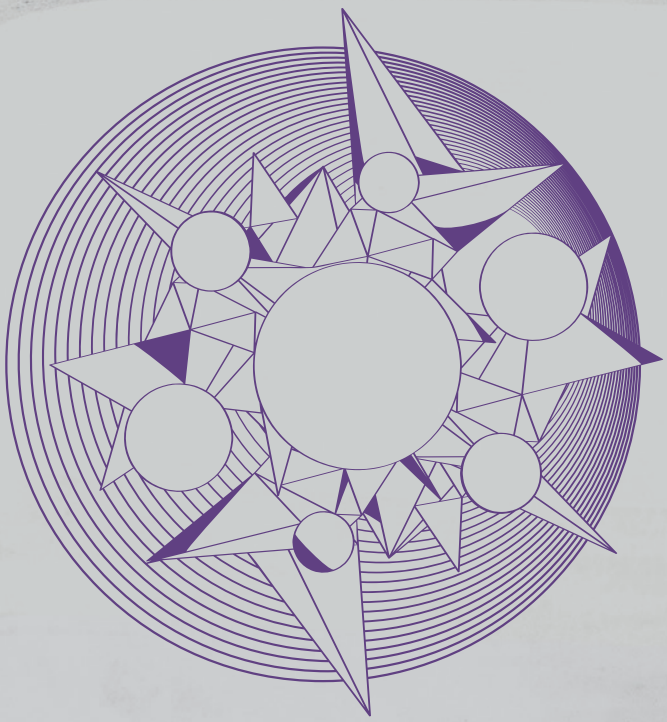

Enfoques y aproximaciones a la interdisciplina en las artes

Raúl W. Capistrán Gracia
Coordinador

Enfoques y aproximaciones a la interdisciplina en las artes

Enfoques y aproximaciones a la interdisciplina en las artes

Raúl W. Capistrán Gracia
Coordinador

100 años
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Cuna de héroes, crisol de pensadores
CONACYT
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura

Enfoques y aproximaciones
a la interdisciplina en las artes

Primera edición 2019

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

© Raúl Wenceslao Capistrán Gracia (COORDINADOR)

© Carmen Vitaliana Vidaurre Arenas (PROLOGUISTA)
Arturo Barrios-Mendoza
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Juan Pablo Correa Ortega
Jorge Alberto Guerra Gutiérrez
Luis Díaz Santana Garza
Armando Andrade Zamarripa
Carlos Alberto Ávila Aréchiga
Jorge Alberto Guerra Gutiérrez
Mario Hernández González
Brenda Rodríguez Rodríguez
Salvador Plancarte Hernández
Brisol García García

ISBN 978-607-8714-41-4

Hecho en México / *Made in Mexico*

Índice

Prólogo 9
Carmen V. Vidaurre

Un sentido expandido de la transducción en el arte contemporáneo
Arturo Barrios-Mendoza 17

La proyección de las emociones en la ejecución musical escénica. Un enfoque interdisciplinar
Raúl W. Capistrán Gracia 31

Expectativas musicales y significado emocional de la música: hacia un marco teórico multidisciplinario del análisis musical
Juan Pablo Correa Ortega 49

El problema de las disciplinas en el arte contemporáneo: una aproximación desde el *cuerpo sin órganos*
Jorge Alberto Guerra Gutiérrez **73**

Problemas, retos y propuestas para la educación superior de la música en México
Luis Díaz Santana Garza **83**

Hacia la creación de un grupo colegiado del arte, la imagen y el sonido
Armando Andrade Zamarripa
Carlos Alberto Ávila Aréchiga
Jorge Alberto Guerra Gutiérrez
Mario Hernández González
Brenda Rodríguez Rodríguez
Salvador Plancarte Hernández **91**

Cuando el artista come del arte
Brisol García García **99**

Prólogo

Carmen V. Vidaurre
Universidad de Guadalajara

Entendida como la colaboración integradora de varias disciplinas para lograr un nuevo conocimiento, un mismo objetivo intelectual, creativo, tecnológico o científico, la interdisciplinariedad (Van del Linde, 2007), y la transdisciplinariedad, que se produce cuando los paradigmas de una ciencia o saber son extrapolados a los contextos teóricos y metodológicos de otras ciencias o saberes (Nicolescu, 1998 y 2002), han acompañado el desarrollo de las artes desde la antigüedad. De aquí la importancia que ambas adquieren en la investigación artística, tanto desde un enfoque analítico como docente, y no sólo en lo tocante a los procesos de la creación y producción cultural. No es por tanto nada extraño que Teun A. van Dijk (1983) caracterice la ciencia centrada en las diversas modalidades de análisis del arte y la comunicación, como marcadamente interdisciplinaria, y que la semiótica general sea concebida como una teoría y una metodología que exige competencias inter y trandisciplinarias, pues se enfoca en el análisis de

los textos y sistemas de signos (visuales, acústicos, táctiles, espaciales, gestuales y fisonómicos, vestimentarios, etc.), así como de sus usos en la comunicación estética y en cualquier tipo de modalidad comunicativa (Eco, 1976).

La interdisciplinariedad se ha hecho palpable en las más diversas manifestaciones artísticas a lo largo de la historia. La encontramos ya en las culturas precolombinas de nuestro país, descritas por fray Bernardino de Sahagún y estudiadas por Georges Baudot y Miguel León Portilla, entre otros destacados investigadores, cuyas aportaciones permiten identificar la integración de la poesía, el canto, la música y la danza en una misma obra. Interdisciplinariedad que igualmente se materializa en la integración del arte de la plumería y la pintura en una misma producción visual. Está presente también en muy diversas modalidades artísticas del Barroco, en el que los emblemas y lemas en colaboración íntima, y los llamados "poemas mudos", borraron la separación entre la literatura y las artes gráficas.

De la integración de diversas disciplinas artísticas en la producción de una misma obra encontraremos también abundantes ejemplos en el arte de los últimos dos siglos, cuya sola enumeración resultaría muy extensa; pero más allá de estas interrelaciones enriquecedoras entre las artes, debemos destacar la vinculación de disciplinas científicas y saberes artísticos que a lo largo de la historia se han producido de continuo, con el fin de desarrollar o incorporar nuevos materiales, herramientas y tecnologías al quehacer creador, pero igualmente para dar origen a nuevas modalidades del arte, a inventos y recursos en los que artes y ciencias se conciben como saberes indisociables, concepción que se manifiesta en las aportaciones técnicas desarrolladas por diversos artistas plásticos, en la fotografía y la cinematografía, entre cuyos ejemplos ilustrativos se pueden señalar las aportaciones de William Fox Talbot, creador de los dibujos fotogenéticos, conseguidos a través del contacto directo de objetos sobre superficies sensibles a la luz, sin utilización de la cámara oscura; pero también en las aportaciones técnicas y narrativas hechas por realizadores cinematográficos como Georges Méliès, quien desarrolló cámaras y otros instrumentos tecnológicos, numerosos efectos especiales, como la filmación de doble exposición, la producción de animación mediante la toma cuadro por cuadro, la aplicación de pigmentos para dar color a las imágenes de la película cinematográfica, aportaciones a las que se sumarán las de otros creadores en ámbitos distintos, y entre las que se puede mencionar también el piano optofónico de Vladimir Baranoff, instrumento óptico electrónico en el que el pintor

nacido en Ucrania comenzó a trabajar desde 1916, y cuyo teclado controlaba la combinación de filtros, espejos y lentes, para generar luces de colores que se proyectaban, con la aspiración de mostrar las obras visuales luminosas que la música interpretada generaba, creando así una combinación caleidoscópica, una obra visual que aspiraba a ser sinestésica.

Han sido fenómenos como los antes mencionados los que han llevado a la formulación de conceptos y metodologías de estudio que permitan dar cuenta de ellos, con el objetivo de profundizar en su conocimiento.

Con el propósito antes señalado, Hernán Thomas y Renato Dagnino (2005) han definido el término *transducción* como un proceso auto-organizado de alteración de sentido que aparece cuando un elemento (idea, concepto, tecnología o herramienta heurística) es trasladado de un contexto sistémico a otro (p. 9). Estos investigadores han empleado esta definición como herramienta de estudio, distinguiéndola claramente de nociones próximas a ella, como la de traducción (entendida de modo afín a como se le concibe en el ámbito específico de la lingüística, pero aplicada a otro tipo de sistemas y no sólo los verbales, al mismo tiempo que entendida como un proceso en el que se busca mantener el mismo significado o la misma función del elemento trasladado a un contexto sistémico distinto al de su origen), separándola, de este modo, del concepto de transferencia que también utilizan. Y aunque el término transducción tiene muchas otras definiciones, pese a la diversidad de sus conceptualizaciones, se trata de un vocablo que en las investigaciones de Thomas y Dagnino busca dar cuenta de fenómenos estrechamente relacionados con la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad.

