobre todo, cuerpos moviéndose enérgicamente, ágiles, flexibles y con grandes saltos y extensiones. Es por esta razón que insistir en la cualidad de danza de *Trio A* es ya una crítica a las estéticas dominantes en México.

Cierro este apartado con un paréntesis que más adelante cobrará importancia: el registro de *Trio A* en YouTube cada tanto es retirado de la plataforma según la leyenda que aparece en pantalla, por infringir las leyes de derechos de autor. Este acto nada tiene que ver con la protección contra las imitadoras de Fuller, quien apelaba a un reconocimiento oficial de su danza serpentina el campo artístico y legal, pues es distinto a lo que sucede con *Trio A*, que se trata de un trabajo tan validado que ya no necesita una afirmación legal para insertarse en terrenos del arte. Cabe señalar que con el auge de la tecnología digital se modifica política y estéticamente la sensibilidad que permea la relación entre obra y espectador, porque todo lo que ahí se hace público queda al alcance del uso de cualquiera de las partes. Este hecho bien puede celebrarse, pero también condenarse por representar la decadencia de la tradición, lo que vuelve urgente la conformación de vigías que salvaguarden los tesoros puestos a navegar en la red.

II. Una rebeldía: copiar para expandir

Me gustaría que regresáramos por unos instantes a la obra de Rainer para recordar que es una secuencia sin repeticiones ni cuentas en ocho, sin un trazo espacial claramente definido ni una línea narrativa guiada por flujos que marquen su principio y final. Por ello, recalco, su aprendizaje en sí mismo es una empresa complicada. Entonces, con esta labor de enseñanza, Leite inicia un reconocimiento corporal que se vuelve un archivo encarnado de la historia de la danza. Esta identificación corpórea trae consigo el primer gesto a través del cual la autora muestra su postura artística y política, en la medida en que es un posicionamiento también implica una postura política. Su posicionamiento cuestiona que, si en la educación tradicional de las otras artes siempre se aprende copiando, ¿por qué en la danza no? Por lo tanto, imitar sería igual de válido, a menos que

se considere que danzar sea equivalente a hacer una clase de técnica, en la que disciplinadamente se trabaja por alcanzar la perfección del modelo puesto hasta enfrente del salón.

Leite recuerda que durante la clase impartida en el Teatro de la Ciudad en 2010 por Chick Corea, el pianista de jazz le dijo a un alumno que “la mejor manera de aprender es copiando a sus pianistas preferidos. Escuchar un disco y copiar, copiar y copiar hasta que lo puedas hacer solo y trascenderlo” (Leite, 2013, p. 85). En esta anécdota, advertimos una especie de necesidad por la apropiación como pedagogía, a la vez que observamos que esta estrategia cumple un papel importante y reconocido en la creación de música. Un gran ejemplo de la importancia de la apropiación para la creación justamente es el jazz, que se ha forjado como una cultura de código abierto en la que fragmentos melódicos y estructuras musicales preexistentes se retrabajan con total libertad para producir otras piezas (Lethem, 2009, p. 14). Ya con los *disc jockeys* (los DJ) queda demostrado cómo, gracias a la tecnología, se multiplican las posibilidades de romper con la linealidad y el cierre de la obra terminada, pero, sobre todo, de reordenar cualquier material existente.

No obstante, como Leite sabe por experiencia, en la escuela de coreografía lo que solicitan los profesores a estudiantes es que creen encerrados, solos, para fomentar el encuentro con la voz interior, única e irrepetible. Por esta razón, retomar una pieza emblemática de la historia de la danza, abrirla a capacidades distintas y asumir el riesgo de hacerla propia, remueve una de las afirmaciones que han determinado la producción artística tradicional: la originalidad como lo más meritorio de la creación. Este valor, además, devela una subjetividad subsumida en ciertas relaciones de poder, en donde hay alguien que crea y otro que ejecuta. Así lo entiende Derrida (1989b): “por medio de los representantes, directores o actores, intérpretes sometidos que representan personajes que, en primer lugar mediante lo que dicen, representan más o menos directamente el pensamiento del ‘creador’” (p. 322). En danza, tal distribución se traduce en la presentación de la figura de la persona coreógrafa como la cabeza creativa que decreta cómo se deben mover “sus” bailarines/as para ilustrar su lenguaje interior. Dicha delimitación por etiquetas coloca a cada cual en un lugar asignado.

La negativa a trabajar con la apropiación, la reinterpretación o la copia, tiene otro alcance, a saber, la minimización de la densidad y valía del corpus de conocimiento que constantemente se está formulando y reformulando tanto en el quehacer dancístico como en el coreográfico. El motivo de esta situación radica

en que las obras se piensan como un bien privado que hay que conservar intacto, y no como material al cual regresar para crear otras piezas. De esto da cuenta el coreógrafo francés Jérôme Bel, cuando les solicitó a algunos coreógrafos el permiso de copiar una de sus piezas, y no le contestaron o le amenazaron de demandas. Asimismo, su propio abogado le advirtió que si copiaba sin permiso podía ir a la cárcel por dos años, a pesar de que, en ese momento, en Francia no existía una forma de legislar el plagio de las danzas:

En literatura se puede citar, en música se puede citar ... pero en danza no es posible. Lo cual significa que en danza no te puedes referir a la danza. Citar significa que existe un corpus, una historia, un patrimonio que puedes usar, porque pertenece a la humanidad. En danza no (Bel, 2003, p. 79).

Para Bel, más allá de los homenajes, de los remontajes y de las referencias a movimientos previamente codificados que irremediablemente se encuentran en toda danza, citar “textualmente” en escena o reproducir fragmentos “literales” —uso el entrecomillado porque la reproducción siempre será inexacta— e incorporarlos en otro discurso, es una posibilidad poco explorada. Lo más grave es que la comunidad es la que pierde, porque se empequeñece el mundo y se contraviene una de las máximas del arte: reconfigurar el espacio común, material y simbólicamente, es decir, ampliar las posibilidades de lo sensible.

Entonces, ¿por qué sucede esta negativa en nuestro campo disciplinar, pese a las virtudes pedagógicas y creativas de retomar y retrabajar una obra del propio corpus patrimonial? Como desde este momento anoto, el apropiacionismo trae consigo el riesgo de la acusación legal de plagio o piratería, si es que la obra supuestamente plagiada cuenta con derechos de autor y, si no, siempre está latente el riesgo del descrédito o de la difamación de quien retoma. Sin embargo, no creo que esta sea la única razón por la que la acción de copiar obras de danza sea una práctica poco generalizada. Responder esta pregunta necesita una investigación que se pregunte sobre las posibilidades del cuerpo entendido como archivo, que ponga en duda este ya lugar común que concibe la danza como lo absolutamente inasible, que reflexione sobre la homogeneización de los cuerpos al someterse a técnicas formativas deshistorizadas, que se abra a otras formas de crear.

III. En defensa de la apropiación: *Cover futurista*

Como ya anoté antes, una de las propuestas de *Cover* fue la introducción de dos versiones más que se sumaron a la presentación del material original en silencio. Tenemos, entonces, la versión glamurosa y la variante de la emoción que despliegan los siguientes cuestionamientos: ¿qué sucede si al material aprendido y construido con una intención de neutralidad se le agrega música de fondo como “Starálfur” de Sigur Rós? ¿Y si a esta misma secuencia de movimiento se le añaden luces de colores y se le acompaña con el éxito de Lady Gaga, “Alejandro”? ¿Es verdad que el cuerpo en escena puede mantenerse neutro y no despertar ningún sentimiento? Sin hacerlo explícito, se pone en duda el *No Manifiesto* escrito por Rainer como una estrategia para desmitificar la danza y romper con sus clichés, porque si bien *Trio A* es un material que no busca identificación con el público ni conmover, ¿es verdad que un cuerpo puede pensarse sin el peso emocional y que la luz blanca o de trabajo invita a la neutralidad?

Cover, que se inició como un solo con pocos requerimientos técnicos y apto para ser presentado en cualquier estación del metro de la CDMX, a estas alturas deja de ser simplemente un ejercicio de registro corporal. Así, se formula como una obra capaz de complejizarse, no en su ejecución, sino en su contenido crítico, que en sus inicios apenas se dibujaba. Casi en cada una de sus más de veinticinco presentaciones se irían introduciendo variaciones originadas por el contexto, los intereses e inquietudes del momento de la coreógrafa o por motivo de algún encargo particular. De esta manera, Leite inicia un diálogo con las voces que a su alrededor debaten en torno a la danza y a su propia obra, al tiempo que abre una escucha permanente que logra que cada puesta en escena sea un posicionamiento en un tiempo-espacio singular e irrepetible: en el metro (febrero de 2010); como enseñanza a la gente en una plaza pública (abril de 2010); trabajando con un músico (septiembre de 2010); al lado de dos bailarinas en el Teatro de la Danza (octubre de 2010); en el Festival Internacional de Danza Contemporánea del Uruguay (mayo de 2012); en el foro de escena contemporánea Encuentro Re/Posiciones, con una consigna específica (febrero de 2011 y 2012); o como parte de una curaduría de artes visuales en el Akbank Center de Estambul (2013).

Cover, que es Magdalena Leite, más que adaptarse, dialoga con quien se encuentra, lo que se refleja en su trabajo. De manera que, dejan de importar

Yvonne Rainer y *Trio A*, porque Leite se ha apropiado de la obra, la ha situado en su contexto, bajo una mirada crítica que detona su potencial polisémico. Y así lo reconoce:

Constato que hay una estrecha relación entre las modificaciones que se fueron sucediendo y mi vida personal. Así, lo que empezó siendo un mero ejercicio de reproducción de un material existente, se convirtió en un verdadero trabajo de reapropiación, quizás recién en la última versión [que es el *Cover futurista*] (Leite, 2013, pp. 81-82).