Preocupaciones como estas han dado lugar al presente libro, en el que los diversos escritos reunidos, vinculados entre sí por tratar temas tocantes a la inter y la transdisciplinariedad, parecen dividirse en tres apartados diferenciados. El primero de ellos conformado por trabajos de investigación que tienen en común estar relacionados, de variadas formas, con la música. Un segundo apartado que refiere a actividades académicas analizadas desde la perspectiva de docentes en artes en las instituciones universitarias, y finalmente un tercer apartado que trata problemáticas y características particulares del ámbito laboral del productor cultural que se dedica a actividades performativas urbanas. Estos tres apartados se caracterizan, en su conjunto, por abordar distintas actividades fundamentales del quehacer artístico profesional, de las que los autores de esta obra participan.

En el capítulo titulado "Un sentido expandido de la transducción en el arte contemporáneo", Barrios-Mendoza observa que el término transducción "a menudo se refiere a un proceso en el cual, un tipo de energía se convierte en otro (Courribet, 2006)", e identifica el uso del término en publicaciones científicas durante la segunda década del siglo XX, así como en el arte, hacia el final de la década de los sesenta, específicamente en la obra de Robert Mallary. Barrios-Mendoza destaca en su trabajo que el sonido es uno de los elementos más utilizados en obras de arte que integran la transducción, pero también que existen otras posibilidades, las cuales va a ilustrar con casos de artistas de las instalaciones, tanto británicos como franceses, para luego referirse a las obras del músico e investigador mexico-norteamericano Carlos López, quien desde inicios del siglo XXI se ha ocupado del tema de la transducción a propósito de la música-visual, la música electrónica y la interactividad en las artes audiovisuales.

Nos ofrecerá también ejemplos de "arte transductivo" en relación con las artes visuales, señalando eventos ocurridos principalmente en Europa y Estados Unidos a partir de la década de los sesenta, actividades a las que se pueden añadir aportaciones verificadas, en distintos momentos, en México, Argentina, Brasil y diversas localidades de Asia. El autor aborda también lo que podríamos considerar antecedentes del "arte transductivo", al señalar obras pictóricas barrocas inspiradas en obras musicales y en la práctica de la interpretación musical, a través del desarrollo de la representación de los músicos, fenómeno donde existen incontables ejemplos, desde la antigüedad, en los pictogramas egipcios, cerámicas griegas, manuscritos iluminados y códices precolombinos. Recupera también algunas observaciones formuladas por Martín Rodríguez Caeiro sobre Picasso, a las que se agregarían las "pinturas con luz" que el artista español inventó, mismas que sólo existen en el registro fotográfico hecho por Gjon Mili (1949), pues derivan de la actividad performativa de Picasso, al mover en el espacio una fuente luminosa, realizando trazos en el aire, que se transforma en el lienzo del pintor.

Barrios-Mendoza se ocupa también de las partituras gráficas, menciona a John Cage, Morton Feldman y Earle Brown, descendientes de Erik Sati y de otros artistas vinculados al dadaísmo, precursor de Zúrich y Berlín. Abordará, asimismo, aspectos de las artes transmedia y recuperará diversas reflexiones sobre la especificidad del "arte transductivo".

Por su parte, Raúl W. Capistrán Gracia destaca en un estudio, que conforma el segundo capítulo de esta obra, la capacidad del arte musical para evocar

y despertar emociones como uno de los valores estéticos más importantes de la música. Recupera definiciones de Patrik N. Juslin (2013 y 2008) –quien desde el enfoque de la psicología social se ha ocupado de la expresividad musical–, para luego adentrarse en plantear las dificultades que debe enfrentar el músico al tratar de interpretar el contenido perceptual o afectivo de una obra, debido a lo complejo que resulta dilucidar este aspecto en diversas composiciones y poder realizar una concepción integral en la interpretación específica de una pieza musical. Capistrán no se conforma con ofrecer una reflexión que deriva de años de experiencia como músico, docente e investigador, pues documenta diversas perspectivas teóricas que sobre el tema se han desarrollado, entre las que se encuentran las del músico y posteriormente pedagogo Heinrich Gustávovich Neuhaus, quien fue una figura destacada en el desarrollo de la escuela pianística soviética, y cuyo enfoque humanista ha sido estudiado en España por distintos investigadores de la educación musical, como Salve Márquez y Alfonso Méndiz (2017).

Aborda también las principales estrategias que los músicos suelen utilizar para llevar a cabo una ejecución expresiva, incorporando observaciones realizadas por músicos e investigadores como Marc R. Dickey, Sybil S. Barten, Robert H. Woody, entre otros representantes de la escuela norteamericana. Destaca que el uso de tales recursos no resulta del todo efectivo en ocasiones, por lo que diversos pedagogos (Westney, 2003; Zapata, 2004) y el propio Capistrán (2016) han recurrido a la interdisciplinariedad en busca de otras estrategias y técnicas, las cuales contribuyan a solucionar esta problemática, centrándose en su escrito, en aquéllas que provienen de las artes escénicas. Su análisis permite tomar conciencia al lector de la importancia que tiene el proceso de interpretación expresiva en la música a un nivel corporal para "controlar el tempo, tomar riesgos durante un *accelerando* y recuperar el control una vez que ha terminado, realizar con mayor naturalidad un *ritardando*, o ejecutar un pasaje *crescendo* y *diminuendo*". También destaca la forma en que la experiencia corporal de la música contribuye a comprender conceptos musicales (tensión, resolución, frase musical, carácter y forma), contribuye a introyectarlos, a "vivir plenamente la interpretación musical". Sus palabras nos sugieren ejemplos como el que ofrecen las interpretaciones de Jacqueline du Pré, Glenn Gould, Maxim Vengerov, y de otros muchos músicos expresivos fisonómica y corporalmente. Como docente, ofrece a los jóvenes intérpretes una serie de herramientas derivadas de la acción teatral que podrían emplear para realizar una interpretación musical más expresiva, al mismo

tiempo que los lleva a tomar conciencia de la responsabilidad que implica una ejecución musical escénica.

Juan Pablo Correa Ortega, desde una perspectiva teórica multidisciplinaria, propone el análisis del contenido emocional de la música con el objetivo de "realizar inferencias sistemáticas acerca de las causas de nuestras respuestas emocionales a la música". Identifica en el significado que atribuimos a la música tres factores en interacción: las experiencias subjetivas, la cultura y las determinantes biológicas. Se fundamenta para el estudio de las experiencias subjetivas en el trabajo de Patrik Juslin, quien ha realizado contribuciones pioneras a la psicología de la música, en colaboración con John Sloboda. Entre los autores a que hace referencia respecto a los elementos culturales se encuentra Andy Bennett, quien ha estudiado las relaciones entre los contextos espaciales y la música popular urbana y rural, en torno a los procesos identitarios y de resistencia de grupos minoritarios en Francia, Nueva Zelanda, Cuba, Italia y Sudáfrica; pero también remite a las aportaciones realizadas por Sylvia Clark, sobre la música del mariachi como símbolo de la cultura mexicana en los Estados Unidos; las de Tia DeNora, quien estudia los usos de la música desde un enfoque propio de la sociología cultural, y a otros autores.

Para el estudio de las determinantes biológicas que intervienen en el sentido y los significados que le damos a la música, Correa hace referencia al trabajo sobre neuroestética de la música, realizado por Elvira Brattico, de la Universidad de Helsinki, y de Marcus Pearce, de la Universidad de Londres, así como a otros especialistas. Sin embargo, parte importante de su capítulo aborda las propuestas de Leonard B. Meyer, teórico de la estética de la música y compositor, quien desarrolló su trabajo académico en las universidades de Chicago y Pennsylvania. También compara lo formulado por Roger Levy, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, sobre la sintaxis de la comprensión verbal en relación con las expectativas del alocutor, con fenómenos que se verifican en ciertas composiciones musicales. Aborda, de igual forma, el modelo desarrollado por David Huron sobre las expectativas musicales, recupera diversas aportaciones de las neurociencias y ofrece un ejemplo de análisis musical.

En el que consideraríamos un segundo gran apartado del libro se exponen problemáticas y logros académicos estrechamente relacionados con el quehacer universitario docente. Este apartado estaría conformado también por tres capítulos, cuyos títulos son: "El problema de las disciplinas en el arte con-

temporáneo: una aproximación desde el *cuerpo sin órganos*" de Jorge Alberto Guerra Gutiérrez, "Problemas, retos y propuestas para la educación superior de la música en México" de Luis Díaz Santana Garza, y "Hacia la creación de un grupo colegiado del arte, la imagen y el sonido" de autoría colectiva.