Este posicionamiento se refleja y explota en la versión con la que Leite participó en el Encuentro Re/Posiciones de 2012, un espacio para reflexionar la creación escénica en México. En ediciones pasadas la autora ya había sido parte con una versión anterior de *Cover*, así que en ese año presentó el *cover del cover*, es decir, el *Cover futurista*⁷. En este replanteamiento de la obra se potencia el primer ejercicio de *Cover*, puesto que se arroja luz sobre los elementos utilizados en *Trio A* con el fin de evidenciar que nunca son neutros.

En este encuentro, se invita a Leite a retomar *Cover* bajo la premisa de darle a la obra un tratamiento no de remontaje ni como la apología a un monumento del pasado, en este caso, de Rainer y su *Trio A*. Al contrario, como expresa la carta de invitación que me fue facilitada por la artista, el objetivo de *Cover futurista* es el de producir paradojas desde la distancia temporal, traer el pasado e imaginar el incierto porvenir de una obra que, cuando se montó por primera vez, no se sabía cómo se situaría en el futuro ni cómo se volvería presente. La pregunta que atraviesa el planteamiento lleva a reflexionar cómo una obra, al situarse en un tiempo que no es el propio, se relaciona con los efectos incalculables de su accionar; cómo activa la memoria, la esperanza; y cómo desmonta las narraciones monumentales del pasado y las promesas utópicas del futuro para situarlas en la propia realidad. Bajo la premisa específica del encuentro de ese año —¿qué del pasado se puede proyectar al futuro? —, Leite se adentra totalmente en la ficción, siempre atenta a cuestiones que le inquietan, en este caso, al delito del plagio del que pudiera ser acusada. Pero ¿por qué de pronto el hecho de retomar este material la perturba?

⁷ En el siguiente enlace se pueden ver dos de los registros de la obra: <http://cargocollective.com/cover/Video>

La apropiación de *Trio A* conlleva la pregunta por su institucionalización. La mitificación hecha a la figura de Rainer, que se engrosa en conmemoraciones, retrospectivas y homenajes —recordemos la definición de *aura* que Benjamin (2003) enuncia como el “aparecimiento único de una lejanía, por muy cercana que pueda estar” (p. 47) —, ha establecido una lejanía entre la obra y sus espectadores/as. Efectivamente, con el paso del tiempo *Trio A* se convirtió en una pieza canónica, con interpretaciones correctas y acreditadas, así como otras tantas tachadas de incorrectas, casi piratas. Finalmente, es un sello de los tiempos, el emblema de la coreografía posmoderna, la firma de una coreógrafa consagrada y la autoridad que le da poder a la versión original, muy a pesar de una de sus primeras intenciones que intentaba poner en cuestión el culto a la personalidad en la danza.

Que esta pieza haya sido objeto de diversas encarnaciones, demuestra su mutabilidad, además de que una obra se puede propagar dentro de ella misma. Se ha bailado como solo, en tríos y en relevos, igualmente, otros coreógrafos la han retomado para sus propias composiciones. Sin embargo, no se puede tomar a la ligera que haya versiones aceptadas por Rainer y otras que han sido señaladas porque podrían estar violando sus derechos de autor. Siendo así, ¿bajo qué parámetros se hace la división entre la reproducción correcta y la incorrecta? La restricción de quién puede encarnar y luego enseñar *Trio A* considera a quienes han bailado con Rainer, personas que participaron en una versión bajo la dirección de Rainer o alumnos que hayan aprendido la danza de primera mano. Esta aseveración se puede constatar en la entrevista que se le hizo a la coreógrafa en el Museum of Modern Art (MoMA) en 2010. Aunque en ese año puso el énfasis más bien en la preservación de su obra dentro de la historia, puntualiza que dio permiso a algunas personas para que transmitieran su danza:

... hay cuatro personas que están autorizadas para enseñarla. Pat Catterson es uno, Emily Coates, Linda Johnson en la costa oeste, ahora una estudiante mía, ex estudiante de Irvine, a quien yo se la enseñé, Sara Wookey. Ella está autorizada para enseñarla (Rainer, 2011, p. 28).