Jorge Alberto Guerra Gutiérrez considera diversas problemáticas en torno a la concepción de las distintas disciplinas como conjuntos ordenados y jerarquizados de saberes, pues propone una separación entre el abordaje científico-social y el artístico. Su escrito está encausado a considerar que la clasificación tradicional de las artes tiene como correlato un discurso en torno al cuerpo, en el cual este último es entendido como entidad organizada, concepción que cuestiona, subrayando que en la creación existen propuestas que exceden los límites disciplinarios tradicionales. Su trabajo podría relacionarse con las reflexiones, debates y conflictos en torno a la transformación del enfoque "reductivo y unívoco que aporta una sola disciplina" (Motta, 2002), en contraste con una aproximación transdisciplinar, y con la necesidad de una visión no discriminatoria de las disciplinas artísticas; problemática que es presentada desde una perspectiva que busca reivindicar la producción artística y sus enfoques, pero también plantea la "pertinencia de formular, desde la producción visual", y no desde "las disciplinas teórico-sociales", un nuevo modo de organizar el "planteamiento disciplinario" en las universidades y otras instituciones.

Luis Díaz Santana Garza expone diversas problemáticas en torno a la educación en el área musical: opciones educativas, perfiles de los docentes, carencia de infraestructura, ausencia de una formación integral, deficiencias que involucran los programas educativos, percepción social por parte de estudiantes y públicos de la cultura musical. El autor de este capítulo no se detiene únicamente en precisar problemáticas sumamente graves, también hace una serie de propuestas que buscan dar solución a las mismas, al mismo tiempo que documenta adecuadamente los datos que ofrece en su breve escrito.

Armando Andrade Zamarripa, Carlos Alberto Ávila Aréchiga, Jorge Alberto Guerra Gutiérrez, Mario Hernández González, Brenda Rodríguez Rodríguez y Salvador Plancarte Hernández presentan las características, propuestas y logros del cuerpo académico interdisciplinar e interdepartamental que han conformado como unidad académica, el cual se inscribe en el Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, mismo que está dedicada a la investigación y a la producción artística.

Brisol García García es el autor del último capítulo del libro, enfocado a un estudio de obras específicas y titulado "Cuando el artista come del arte". Su trabajo parte de la descripción de una práctica laboral muy concreta, para reflexionar sobre la interpretación de la misma como arte, por parte de quienes la realizan. El autor señala claramente algunos de sus objetivos y caracteriza su objeto de estudio, las obras performativas presentadas en la "Calle de los artistas", en la ciudad de Lima, al mismo tiempo que documenta algunos otros casos similares encontrados en ciudades europeas: Turín, Berlín, Praga, Viena, Santiago de Compostela y Barcelona, con el propósito de hacer una tipología de las obras y un estudio comparado de las mismas.

Aunque desiguales en su rigor investigativo, en su extensión y objetivos, esto por asumir perspectivas diferenciadas, por estar dirigidos a diversos tipos de receptores idóneos y plantearse enfoques no siempre coincidentes sobre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, los variados capítulos de este libro concretan el esfuerzo de una comunidad académica por generar información sobre las diversas actividades de la labor profesional artística, un esfuerzo que es necesario alentar y conocer.

Un sentido expandido de la transducción en el arte contemporáneo

Arturo Barrios-Mendoza[1 2]

Introducción

La *transducción* es un término que se ha utilizado en diferentes disciplinas, como la física, la genética y la semiología (López, 2009) y, a pesar de que su significado es distinto en cada una de ellas, a menudo se refiere a un proceso en el cual, un tipo de energía se convierte en otro (Courribet, 2006). Esta palabra apareció en algunos libros y artículos de revistas, como *Bell System Technical Journal*, desde la segunda década del siglo XX, y representa un concepto que comparten las humanidades y las ciencias naturales (Helmreich, 2015).

---

1 Estudiante de la Maestría en Arte del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: arturo_barrios_8@hotmail.com.

2 Agradezco a la Dra. Carmen V. Vidaurre Arenas por sus atentas recomendaciones, integradas en esta versión. También agradezco al Mtro. Jorge Terrones y al Mtro. Francisco Fernández por su apoyo y comentarios. Finalmente, la realización de este trabajo no habría sido posible sin la cordial invitación del Dr. Raúl W. Capistrán Gracia.

Otro de los campos en los que se ha introducido este término es el arte: no solamente en la teoría, sino también en la práctica. Sin embargo, el uso de la transducción en obras de arte ha sido más extenso que el empleo de esta palabra, tanto por académicos como por artistas. El término *arte transductivo* fue sugerido por el escultor Robert Mallary (1969), pionero del uso artístico de la computadora. Él lo sugirió para destacar la presencia, cada vez más frecuente, de la transducción en el arte. No obstante, esta combinación se utiliza muy poco, incluso en los trabajos dedicados al uso de esta herramienta en el arte.

En otras palabras, la transducción es una herramienta que se usa frecuentemente en el arte, pero son pocos los textos en los que se analizan sus características y sus cualidades. Es por esta razón que en este trabajo se pretenden brindar algunos ejemplos de obras de arte contemporáneo que integran la transducción, para identificar las consecuencias que genera el uso de esta herramienta. Así mismo, se plantea como una vía para explorar otros medios, como sería la creación visual desde la música, o la creación sonora desde la imagen.

En este trabajo también se contemplan otras salidas para la transducción, que van más allá de la mediación entre imagen y sonido, en la que algunos otros autores se han enfocado. Para Adell y Casacuberta (s.f.), por ejemplo, el término de transducción se refería únicamente al "proceso físico-matemático, primero, y digital, después, de convertir en audio información que originalmente no era sonido" (párr. 1).

El sonido es uno de los elementos más utilizados en obras de arte que integran la transducción, aunque, existen otras posibilidades que se deben tener en consideración. Por ejemplo, algunas piezas de Squidsoup, el grupo británico de artistas, como *Bugs 2: Infestation* (2012) o *Wave* (2018), que son instalaciones interactivas en las que el movimiento, tanto del espectador como de la misma obra, es transformado en patrones de luz. La pareja de artistas franceses Grégory Lasserre y Anaïs met den Ancxt, también conocidos como Scenocosme, a menudo realizan piezas interactivas en las que algunas imágenes responden cuando el espectador toca o presiona las telas en donde son proyectadas, como en *Metamorphy* (2014) o en *Les cent visages* (2017).

López (2006, 2009, 2013) es otro investigador, músico y compositor mexicano que ha escrito constantemente acerca de la transducción. A pesar de que en sus trabajos, el uso de la transducción contempla productos finales como

la composición musical y la *música visual*. En contraste, este trabajo busca realizar una aproximación al uso de la transducción, especialmente dentro de las artes visuales.

La presencia de la transducción en el arte contemporáneo en México

Tal como lo demuestran los ejemplos anteriores, es posible observar ejemplos de arte transductivo en distintos países del mundo, y México no es la excepción. En realidad, el uso de la transducción en el arte en este país ha sido tan abundante en los últimos años, que incluso, en dos pabellones mexicanos en la Bienal de Venecia se han presentado obras de arte transductivo. Pero antes de describir estas obras, es necesario explicar, al menos brevemente, por qué se habla del uso de la transducción en el arte contemporáneo, y también por qué se ha escogido esta delimitación territorial.

Para Terrones (2019), el arte contemporáneo es el arte de las *neovanguardias*, como el *arte conceptual*, *performance*, *happening*, *arte procesual*, *intervención, instalación* y *action painting*. En las definiciones que brindó, también apareció un elemento común entre estas prácticas: el origen de la mayoría de ellas se sitúa en las décadas de los sesenta y setenta. Dicho esto, no parece una coincidencia que Mallary haya sugerido el término de "arte transductivo" en el año 1969, especialmente si se considera que Dietrich (1985) ubicó el primer decenio del arte digital entre los años 1965 y 1974. Los eventos que inauguraron ese periodo fueron las exposiciones *Computergrafik* y *Computer-Generated Pictures*, realizadas en Alemania y en los Estados Unidos, respectivamente, ambas en el año 1965 (Compart, s.f.).

Sin embargo, la primera exposición de arte digital en México, titulada *Electrosensibilidad*, se realizó hasta 1988 (Mayer, 2013), 20 años después de *Cybernetic Serendipity*, la primera exhibición internacional de arte digital en el Reino Unido (Institute of Contemporary Arts, 2014). Se hace referencia al arte digital porque guarda una relación con el arte transductivo; muchos de los materiales y procesos que se utilizan en la construcción de obras de arte transductivo están presentes en el arte digital. Así como Saltz (1997) y Torre (2018) identificaron al arte interactivo como una categoría dentro del arte digital, el arte transductivo se encuentra en la misma situación.

Fue en el año 2007 cuando una pieza de arte transductivo tuvo una visibilidad poco común en México. Se trató de la instalación interactiva titulada *Almacén de corazonadas*, del artista electrónico Rafael Lozano-Hemmer, quien representó a México en su regreso a la Bienal de Venecia, durante la edición número 52 de este evento. En esta instalación, el estímulo táctil de las pulsaciones del espectador era transformado en una señal eléctrica que daba lugar a la variación de intensidad de la luminosidad de un foco.