Al acotar este universo se busca asegurar la correcta transmisión de las peculiaridades de la obra, porque de ello, de este estricto apego al original, depende la conservación de una danza. A este esfuerzo se suman las notas detalladas que

Wookey hace sobre las metáforas y el lenguaje que se utiliza a la hora de transmitir las calidades y cualidades de movimiento en la pieza (Rainer, 2011). Para la coreógrafa hay cosas que simplemente no cuentan como *Trio A*, que carecen de sentido:

Durante la primera década de existencia de *Trio A*, se la enseñaba a cualquiera que quisiera aprenderla —hábil o no, entrenado a no, profesional o amateur— y di permiso tácito para enseñarla a cualquiera que quisiera hacerlo. Me imaginaba como una evangelista de la danza posmoderna trayendo el movimiento a las masas, observando con una bondad tipo Will Rogers, el lento, inevitable desgajamiento de mi creación elitista. Y bueno, finalmente me encontré con un *Trio A* que no me gustó. Era la cuarta o quinta generación, y no podía creer lo que estaba viendo. Era casi irreconocible ... Cuando oigo rumores de gente aprendiéndose *Trio A* del video, sé que han conseguido apenas una tenue aproximación a la danza, con mínimo entendimiento de sus sutilezas. La precisión siempre ha sido un componente importante de *Trio A*. Sus patrones geométricos de desplazamiento en el suelo, que rigen la dirección de los pies y de la cadera, son exactos y no deben menospreciarse (Rainer, 2009, p. 16).

Esto porque, para Rainer, el filme de 16 mm producido en 1978 —el filme a partir del cual Leite se aprende esta danza— no trasmite la precisión de la enseñanza en vivo y solo muestra patrones y direcciones, es decir, meras indicaciones imprecisas que se quedan cortas ante lo que es en verdad la pieza. Aunque con la cámara se hacen algunos *close-ups* de los detalles, considera que con el acortamiento del espacio en las tomas no se pueden ver los patrones del piso que son muy precisos. A lo que añade que no había bailado la pieza en tres o cuatro años y no tenía muy buena condición (Rainer, 2011).

Asimismo, reconoce que para esta versión no se encontraba en sus mejores condiciones de ejecutante, una anotación que, una vez más, pone en duda la idea de que el movimiento presentado en dicha pieza sea uno que cualquiera podría llevar a cabo. La siguiente declaración revela la perfección gestual a la que aspiraba:

No hay documentación en cine del performance original de *Trio A*. Un registro en 16mm (ahora transferido a video) fue hecho en 1978, tres años después de que dejé de bailarla públicamente, y doce años después de la presentación original de la danza. La diferencia entre las dos presentaciones —una en mi memoria, músculos y fotos, la otra en la pantalla— es inmensa. La película de 1978 revela a alguien que no puede alargar las piernas, que no puede hacer *plié* “apropiadamente” y que no puede alcanzar el alargamiento y vigor originales en los saltos, *arabesques* (¡sí, *Trio A* contiene tres *arabesques*!), y cambios de peso (Rainer, 2009, p. 16).

El cuestionamiento que sigue a esta argumentación es, ¿cómo mantener ese estándar de presunta pureza y fidelidad cuando una obra se vuelve de dominio público?, máxime cuando Rainer ya no es capaz de controlar el imaginario de sus espectadores; cuando su obra se ha vuelto reproducible a través de YouTube; cuando “un mapa vuelto paisaje se ha movido a un lugar más allá del enclaustramiento o del control” (Lethem, 2009, p. 46); y, sobre todo, cuando la pieza es un emblema de cierta contemporaneidad. *Trio A* es y será una pieza reproducible y reproducida, que tanto bailarines como los supuestos no-bailarines —bailarines no profesionales o sin entrenamiento formal en danza— se seguirán aprendiendo sin la instrucción ni permiso de Rainer, incluso a través del mencionado filme. Aquí, irremediablemente, la reproductibilidad del material vía YouTube pone en tela de juicio la noción de originalidad, refutando los supuestos sobre la unicidad artística, la posesión y la propiedad.

Conclusión: una apropiación que se vuelve original

Con el panorama hasta aquí descrito, podemos observar cómo dejarse influir abiertamente en el quehacer artístico y explicitarlo en el propio trabajo implica un combate, velado o no, contra la idea de que la cultura es propiedad intelectual. No obstante, si el concepto de plagio se entiende únicamente como hacer uso del trabajo, ideas o palabras de alguien más como si fueran propias, quedan fuera obras que de formas diversas se han apropiado de materiales y que han acreditado, de manera velada o explícita, de dónde provienen. Así, se elimina la relación móvil, de ida y vuelta que siempre ha existido entre autor y espectador. Bajo este criterio, que señala *a priori* lo correcto e incorrecto sin mirar matices

ni intenciones, es que todos los casos se igualan ante las leyes de los derechos de autor y se le quita valor a la singularidad de cada situación. “¿Quién no siente que en esta ética volcada sobre la miseria del mundo esconde, detrás de su Hombre-víctima, al Hombre-bueno, al Hombre-blanco?” (Badiou, 2004, p. 37).

Para defender este poder policial y sus discursos constitutivos aferrados a imágenes fijas, aparecen los defensores e instituciones de las opiniones dominantes. Dichas identidades conservadoras sostienen a toda costa una pretendida verdad universal que prescribe lo que está bien hacer y lo que no, que castiga todo aquello incalculable y que delimita, a la vez que pone a cada voz y a cada cuerpo en su respectivo lugar. Frente a ellos, la práctica apropiacionista tiene un riesgo e, inclusive, un obstáculo, quizá por eso es una estrategia, porque refiere a un plan destinado a asegurar la decisión óptima en cada momento para conseguir un determinado objetivo.