Para Ortiz (2017), la participación de Lozano-Hemmer en este pabellón "le dio prestigio a México" (p. 425), aunque también mencionó que "el elemento de identidad que caracteriza una buena parte de la historia del arte de México [desaparece en este creador]" (p. 425). Con esto, tal vez se refirió al contraste que existe entre la propuesta de Lozano-Hemmer y la de otros artistas mexicanos, como Gabriel Orozco, quien también participó en la edición 50 de la Bienal de Venecia como curador de la exposición colectiva *Il Quotidiano Alterato*, en el 2003 (Kurimanzutto, 2019). Las reglas que Orozco, en su papel de curador y árbitro, estableció para los "jugadores" Abraham Cruzvillegas, Jimmie Durham, Daniel Guzmán, Jean-Luc Moulène, Damián Ortega y Fernando Ortega, prohibían los medios como el video y la fotografía. En su lugar, se promovió el uso de materiales u objetos cotidianos (Orozco, 2003). Las piezas de Lozano-Hemmer, por el contrario, requieren de sensores, proyectores, programas de computadora, motores y otras tecnologías que contrastan con la imagen de un país en vías de desarrollo. Aunque tampoco se puede decir que el trabajo de Lozano-Hemmer se desligue de su realidad o de un discurso social. Un ejemplo de esto son las piezas *Estándar y doble estándar* (2004), *Nivel de confianza* (2015) y *Pabellón de ampliaciones* (2015).

En la edición número 55 de este mismo evento, el seleccionado para representar a México fue Ariel Guzik. La obra que presentó, con el nombre de *Cordiox,* es una máquina que capta las vibraciones en la sala de exhibición y las transforma en sonido. A primera vista, el espectador podría ver en *Cordiox* un instrumento musical gigantesco que se tocaba solo, pero lo que sucedía en realidad era un proceso de *transducción* en el que la "máquina de cuatro metros […] describe a través de sonoridades el espacio y su entorno, produciendo en el espectador una experiencia auditiva con sus 180 cuerdas distribuidas en tres arpas y un cilindro de cuarzos" (Secretaría de Cultura, 2013).

Tanto *Cordiox* como *Almacén de corazonadas* son piezas interactivas, hasta cierto punto, que han representado el panorama del arte contemporáneo

en México. Una de las características más sobresalientes en ambas piezas es su capacidad para transformar algo; para traducir los latidos del espectador en luz, o las vibraciones del ambiente en sonido. De este modo, estas acciones le permiten al público percibir algo que, en condiciones normales, serían incapaces de notar: mientras que usualmente los latidos de un grupo de personas en una sala de museo resultan imperceptibles, la instalación de Lozano-Hemmer convierte estos estímulos tenues en una tormenta de redobles y destellos. De forma similar, la máquina de Guzik recoge energía del ambiente: señales y variaciones indiscernibles, que después se manifiestan armónicamente. Estas obras de arte ofrecen, entre otras acciones, la posibilidad de experimentar o percibir fenómenos que usualmente pasan desapercibidos.

Cuatro años después de la exhibición de *Cordiox*, Carlos Amorales participó por segunda vez en la Bienal de Venecia; la primera vez lo hizo en la edición número 50, en el pabellón nacional de Holanda. En la edición número 57, que se realizó en el 2017, representó al pabellón mexicano (Montero, 2017). En esta ocasión, presentó una instalación titulada *La vida en los pliegues*, que estuvo conformada por partituras con caligrafías, un video, y un gran número de pequeños instrumentos musicales, u ocarinas. Tanto los personajes del video, como las ocarinas, debían sus formas a las caligrafías plasmadas en las partituras.

En realidad, esta instalación no puede considerarse arte transductivo, porque las imágenes no se transformaron en sonido, sino que solamente inspiraron las formas que tendrían los instrumentos musicales; aunque, por otro lado, sí existe una intención de explorar el sonido a través de elementos visuales, o de transformar la imagen en sonido.

De las seis últimas propuestas del pabellón mexicano (que constituyen la totalidad de su participación oficial en el siglo XXI) en la Bienal de Venecia, una tercera parte integró procesos de transducción, mientras que otra recurrió a otras herramientas similares, guiada también por la preocupación de traducir un elemento, de un medio a otro distinto, y aunque esto podría ser solamente una coincidencia, su constante presencia en estos eventos (que ante todo pretenden representar el panorama del arte contemporáneo en México) expone la necesidad de estudiar las características y las posibilidades de expresión que ofrece la transducción para las artes visuales, específicamente para los procesos creativos de los artistas visuales contemporáneos.

De la imagen al sonido y del sonido a la imagen

A lo largo de la historia, la pintura y la música han presentado interacciones en repetidas ocasiones, y estas exploraciones representan un antecedente histórico para las piezas que recurren a la transducción, con el fin de construir un puente entre lo visual y lo sonoro, una de las tendencias más comunes en el arte transductivo. Rodríguez (2009) localizó en la pintura barroca dos ejemplos en los que "artistas plásticos buscaron inspiración en la obra de compositores o en el escenario musical" (pp. 20-21) en la obra de Johannes Vermeer y Caravaggio. Mencionó específicamente *La lección de música* (1660) y *Descanso en la huida a Egipto* (1597), respectivamente. También le atribuyó a Picasso una "especial atención a la dimensión sonora en sus cuadros" (p. 21), que están llenos de personajes que constantemente parecen emitir sonidos: tocan música, gritan o chillan, entre otras acciones.

También se ha observado el proceso inverso, en el que los músicos recurren a las artes plásticas. Algunas búsquedas de este tipo dieron lugar a la creación de las *partituras gráficas*, que se desprenden de su función práctica de notación musical y se presentan como material visual con un valor estético propio, y en las que son pioneros tanto John Cage, como sus discípulos Morton Feldman y Earle Brown (Buj, 2014). No obstante, también existen posturas que niegan que estas experimentaciones visuales en las partituras hayan sido originadas por motivos extramusicales y que obedecen, en su lugar, a una necesidad de adaptar la notación a las intenciones y a las ideas de los compositores (Rodríguez, 2009).

En las obras de John Cage, al menos, es posible declarar que la preocupación principal se situó en el aspecto de la innovación sonora, más que en la visual. Su exploración de una creación musical aleatoria e indeterminada lo llevó a experimentar con procesos similares a la transducción, los cuales pueden servir para señalar algunas características de esta herramienta y, al mismo tiempo, se pueden comparar con otras piezas que sí integran esta herramienta.

La indeterminación en piezas sonoras que utilizan la transducción

Entre 1961 y 1962, John Cage compuso una pieza titulada *Atlas Eclipticalis.* Para esto, "Cage usó […] un atlas de estrellas publicado en 1958 por Antonín Becvár […], superponiendo pentagramas sobre sus cartas estelares" (John Cage Complete Works, s.f., párr. 4). Este proceso, algo sencillo y rudimentario, posee una inquietud similar a la de otras propuestas que buscan obtener una respuesta sonora por parte de un objeto que normalmente no emite sonidos, como sucede en el proyecto en proceso de la artista duranguense Marcela Armas, titulado *Tsinamekuta*, en donde construyó unos instrumentos que emiten sonidos cuando detectan un mineral magnético (Armas, 2018). En el video que proporciona en su sitio web, se puede observar a la artista colocando una roca en un aparato similar a un tocadiscos, que comienza a sonar cuando se manipulan algunos controles. Otro proyecto similar es *Aura* (2009), de la artista australiana Joyce Hinterding; se trata de una serie de dibujos en grafito que se comportan como antenas (Haines y Hinterding, s.f.). El espectador puede colocarse unos audífonos para escuchar, e incluso puede tocar los dibujos, acción que tiene como resultado un cambio en el sonido que emiten.

La tecnología cumple con una función muy importante en la producción de obras que incorporan la transducción en sus procesos creativos. De acuerdo con López (2013), para la música visual, los sistemas digitales han sido una parte muy importante en el proceso de transducción, mediante el cual se unifican y estabilizan los elementos heterogéneos que se incorporan en su composición. Para que esta unificación y estabilización pueda ocurrir, es necesario un elemento que reestructure una disparidad, como explicó Doruff (2012) cuando definió la transducción.

En *Atlas Eclipticalis* las únicas tecnologías que se utilizan son: un libro, un pentagrama y un lápiz. No se requirió de ningún transductor para componer la pieza y, por lo tanto, no se llevó a cabo ningún proceso de transducción, a diferencia de *Aura* y *Tsinamekuta*, en donde el uso de la transducción es fundamental. A pesar de esto, la idea principal en estos tres proyectos es muy similar: escuchar las estrellas, escuchar un dibujo, y escuchar una roca, o un mineral. Estas tres piezas tienen, además, otro aspecto en común: Cage, Armas y Hinterding solamente pudieron controlar hasta cierto punto el resultado sonoro de sus obras, a diferencia de otro tipo de expresiones tradicionales, en

donde el artista tiene el control absoluto (o casi absoluto) sobre la forma que tendrá su obra. En cambio, estas piezas están destinadas a la indeterminación. Tal vez este destino fue más deseado en el caso de Cage, pero incluso para Armas y Hinterding, así como para Guzik, el resultado sonoro siempre será azaroso. Cuando se utiliza la transducción, es difícil que el artista controle por completo lo que el espectador presenciará. Se pueden establecer límites en la frecuencia, en la amplitud y en muchos componentes más, pero el resultado siempre dependerá de la energía a transducir, y ésta no puede ser enteramente controlada por el artista.