El apropiacionismo produce grietas en los consensos reconocidos y establecidos, debido a su asociación al robo y a la piratería⁸. Esta práctica, en los círculos legales en los que se inscriben los derechos de autor, no se entiende como una crítica legalmente permitida, sino como un delito que hay que castigar con base en argumentos legales, de originalidad o de corrección (Prada y Hernández, 1998). Para Lethem (2009), “el plagio y la piratería son, después de todo, monstruos que nosotros los artistas en activo aprendemos a temer, ya que acechan en los bosques que circundan nuestros muy pequeños cotos de renombre y remuneración” (p. 24), esto ocurre a pesar de que “el alma, la semilla —vayamos más atrás y digamos la sustancia, el bulto, la materia palpitante y valiosa de todas las enunciaciones humanas— es el plagio” (pp. 47-48).

¿Y si no se toma tan en serio la amenaza de esa enarbolada originalidad que se defiende a través del monopolio legal de los resultados creativos? ¿Será esta una manera de cuestionar un consenso en el arte?, ¿a la jerarquía que va del creador al ejecutante?, ¿a los derechos de autor, defendidos como derechos de nacimiento y tan bien cobijados por muchos artistas? ¿Vale la pena poner en riesgo la propia libertad? ¿Se puede cuestionar a esta autoridad que dicta qué está mal y qué está bien de manera universal?

8 Esto sucede a pesar de que la propiedad intelectual nunca deja de estar disponible para sus dueños, o sea, no es un robo, como quien entra a una casa y toma la tele, un objeto que nunca más será visto por su dueño inicial. En la creación es distinto porque se deja al “original” intacto. En este sentido, y si bien el *copyright* da derecho sobre expresiones originales, las demás personas deberían poder construir libremente a partir de esta supuesta originalidad de las ideas e información que se transmiten en una obra.

Leite (2013) escribe sobre el *Cover futurista*:

La acción se sitúa en el 2040 y estoy presa por plagio... Estoy caracterizada como una replicante de *Blade Runner* y tengo un guion escrito: desde la cárcel cuento mi historia, recuerdo el *Cover* y lo muestro. A las versiones “de la emoción” y “del glamur” se le suma la “versión legal”. Incluyo al público invitándolo con cerveza y haciéndolo parte de una discusión sobre danza conceptual. La “versión legal” se basa en la noción de crestomatía, figura por la cual uno puede copiar unos segundos de un material existente sin caer en el plagio... estoy con esposas y hago únicamente los primeros 20 segundos del solo. También hago la versión legal del “Manifiesto del No”. Supuestamente se puede citar un texto ya escrito si se le hace alguna modificación sustancial. Lo que hago es convertirlo al *jeringoso* y lo leo en voz alta. Esto no es un homenaje (p. 90).

Si bien el objetivo inicial de Leite era retomar *Trio A* para dar a conocer esta pieza de seis minutos, más los detalles que aparecen después de la secuencia, el enfoque se va desplazando. De manera que la construcción de *Cover* se orienta hacia la crítica a las posturas que van del disenso —propio de todo proyecto artístico emancipador que diversifica, mas no unifica conciencias— al consenso. Con el aval institucional, estas posturas pronto se vuelven *mainstream*, ya que participan de los mecanismos de ordenación, así como de la normalización del espacio, de la sensibilidad y de la historia del arte que acompaña a la apología a la genialidad. De este *statu quo* se desprende una autoridad que pone los lineamientos conductores para reconocer una danza como danza, incluso la forma correcta de la “danza conceptual”. Y entonces, la hegemonía de la luz en el escenario resulta ser la luz blanca, la luz de trabajo que viene junto con el vestuario supuestamente neutro, es decir, con la llamada ropa de trabajo:

La ‘neutralidad’ que [Rainer] propuso en los 60, es la tendencia actual y ella es la diva de la danza conceptual. Los años la han cambiado y es muy celosa de su material [...] Salirse del marco implica inventar un marco nuevo que pronto será tomado como el imperante [...] Yvonne Rainer es la Lady Gaga de la danza conceptual (Leite, 2013, pp. 87-88).

Ante esta normalización de *Trio A*, Leite (2013) relee el *No Manifiesto* y concluye que “no es lo que dice en contenido sino lo que propone como subtexto: contradecir la tendencia dominante, cuestionar lo aceptado porque es la única forma de mantenernos lúcidos dentro de un campo estético” (p. 88). Por lo tanto, con su versión futurista refresca esta indiscutible referencia a la historia de la danza, que en su momento fue la negación de lo afirmado y asentado, para releerla desde un nuevo lugar cada vez de forma más irónica e irreverente. Con *Cover futurista* se desprende la solemnidad del acto dancístico que, desde la primera llamada, obliga a mantener una actitud de distancia analítica, sobre todo si desde el inicio nos hacemos a la idea de que estaremos frente a una obra conceptual, de esas que hacen pensar.

Por lo anterior, al iniciar esta última versión, Leite invita una cerveza a los asistentes, mientras se enfrenta con uno de sus mayores retos: posicionarse en un teatro o cualquier espacio dispuesto como escenario, es decir, lugares difícilmente dissociables de efectos dramáticos. Al hacerlo, trastoca y hace de su obra un dispositivo de reflexión y de desborde de los límites respecto a la definición de danza e, incluso, de la coreografía, entendida como la captura y estatización de la danza tanto en pasos como en figuras. De esta manera, presenta una pieza que, si bien representa una parte importante de la historia de la danza occidental, también es material para la creación. Esto queda en evidencia cuando Leite retoma, encarna y luego cuestiona *Trío A* con versiones las callejeras, de la emoción y del glamour y, finalmente, con el juego de mirarla para mirarse a futuro. Leite disecciona la pieza para apropiárselas y gestar su propia obra, tan original como *Trío A*.

Referencias

- Badiou, A. (2004). *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*. Herder.
- Barthes, R. (1968). *La muerte del autor. La letra del escriba*. <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>
- Bel, J. (2003). Desde el principio he estado obsesionado con el lenguaje. En J. A. Sánchez Martínez y J. Conde-Salazar (Coords.), *Cuerpo sobre blanco* (pp. 77-82). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Ítaca.
- Derrida, J. (1989a). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Paidós.
- Derrida, J. (1989b). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.
- Foster, H. (2001). Asunto: Post. En B. Wallis (Ed.), *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación* (pp. 189-201). Akal.
- Hutcheon, L. (1993). La política de la parodia posmoderna. *Criterios*, 187-203. https://www.academia.edu/9254382/LINDA_HUTCHEON
- Leite, M. (2013). *Recetario coreográfico. Un Roadbook. Texto en proceso*. Colectivo AM.
- Lethem, J. (2009). *Contra la originalidad*. Tumbona Ediciones.
- Prada, J. M. y Hernández, M. (1998). La recepción de la obra de arte y la participación del espectador en las propuestas artísticas contemporáneas. *Reis. Revista española de investigación sociológica*, (84), 45-63. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1223>
- Rancière, J. (2013). *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Manantial.
- Rainer, Y. (2009). *Trio A: Genealogy, Documentation, Notation*. *Dance Research Journal*, 41 (2), 12-18. <https://www.jstor.org/stable/27764529>
- Rainer, Y. (7 de julio de 2011). *Interview with Yvonne Rainer / Entrevistada por Connie Butler*. The Museum of Modern Art. Oral History Program. http://www.moma.org/momaorg/shared/pdfs/docs/learn/archives/transcript_rainer.pdf

**TRADUC
CIONES**

¿Por qué leer a Kazantzakis en el siglo XXI?

Why read Kazantzakis in the twenty-first century?

[Publicación original](#)

DOI: 10.5281/zenodo.21708797

Peter Bien

Dartmouth College,
Hanover, Estados Unidos de América
peter.bien@dartmouth.edu

Traducción a cargo de:

Alfredo Eduardo Fredericksen Neira

Investigador Independiente
Santiago, Chile
alfredericksen@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1825-5947

Recibido: 03/12/2025

Aceptado: 19/03/2026

El presente texto fue publicado originalmente en inglés como introducción al suplemento del vol. 28, núm. 1 de la revista *Journal of Modern Greek Studies*, pp. 1-6, publicada en mayo de 2020. La presente traducción se publica con autorización de la editorial original y fue realizada por Alfredo Eduardo Fredericksen Neira a partir del texto de Peter Bien.

Universidad Autónoma de Querétaro
Licencia Creative Commons Attribution - NonCommercial ShareAlike 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Nikos Kazantzakis murió en 1957 y, cincuenta años después, sus logros fueron celebrados en todo el mundo. Cuando George Stassinakis, presidente de la Sociedad Internacional de Amigos de Nikos Kazantzakis, con sede en Ginebra, me instó a organizar una celebración en los Estados Unidos, pude hacerlo en la Universidad de Nueva York (NYU) gracias a la magnífica cooperación de Katherine Fleming, la profesora Alexander S. Onassis de Cultura y Civilización Helénica de la universidad, quien ofreció un lugar para el evento, además de almuerzo, cena y asistencia secretarial. La ayuda financiera también vino de Katy Myrivili en Atenas, quien logró obtener el reembolso de los gastos de viaje de nuestros ponentes. El profesor Nikos Metallinos del Departamento de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Concordia, en Montreal —especialista en Kazantzakis y música—, participó con entusiasmo como vicepresidente del evento. Nuestro principal patrocinador fue la Fundación Helénica para la Cultura, con sede en Atenas; los copatrocinadores fueron la Sociedad Internacional de Amigos de Nikos Kazantzakis, el Centro Nacional del Libro (EKEBI) en Atenas, la Embajada de Grecia en Washington y el Consulado Griego en la ciudad de Nueva York, cuyo cónsul general tuvo la cortesía de asistir al evento. Estamos agradecidos con todas las personas y organizaciones que ayudaron a hacer posible esta exitosa conferencia. Y estamos particularmente agradecidos con la Embajada de Grecia por proporcionar generosamente los fondos que permitieron subvencionar la publicación de estos trabajos aquí.