Entrada y salida: un vínculo estrecho

Existe otra característica que la transducción le brinda a la obra de arte, y probablemente se trate de la más importante: crea un vínculo estrecho entre la energía de entrada y el producto final que percibe el espectador. Esta característica fue señalada por Helmreich (2015), quien también brindó un ejemplo localizado en un artículo de Sipia Roosth, titulado "Screaming Yeast: Sonocytology, Cytoplasmic Milieus, and Cellular Subjectivities".

Primero, Helmreich (2015) definió la *sonocitología* como una práctica en la que las vibraciones de las células se ponen al alcance del rango de audición humano, "básicamente subiendo el volumen" (párr. 12). Después explicó que, al derramar alcohol sobre levaduras para matarlas, el tono que éstas producían normalmente (o el tono que los investigadores lograron escuchar mediante la práctica de la sonocitología) se elevaba, como si las levaduras gritaran en su agonía. Para Roosth (2009), este proceso de transducción invocaba la simpatía y la ansiedad humana. "La transducción, en otras palabras, desapareció como la operación mediadora que permitió a los investigadores creer que estaban 'escuchando' una genuina emanación auditiva del mundo de las levaduras" (Helmreich, 2015, párr. 8).

En una obra de arte transductivo, es muy fácil que el espectador establezca un vínculo estrecho entre aquello que ve o escucha, y aquello que identifica como la fuente, o la energía que pasa por el transductor. Esta consecuencia del uso de la transducción es la que le permite al espectador (y de cierta forma también al artista) interactuar con el mundo de una manera poco convencional, como lo es: escuchar un dibujo, observar un latido, o escuchar un mineral,

aunque no es la única forma de lograrlo, pues *La vida en los pliegues* y *Atlas Eclipticalis* son pruebas de que se puede conseguir este resultado sin utilizar la transducción. En la pieza de John Cage sería imposible identificar la interpretación de la partitura como un sonido o una auténtica melodía de las estrellas, pero el vínculo entre la partitura y su génesis estelar es también imposible de ignorar.

En este trabajo, piezas como las de Amorales y Cage no son consideradas como obras de arte transductivo, aunque Jane (2015) sí trató de incluir este tipo de obras dentro de una clase particular de transducción, que denominó como un "proceso alusivo" (p. 23). De este modo, realizó una distinción entre las piezas en las que técnicamente se traduce la energía de un medio a otro (o, en términos de este trabajo, aquellas obras en las que un transductor desempeña una función fundamental), y aquellas en las que realizar un proceso de este tipo es mucho más complicado, como es el caso de *Atlas Eclipticalis* y *La vida en los pliegues*.

Tratar de agrupar las piezas en las que verdaderamente existe un proceso de transducción, y aquellas en las que no, en un mismo grupo, probablemente sería una forma de negarle a otro tipo de piezas (de *arte no-transductivo*) una cualidad exclusiva del auténtico arte transductivo.

La relación mencionada entre la energía de entrada y la energía que sale del transductor también se puede convertir en una relación entre un espacio y una obra de arte, en donde el espacio se coloca en la posición de la energía de entrada y la obra de arte se entiende como el resultado de la transducción.

Esta transformación se observa en una variante de la pieza *Residuo sonoro post-consumo* (2006), del artista sonoro Iván Abreu. En esta obra, Abreu modificó un medidor de luz de una casa para que la variación en el consumo de energía eléctrica por parte de sus habitantes resultara en una variación en la velocidad a la que giraba un disco: mientras más energía consumían los habitantes, más rápido giraba el disco. En una entrevista realizada por Arte en construcción, Abreu señaló el vínculo que se creó entre la pieza sonora y el lugar, o la arquitectura, en lo que él definió como una forma de "articular o acoplar arquitectura con sonidos" (Arte en construcción, 2008).

La posibilidad de diálogo que ofrece la transducción entre la obra y el espacio también brinda la oportunidad de visibilizar temas o situaciones importantes para el artista y, de este modo, presentarlos de la manera que más le convenga para provocar una determinada reacción en el espectador.

Barrios-Mendoza (2017) realizó una exploración en el campo de la transducción con una obra titulada *Juan 1:1*. Esta pieza surgió de una preocupación por visibilizar las fronteras creadas por el lenguaje. Se trata de un atlas constituido por una serie de mapas digitales, que fueron dibujados con las formas de ondas de audio trazadas por un osciloscopio digital, un "instrumento electrónico sensible al voltaje que se utiliza para visualizar ciertas señales de voltaje" (Tektas y Celiktas, 2015).

En la pieza de Barrios-Mendoza, el artista utilizó el programa de computadora GarageBand para obtener una representación visual de las ondas sonoras registradas al leer en voz alta un versículo de la Biblia (Juan 1:1). Después, manipuló estas imágenes por medio de otro programa de computadora (Photoshop) para deformarlas y transformarlas en una forma abstracta que recordaba a una isla vista en un mapa. Con este proceso, pretendía incentivar la reflexión en el espectador sobre la capacidad del lenguaje para crear espacios; para definir y delimitar el mundo en el que vivimos.

En esta pieza existen elementos de utilidad para comprender algunas consecuencias del uso de la transducción en la creación de una obra de arte. Para comenzar, muestra claramente que el artista no es quien realiza el proceso de transducción, sino que su tarea es la de escoger la información, o la señal a transducir, y también manipular los datos arrojados por la interfaz (o transductor).

Conclusiones

La transducción es un proceso que ha sido utilizado constantemente por artistas visuales y músicos a nivel internacional. También es posible observar distintas formas de ejecutar este proceso en la obra de artistas contemporáneos mexicanos como Rafael Lozano-Hemmer, Ariel Guzik y Marcela Armas, entre otros.

La transducción representa una herramienta importante para la producción artística desde distintas disciplinas, como la música y las artes visuales, debido a que fomenta una interacción entre ellas, aunque su aplicación invita a la interacción de otras disciplinas, como la danza y, en general, actividades escénicas. Golan Levin, Zachary Lieberman, Joan LaBarbara y Jaap Blonk presentaron *Messa di Voce* en el Institute of Contemporary Arts, en Londres, en

el año 2003 (Levin, 2017). En este espectáculo, los intérpretes controlaban la proyección y generación de elementos visuales a través de sonidos y de su posición en el escenario. David Rokeby desarrolló *Very Nervous System* de 1982 a 1990; en esta pieza, el artista utilizaba su cuerpo, gestos y movimientos para generar, por medio de una computadora, música que respondía a sus acciones (Rokeby, 2010). En el *performance* titulado *Mi última foto* (2010), Esthel Vogrig utilizó el sonido de sus pisadas para tomarse fotografías en tiempo real, proyectarlas e interactuar con sus autorretratos. La artista catalana Moon Ribas es conocida por contar con un implante que "le permite percibir terremotos en cualquier parte del planeta a través de vibraciones en tiempo real" (Cyborg Arts, 2019). Sin embargo, en sus presentaciones, ella interpreta las vibraciones que percibe, de manera que solamente ella experimenta realmente el proceso de transducción.

El uso de esta herramienta no supone únicamente la interacción entre distintos medios y disciplinas, también propicia el desarrollo de ciertos discursos; implica, entre otras cosas, la creación de un vínculo estrecho entre un fenómeno y una nueva forma de percibirlo o visibilizarlo. Sin embargo, no es la única herramienta que permite la creación de este vínculo.

El proceso de transducción puede realizarse en tiempo real, o puede ser efectuado antes de la exhibición de la pieza, como en el caso de *Juan 1:1*, en donde el público no es testigo del proceso mediante el cual el sonido se transforma en imagen, pero este proceso sigue siendo igual de importante que en las obras de los otros artistas mencionados.

Es necesario profundizar en la exploración de las cualidades del uso de la transducción en la producción artística, no solamente para comprender mejor este proceso, sino para descubrir las maneras en las que el artista puede recurrir a ella y crear obras que cuenten con nuevas posibilidades de expresión.

Referencias

Adell, F. y Casacuberta, D. (s.f.). Producción y publicación digital. *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de http://disseny-test.uoc.edu/materials/prod-digital/es/5-3-4-transduccion/.

Armas, M. (4/oct/2018). [Marcela Armas]. *Tsinamekuta lectura 01 - reading 01 / Marcela Armasyoutube* [Vimeo]. Recuperado de https://vimeo.com/293468508.

Arte en construcción. [ArteEnConstruccion]. (2008, noviembre 5). *Entre sonidos* [Youtube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ZvTaqonl9KU&t=3s.