El simposio se celebró en la Universidad de Nueva York en marzo de 2007, bajo el título: “¿Por qué deberíamos leer a Kazantzakis en el siglo XXI?”, en honor a Kazantzakis en el quincuagésimo aniversario de su muerte. Nos reunimos durante una jornada muy extensa el 3 de marzo de 2007, desde las 9:30 a.m. hasta las 6:00 p.m., en el Jurow Hall de la NYU, concluyendo con una presentación de Lina Orfanos y Spiros Exaras, quienes interpretaron canciones del ballet *Zorba* de Theodorakis, seguida de una encantadora y tranquila cena. Además, como un agradable intermedio a media tarde, los asistentes al simposio disfrutaron de una conmovedora lectura dramatizada de Yannis Simonides, basada en la obra *Kapodistrias* de Kazantzakis.

Trece ponencias fueron presentadas por académicos que iban desde profesores eméritos jubilados hasta un maestro de escuela y un estudiante de posgrado, personas que vinieron desde lugares tan lejanos como Grecia, Texas, Florida, Michigan y California, así como desde lugares tan cercanos como Broadway y

la calle 116. En esta publicación se incluyen versiones ampliadas de 11 de las 13 presentaciones originales, todas ellas editadas por Katherine Fleming y por mí; además, incluimos estudios de Michael Paschalis y Ben Petre que no fueron presentados en el simposio. Todos los trabajos abordan, de una forma u otra, la pregunta central del simposio: ¿por qué deberíamos leer a Kazantzakis en el siglo XXI?

Inauguré las jornadas con una breve charla introductoria sobre la futura reputación de Kazantzakis, si aún se le seguirá leyendo dentro de 100 años. Es muy difícil saberlo. Intenté examinar las causas de su popularidad inicial y luego predecir algunas razones que podrían explicar un posible resurgimiento de su fama en el futuro. A veces, un autor popular cae en una relativa oscuridad y luego es redescubierto; Joseph Conrad es un buen ejemplo. Kazantzakis, quien fue todo un fenómeno en los años sesenta, no logró mantener ese impulso en las décadas siguientes. Sin embargo, su estrella parece estar en ascenso nuevamente a medida que avanza el siglo XXI. Intuí que, en el futuro, podría ser valorado principalmente como una especie de visionario cosmológico que nos enseña, por medios literarios, a amar la fugacidad, porque es todo lo que existe, y somos parte de ella.

Si Kazantzakis (ver Figura 1) es leído dentro de 100 años, es posible que lo sea como un pensador religioso muy interesante. Uno de mis filósofos religiosos favorito, Don Cupitt (2005) formula las posibles razones de la siguiente manera:

[Al] igual que Nietzsche, Dostoievski y Unamuno, [Kazantzakis] es una de esas figuras representativas que han luchado en nuestro nombre por dar sentido a los muchos hilos contradictorios de la cultura occidental moderna ... Es profundamente consciente del contraste entre el humanismo religioso compasivo del Nuevo Testamento ... y el humanismo heroico de Homero: Jesús frente a Odiseo. Y Kazantzakis también percibe con igual intensidad el conflicto entre la idea atemporal ... de la verdad enseñada por Platón y la Iglesia griega, y la visión de la realidad en constante evolución histórica que subyace en toda la cultura moderna desde Hegel.

... Los sacerdotes-teólogos tienden a menospreciar a los pensadores religiosos laicos, meros literatos como Kazantzakis. [Pero] su trabajo resulta mucho menos interesante para el público general ... que el de

figuras como Kazantzakis. Hace cincuenta años, solíamos referirnos a aquellas personas como “existencialistas religiosos”. ¿Recuerdas, por ejemplo, a Berdiaev, Marcel, Weil? Hoy, lamentablemente, hay pocas figuras de ese tipo.

... Hoy en día, la religión se discute principalmente, no como un tema intelectual y moralmente vital para todos, sino como una ideología cuasipolítica y militante bastante desquiciada... Hoy, la religión casi en ningún lugar es una bendición, y, casi en todas partes, es una maldición.

... Espero que ... muchas personas retomen el tipo de reflexión laica y seria sobre la religión, la moral y la visión del mundo que tanto absorbía a Nikos Kazantzakis (pp. ix–x).