Barrios-Mendoza, A. (2017). *Juan 1:1*. Recuperado de http://www.arturobarriosmendoza.com/juan11.html.

Buj, M. (2014). Partituras gráficas circulares: Entre tiempo y espacio. (Español). *Barcelona Research Art Creation, 2*(3), 277-300. doi:10.4471/brac.2014.14

Compart. (s.f.). Computer-Generated Pictures (Noll & Julesz) [Registro en internet]. Recuperado de http://dada.compart-bremen.de/item/exhibition/172.

Courribet, B. (2006). Composing audio-visual art: The issue of time and the concept of transduction. *Zenodo*. Recuperado de http://doi.org/10.5281/zenodo.849327.

Cyborg Arts. (2019). Moon Ribas [Semblanza en internet]. Recuperado de https://www.cyborgarts.com/.

Dietrich, F. (1985). Visual Intelligence: The First Decade of Computer Art (1965-1975). *IEEE Computer Graphics and Applications, 5*, 33-45. Recuperado de https://www.computer.org/csdl/magazine/cg/1985/07/mcg1985070033/13rRUB6Sq2E.

Doruff, S. (2012). Fielding Misunderstanding. *Open! Platform for Art, Culture & the Public Domain*. Recuperado de https://www.onlineopen.org/fieldingmisunderstanding.

Haines & Hinterding. (s.f.). Aura [Descripción de pieza en el sitio web del artista]. Recuperado de http://www.haineshinterding.net/2009/06/24/aura/.

Helmreich, S. (2015). Transduction. En D. Novak y M. Sakakeeny. (Eds.), *Keywords in Sound* [versión Kobo Desktop]. Recuperado de https://www.dukeupress.edu/keywords-in-sound.

Institute of Contemporary Arts. (2014). *Cybernetic Serendipity: A Documentation.* Inglaterra: Institute of Contemporary Arts. Recuperado de https://archive.ica.art/whats-on/cybernetic-serendipity-documentation.

Jane, M. (2015). *Pulse, change, flux: the energetic image* (Tesis de maestría inédita). The University of Melbourne.

John Cage Complete Works (s.f.). *Atlas Eclipticalis* [Archivo en línea]. Recuperado de http://johncage.org/pp/John-Cage-Work-Detail.cfm?work_ID=31.

Kurimanzutto. (2019). Biografía. Gabriel Orozco [Biografía del artista en el sitio web de la galería]. Recuperado de http://www.kurimanzutto.com/artists/gabriel-orozco.

Levin, G. [Golan Levin]. (2017, junio 15). *Messa di Voce (Performance Excerpts, 2003)* [Vimeo]. Recuperado de https://vimeo.com/221803295

López, C. (2006). Geste, son et image: vers un changement de paradigme (Memoria de maestría inédita). Université Paris VIII.

_____. (2009). *Transduction between image and sound in compositional processes*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.ems-network.org/ems09/papers/charles.pdf.

_____. (2013). Non-real-time transduction and its use as a compositional technique for the creation of visual music. Recuperado de http://www.carloslopezcharles.com/default/texts_files/Non-real-time%20ICMC%20Carlos%20Lopez%20Charles.pdf.

Mallary, R. (1969). Computer Sculpture. *ArtForum, 7*(9), 29-35. Recuperado de https://archive.org/stream/ComputerSculptureArticleByRobertMallaryInArtforumMay1969-Pulsa/ComputerSculptureArticleByRobertyMalleryInArtforumMay1969-Pulsa_djvu.txt.

Mayer, M. (21 de abril de 2013). Sobre el arte digital en México. *Cuadrivio.* Recuperado de https://cuadrivio.net/sobre-el-arte-digital-en-mexico/.

Montero, D. (2017). La vida en los pliegues - Carlos Amorales. *Código, 3*(98), 74-81.

Orozco, G. (2003). The Everyday Altered [Reproducción de texto curatorial]. Recuperado de http://universes-in-universe.de/car/venezia/bien50/cotidiano/ e-press.htm.

Ortiz, A. (2017). Historia del pabellón mexicano en la Bienal de Venecia. *AcerVOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano*, *4*, 410-429.

Rodríguez, M. (2009). La plasticidad del fonón: Matrices polifónicas y poliédricas. *El Artista* (6), 5-22.

Rokeby, D. (2010). Interactive Installations: Very Nervous System (1986-1990). Recuperado de http://www.davidrokeby.com/vns.html.

Roosth, S. (2009). Screaming yeast: Sonocytology, cytoplasmic milieus, and cellular subjectivities. *Critical Inquiry, 35*(2), 332-350. doi:10.1086/596646.

Saltz, D. (1997). The Art of Interaction: Interactivity, Performativity, and Computers. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 55*(2), 117-127. Recuperado de http://links.jstor.org/sici?sici=0021-8529%28199721%2955%3A2%3C117%3ATAOIIP%3E2.0.CO%3B2-O.

Secretaría de Cultura. (2013). La pieza sonora Cordiox del artista Ariel Guzik representará a México en la Bienal de Venecia [Reproducción de comunicado de prensa]. Recuperado de https://www.gob.mx/cultura/prensa/la-pieza-sonora-cordiox-del-artista-ariel-guzik-representara-a-mexico-en-la-bienal-de-venecia?state=published.

Tektas, G. y Celiktas, C. (2015). Comparison of a designed virtual oscilloscope with a real oscilloscope. *EPJ Web Of Conferences*, *100,* 1-3. doi:10.1051/epjconf/201510004004.

Terrones, J. (2019). *Juan disparó a un buitre que caminaba con pintura azul: Un relato sobre arte contemporáneo en Aguascalientes* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México.

Torre, G. (2018). *What is Interactive Art? An Uncomplicated (possibly incautious) definition*. Recuperado de https://ulir.ul.ie/handle/10344/7139.

La proyección de las emociones en la ejecución musical escénica. Un enfoque interdisciplinar

Raúl W. Capistrán Gracia[1]

A la Mtra. Cristina Medina

La primera obligación que debe imponerse un violinista deseoso de cambiar su enfoque es la de vencer el miedo, miedo a cambiar o miedo a poner todo en duda, lo cual podría resultar desagradable.
Dominique Hoppenot

Introducción

Desde siempre, la música ha sido considerada como uno de los medios más eficaces para evocar o despertar emociones, por lo que esta cualidad ha reflejado uno de los valores estéticos más importantes de este arte (Juslin, 2013). Como podríamos imaginar, los mecanismos a través de los cuales la música puede

1 Profesor investigador. Departamento de Música del Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: raul.capistran@edu.uaa.mx.

transmitir y/o inducir emociones, han representado un misterio para quienes llevan a cabo investigación musical, sea desde la perspectiva psicológica, o de la perspectiva educativo-musical (Juslin y Vastfjall, 2008).

Por supuesto, se trata de impresiones de naturaleza subjetiva, sin embargo, esa impresión no puede discutirse o rechazarse por medio de razonamientos objetivos. En palabras de Juslin (2013, p. 2): "lo que el oyente perciba en la música es lo que la música está expresando, al menos para él o ella". Así, lo que generalmente se entiende por expresión musical, se refiere al significado o contenido emocional que los oyentes perciben a través de una interpretación musical.

Por consiguiente, una interpretación musical expresiva será aquella capaz de comunicar algún tipo de emoción en quien la escucha. Profesionales de la música y neófitos hemos tenido experiencias musicales magnificentes cuando la interpretación de un solista, un grupo de cámara o una orquesta, nos ha transportado en el tiempo y el espacio y nos ha hecho sentir que no existe nada más en el mundo. De hecho, gracias a experiencias similares, fue que muchos de nosotros decidimos hacer de la música nuestra carrera. Así, aspiramos a realizar interpretaciones significativas que logren generar experiencias similares en nuestro público; experiencias que los conmuevan, los emocionen, que los hagan evocar con nostalgia épocas pasadas o que los llenen de euforia.

El ejecutante y la imagen estética

El gran desafío para el músico intérprete radica en poseer la capacidad de transmitir ese "algo" emocional, la cual hará que la experiencia musical resulte significativa para el escucha; en desarrollar ese "no sé qué" que diferencia la interpretación de dos ejecutantes, aun cuando ambos hayan respetado al pie de la letra las indicaciones del compositor. Muchos estudiantes, e inclusive profesionales de la música, han quedado perplejos cuando se les pregunta qué tipo de emociones quieren transmitir cuando interpretan una obra. Y es que, como es bien sabido, muchas obras musicales representan un enigma en lo referente a su contenido perceptual o afectivo; en otras palabras, el ejecutante puede encontrar difícil determinar qué debe expresar, cuál es el objetivo musical al interpretarlas.

A la concepción integral de la interpretación de una obra, Neuhaus (1987, p. 21) le ha llamado "imagen estética", y afirma: "Pero qué significa la 'imagen estética' sino la música misma, la materia sonora viviente, los discur-

sos musicales con sus leyes, sus componentes, que se llaman armonía, polifonía, etc.[…] en la forma definida, y en el contenido poético y emocional". Más adelante, profundiza y explica:

> La música vive en nosotros, en nuestro cerebro, en nuestra conciencia, en nuestro sentimiento, en nuestra imaginación. Su sede es el oído. El instrumento existe fuera de nosotros, forma parte del mundo exterior objetivo. Es necesario, pues, aprender a conocerlo, a vencerlo para someterlo a nuestro mundo interior, a nuestra voluntad creadora (Neuhaus, 1987, p. 23).

Cómo hemos visto hasta ahora, las emociones son el elemento vital alrededor del cual gira una interpretación musical expresiva. En ese sentido, se ha reunido evidencia concreta de que las emociones que experimenta el ejecutante afectan su sonido, se reflejan en sus movimientos y determinan la percepción que el espectador tiene de una ejecución. De ahí, que la interpretación musical expresiva represente uno de los aspectos más abstractos y subjetivos a desentrañar y desarrollar por un ejecutante escénico (Van Zijl, 2014).

Para algunos, una interpretación expresiva puede llegar a lograrse dependiendo del talento de la persona. Para otros, la expresividad musical surge de la práctica y la madurez, y se desarrolla de manera natural cuando el intérprete ha tenido un número considerable de experiencias positivas (Karlsson, 2008). Finalmente, hay quienes creen que hay músicos que jamás serán capaces de llevar a cabo una ejecución expresiva (Van Zijl, 2014). Entre las estrategias que suelen utilizarse para lograr un interpretación musical expresiva, se encuentran: a) emular interpretaciones "modelo" tomando de ellas ideas sobre carácter, fraseo, agógica, dinámica, color, etc. (Dickey, 1992); b) recurrir a metáforas para construir una idea extra-musical que dirija al ejecutante en la interpretación (Barten, 1998); c) evocar emociones experimentadas en el pasado, con el propósito de que éstas se puedan transferir al instrumento y se transformen en un sonido expresivo (Woody, 2000); y d) *coaching,* este anglicismo implica ser guiado por alguien durante la ejecución de una obra en un ensayo, acerca del tipo de actitudes, sentimientos, dinámicas y tipos de toque que uno debe incorporar en su interpretación, para hacerla emocionalmente expresiva (Woody, 1999).

En YouTube se pueden encontrar videos de grandes pianistas impartiendo clases magistrales, en donde, en una sola sesión, recurren a las estrategias señaladas en los incisos b, c y d, para guiar al estudiante en la

ejecución de una obra.[2] Desgraciadamente, en muchas ocasiones, las estrategias arriba mencionadas no son todo lo efectivas que uno querría. Así, algunos pedagogos han recurrido a la interdisciplinariedad en búsqueda de técnicas y estrategias para atender esta área de oportunidad (Capistrán, 2016; Westney, 2003; Zapata, 2004), ya que, como Hemsy de Gainza y Kesselman (2003, p. 10) indican: "las barreras disciplinarias se flexibilizan y, como la piel, tienen fronteras porosas por donde se transfunden conceptos, se difunden radiaciones para un despliegue pluridimensional de la conducta".

Así, en este trabajo, el autor presenta una reflexión en torno a la incorporación de elementos tomados del movimiento corporal expresivo y del teatro para promover la expresión musical. Del mismo modo, exhorta a los ejecutantes a incursionar en la interdisciplinariedad o, por lo menos, a mantener estas estrategias como opciones viables para promover el desarrollo de la interpretación musical expresiva.

La expresión musical y el movimiento corporal expresivo[3]

En el ámbito de la música profesional, los investigadores coinciden en que las interpretaciones consideradas como musicales involucran movimientos corporales expresivos (Van Zijl y Luck, 2013; Davidson, 2012; Thompson y Luck, 2011), y que el movimiento expresivo no sólo refleja la emoción del ejecutante, sino que también se proyecta hacia el público y contribuye a establecer una comunicación más estrecha entre el intérprete y el escucha (House, 1998; Leslie, Ojeda y Makeig, 2014; Thompson, Graham y Russo, 2005). Más aún, de acuerdo con Maes, Leman, Palmer y Wanderley (2014), el movimiento corporal expresivo puede, de hecho, inducir la emoción e impulsar así la expresividad. Maes *et al.* (2014, p.1) afirman: "Recientemente, los estudios han comenzado a surgir, demostrando cómo la mente musical puede tomar forma a través del sistema motor humano y los movimientos que produce". Estos hallazgos, en realidad, tienen su génesis en la propuesta pedagógica de Émile Jaques-

2 Ver, por ejemplo, a Cyprien Katsaris impartiendo una clase magistral en Japón en la siguiente liga: https://www.youtube.com/watch?v=OIxiMaREH2U.

3 Se denominará "movimiento corporal expresivo" al conjunto de movimientos, gestos y expresiones faciales utilizados como recurso para vivenciar, a través de nuestro cuerpo, conceptos musicales y expresar o manifestar las emociones resultantes de estímulos musicales.

Dalcroze (1865-1950), quien a través de la euritmia proponía, como una de sus máximas, que toda idea musical podía convertirse en movimiento y todo movimiento podía convertirse en idea musical.

En ese sentido, Maes *et al.* (2014) explican cómo un ejecutante podría determinar el tipo de expresión musical de la obra a interpretar y concebir una imagen estética, al experimentar o explorar movimientos corporales expresivos. Desde la perspectiva del autor, ese tipo de exploración se puede llevar a cabo a través de actividades desarrolladas en el marco de dinámicas de grupo, dejando a un lado los instrumentos musicales. Por ejemplo, un ejercicio tan sencillo como explorar distintas maneras de caminar, hasta encontrar la que mejor exprese el carácter de una obra, podría coadyuvar para dar una idea al ejecutante acerca de la manera de interpretarla.

Ilustración 1. Autor impartiendo un taller de desarrollo de la expresión musical a través del movimiento corporal expresivo.

Otra actividad que los ejecutantes pueden llevar a cabo para promover e impulsar la emoción en sus interpretaciones musicales, consiste en explorar y vivenciar las ocho acciones básicas de la "teoría de los esfuerzos", desarrollada por el pedagogo húngaro Rudolph Von Laban (1879-1958). Dicha teoría establece que existen ocho acciones básicas o tipos de esfuerzo para el movimiento corporal expresivo. Esos ocho movimientos se organizan en pares:

a) Flotar (flexible, sostenido y ligero) y deslizar (directo, sostenido, ligero)
b) Golpear (directo, súbito, pesado) y hendir (flexible, súbito, pesado)
c) Dar toques suaves (directo, súbito, ligero) y sacudir (flexible, súbito, ligero)
d) Torcer (flexible, sostenido, pesado) y presionar (directo, sostenido, pesado) (Rabadán de la Puente, 2010)

Las ocho acciones básicas están asociadas a otros tantos tipos de emoción y, por consiguiente, están conectadas a diversos tipos de carácter musical. Una actividad extra-instrumental (es decir, sin el instrumento) muy sencilla que involucra la teoría de los esfuerzos, consiste en escuchar diversas obras musicales, identificar el carácter de la obra y vivenciar corporalmente ese carácter al explorar el tipo de acción básica o movimiento corporal implícito. Este ejercicio no sólo contribuye al desarrollo de la creatividad y la imaginación, sino que favorece que se concretice el tipo de emoción musical, establece una actitud muscular, y ayuda a definir una imagen estética.

Ilustración 2. Taller de desarrollo de la expresión musical a través del movimiento corporal expresivo impartido por el autor.

Por otro lado, durante la ejecución de una obra se pueden incorporar diversos tipos de movimientos que coadyuven a llevar a cabo una ejecución

más expresiva. Intérpretes como la fallecida chelista británica Jacqueline Du Pré son un ejemplo excelente de cómo se puede involucrar el movimiento en la ejecución musical.[4]

Experimentar y sentir la música a nivel corporal nos permite controlar el tempo, tomar riesgos durante un *accelerando* y recuperar el control una vez que ha terminado, realizar con mayor naturalidad un *ritardando*, o ejecutar un pasaje *crescendo* y *diminuendo*. También contribuye a comprender conceptos musicales, tales como tensión y resolución, frase musical, carácter y forma, hasta asimilarlos y volverlos propios. Sobre todo, el movimiento corporal expresivo favorece que el ejecutante pueda sumergirse en el mundo de la música para vivir plenamente su interpretación musical (Capistrán, 2016). No en vano, Hoppenot (2002, p. 56) escribió:

> El aprendizaje basado en la imitación y en la aproximación se puede sustituir por un planteamiento que corresponda a las necesidades profundas de tantos músicos adultos. Su principio consiste en dirigir la atención, no hacia el resultado puramente externo del trabajo, sino hacia el interior, hacia la percepción de la sensación física que permite alcanzar este resultado. No podemos conseguir sino aquello que es 'nuestro', es decir, la conjugación de una toma de consciencia y de una experiencia vivida. Para ser más claros, una idea, una sugestión, no adquieren valor en música si no son tangibles sensorialmente.