Figura 1. *Nikos Kazantzakis con compañeros de estudio en Atenas (1905).*



Nota: Fotografía cortesía de la Sociedad de Estudios Históricos de Creta, Museo Histórico de Creta, archivos de Nikos Kazantzakis,

La posibilidad de que las inquietudes religiosas de Kazantzakis sigan vivas y sin resolverse dentro de 100 años es, sin duda, un factor a tener en cuenta. Pero recordemos que él fue un artista, no un filósofo profesional o teólogo. Sus enseñanzas se transmiten a través de los medios artísticos habituales: la trama, la caracterización y el estilo. Por ejemplo, en *La Odisea*, *Zorba el griego*, *Cristo de nuevo crucificado*, *La última tentación* y *San Francisco* —aunque no, me atrevería a decir, en *Kapetan Mihalis*—, Kazantzakis aborda un problema central de nuestro tiempo y del futuro: cómo enfrentar el fracaso, cómo vivir como si fuéramos inmortales en un mundo moderno darwiniano sin vida después de la muerte, y cómo dar un significado eterno a una vida que carece de una dimensión eternamente realista.

Cupitt me ayuda a ser más específico. Los pasajes expositivos de su magnífico libro *Emptiness and Brightness* evocan precisamente lo que Kazantzakis (ver Figura 2) expresa mediante medios no expositivos:

La verdad religiosa es ... obvia ... Decir un Sí de todo corazón a la vida reconociendo plenamente su gratuidad, su contingencia, su transitoriedad e incluso su nada... [precisamente lo que hace Zorba y lo que enseña al Jefe a hacer].

... Podemos ir abandonando poco a poco la idea tradicionalista de que el Cosmos fue creado y completamente terminado de una vez por Dios hace mucho tiempo y, en cambio, llegar gradualmente a pensar en nuestra visión del mundo como un producto imaginativo que nosotros mismos hemos evolucionado colectivamente ... [exactamente lo que Kazantzakis muestra en *La Odisea*].

... Nuestra principal tarea religiosa es amar este mundo y esta vida y aprovecharlos al máximo que podamos. [Bellamente evocado en *Informe a Greco*].

Necesitamos aprender a amar la transitoriedad, porque es todo lo que hay, y somos parte de ella. Heráclito ha resultado tener razón: todo fluye... Mortales nosotros mismos, podemos aprender un amor divino por todo lo demás que es tan mortal como nosotros (Cupitt, 2001, pp. 23, 60, 112, 120).

Figura 2. *Procesión fúnebre de Nikos Kazantzakis en Heraclión (1957).*



Nota: Fotografía cortesía de la Sociedad de Estudios Históricos de Creta, Museo Histórico de Creta, archivos de Nikos Kazantzakis,

Estas afirmaciones pueden parecer evidentes para muchos de nosotros. Pero aún no son verdades establecidas en un siglo XXI que —asombrosamente— todavía resiste las grandes lecciones del darwinismo y de Heráclito sobre el flujo incesante de la vida. Kazantzakis, un darwinista convencido si es que hubo alguno, sigue siendo necesario para ayudar a librar la buena batalla. Así como Joseph Conrad fue reinventado para el siglo XX debido a la Segunda Guerra Mundial, Kazantzakis está siendo ahora reinventado para el siglo XXI debido al continuo conflicto entre las visiones tradicionales y la verdad científica. Sería agradable, en cierto modo, que él estuviera pasado de moda porque ya no se le necesita. Pero las lecciones que aprendemos de Zorba sobre la futilidad del nacionalismo y la guerra; de Fotis sobre la resistencia a pesar de la derrota; de Jesús en *La última tentación* sobre cómo la vida espiritual necesita evolucionar

como todo lo demás; de Odiseo sobre la posibilidad de pasar de una vida estética a una vida ética y, finalmente, a una vida religiosa/artística; de un apego cada vez mayor a la Nada; de *Askitikí* sobre la necesidad de vez en cuando de un silencio que actúe como una bomba para destruir toda la actividad sin sentido que lo precedió; de San Francisco sobre cómo soportar la sustitución de la visión por la practicidad; y de cada personaje en las novelas y obras sobre la omnipresencia de la evolución darwiniana. Todo esto, por desgracia, sigue siendo muy necesario en lo que Kazantzakis llamaría nuestra “época de transición.” Él predijo que esta época duraría 200 años. Así que, tal vez, seguirá siendo necesario y leído tanto en el siglo XXI como en el siglo XXII.

DARMOOUTH COLLEGE

Referencias

Cupitt, D. (2001). *Emptiness & Brightness*. Polebridge Press.

Cupitt, D. (2005). Foreword. En D. Middleton (Ed.), *Scandalizing Jesus: Kazantzakis's "The Last Temptation of Christ" Fifty Years On* (pp. ix-x). Continuum International Publishing Group.