Por supuesto, en algunas ocasiones habrá fuertes críticas por involucrar el movimiento corporal como herramienta para impulsar la expresividad en la interpretación musical. Siempre habrá quien piense que el movimiento puede distraer al intérprete y al público, o que el movimiento puede interferir con la técnica y constituirse en un obstáculo. También habrá quien piense que las dinámicas de grupo son ajenas a lo que realmente pasa en escenario. Sin embargo, no debemos olvidar que, como ejecutantes, tenemos la responsabilidad de dar lo mejor de nosotros mismos cuando estamos en el escenario. En ese sentido, el movimiento corporal expresivo constituye una posibilidad que debe estar abierta, para que, como intérpretes, podamos acceder a ese recurso, explorarlo y decidir libremente si contribuye o no en nuestra labor escénico-musical.

4 El lector puede encontrar en YouTube numerosos videos de esta famosa chelista, que ilustran los movimientos que un intérprete puede involucrar para hacer que su interpretación sea más expresiva.

Desgraciadamente, aún son pocas las instituciones de educación musical a nivel superior que han incorporado a su currículo cursos que promuevan el uso del movimiento corporal como recurso para desarrollar la expresión musical. Aunque algunas instituciones han puesto ya el ejemplo, entre ellas la Texas Tech University, School of Music. Entre los cursos que ofrece esa institución, tanto a nivel de pregrado como de posgrado, se incluye uno denominado "Dimensions of Performance", el cual está a cargo del Dr. William Westney. Este curso tiene como objetivo dotar al estudiante de música de una variedad de recursos no ortodoxos, que podrían ayudarlo a superar los retos que su labor escénica representa.

La emoción, la expresión musical y el teatro

Alguien podría argumentar que muchas obras incorporan indicaciones propias para su correcta interpretación. No obstante, el verdadero sentido, las verdaderas intenciones del compositor suelen ir más allá, por lo que el intérprete debe leer "entre líneas" y hurgar, no solamente en las indicaciones de tempo, carácter, agógica y dinámica plasmadas por él, sino en la música misma, en sus relaciones armónicas, en su estructura formal, en sus frases musicales, a fin de recrear la obra (Correa, 2018). En ese sentido, Zapata (2004, p. 20) afirma:

> El lenguaje musical puede ser muy difícil de interpretar y transmitir de una manera que ofrezca algo único para el espectador. Por esta razón, puede ser efectivo desarrollar expresividad en la música a través de otros medios más tangibles como los que se encuentran en el teatro.

Por supuesto, no se trata de que el músico domine técnicas teatrales complejas, sino de que pueda utilizar algunos recursos muy básicos que promuevan una interpretación musicalmente más expresiva. Para empezar, el simple hecho de describir las emociones que la interpretación de una obra puede generar representa un ejercicio muy importante para tomar consciencia de ello.

Otra de las actividades derivadas de la acción teatral que se podría llevar a cabo para promover una interpretación musical más expresiva, consiste en crear movimientos, gestos y expresiones faciales que reflejen el carácter que una obra musical involucra. Esta actividad podría comenzarse con fragmentos

de piezas de carácter contrastante. Por ejemplo, el *Adagio de la Sonata Op. 27 no. 2 –Claro de Luna–*, y la *Polonesa Op. 53 en La bemol –Heroica–*. La experiencia de realizar movimientos y gestos que reflejen emociones básicas como "nostalgia", "tristeza", "calma" *vs*. "coraje", "valentía" y "orgullo" constituye una estrategia para que el intérprete pueda explorar y "vivir" esas emociones, lo que le permitiría concebir una interpretación más holística que luego podría transferir a la ejecución instrumental.

En ese sentido, en su libro *The Beauty of Gesture,* David (1996, p. 13) afirma:

> […] no podemos decir que la música sea el objetivo del gesto, ni viceversa. El sonido y el gesto son contemporáneos, idénticos, no distinguibles […] la realidad interna de un gesto no siempre es visible, pero coincide necesariamente con las exigencias de la música, ¡si es que hay música!

En apoyo a la postura anterior, Hoppenot (2002, p. 67) afirma:

> El gesto del músico, como el del bailarín, del mimo, como también el del pintor o del escultor, es la escritura que permite traducir el discurso musical. El gesto instrumental es, de alguna manera, la propia elocuencia del músico. Él dibuja el lenguaje, crea un dinamismo, libera una energía. Por medio de su intervención, cuando está bien ajustado a su proyecto, la expresión toma forma, pero ésta queda como letra muerta cuando la traiciona algún movimiento inadecuado.

Un paso previo a la realización de la actividad descrita anteriormente consistiría en inventar una historia acerca del pasaje que se está escuchando o que se va a interpretar, para luego representarlo, y después transferir la emoción resultante a la ejecución instrumental, hasta lograr que historia, gesto e interpretación sean uno solo.

No sin nostalgia, el autor aún recuerda la ocasión en que, siendo estudiante, una de sus maestras, a través de una historia ficticia e incluso ingenua, lo ayudó a darle sentido a un pasaje del conocido estudio *Hacia la cima*, de Manuel M. Ponce. Desde su perspectiva estudiantil, el autor no encontraba la manera de interpretar aquel pasaje y, por lo tanto, el toque, el fraseo y la intención eran artificiales y no lograba transmitir algo. A partir de las inflexiones armónicas del pasaje, la maestra creó una historia. El autor debía imaginar que dos niños estaban discutiendo. Uno tenía un bello juguete que no quería pres-

tar, mientras que el otro trataba con distintos argumentos de convencerlo para que se lo prestara. Cuando la línea de la mano izquierda era diatónica, el autor debía imaginar que los argumentos utilizados eran "por la buena", mientras que cuando la línea se volvía cromática, significaba que los argumentos representaban una amenaza. Por supuesto, las octavas con dinámica *forte* constituían la negativa rotunda del dueño del juguete:

- Anda, ¡préstame ese juguete! Si lo haces te presto los míos
- ¡No quiero!
- ¡Ah! ¡Si no me lo prestas le voy a decir a tu mamá!
- ¡Que no quiero!
- Mira, si me lo prestas, ¡podremos jugar juntos y divertirnos!
- ¡No, no quiero!
- ¡Entonces ya no voy a ser tu amigo!
- ¡No me importa!

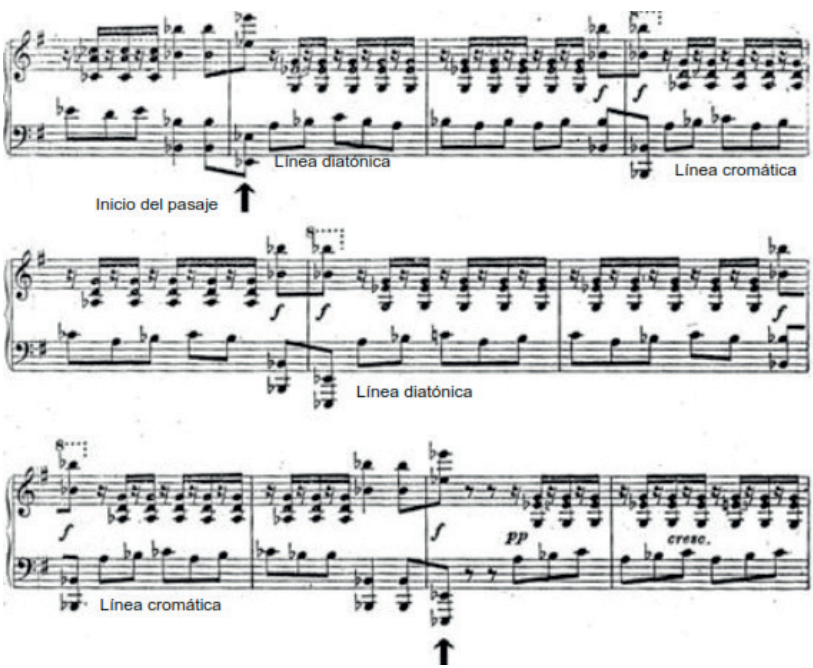

Ilustración 3. Fragmento del estudio *Hacia la cima* de Manuel M. Ponce, sobre el que se desarrolló la experiencia arriba descrita. Partitura tomada de IMSLP.

Por ridículo que parezca, la fantasía dio sentido al pasaje, transformó la actitud musical y muscular y, por consiguiente, contribuyó mucho para mejorar la interpretación. Recursos como el de la anécdota anterior han sido avalados por pedagogos como William Westney (2003), Eloise Ristad (1982) y Seymour Bernstein (1981), entre otros. De hecho, en experiencia del autor como ejecutante y pedagogo, entre más ridícula sea la historia, más sentido podría tener o más efectiva podría ser.

La emoción y el control del nerviosismo escénico

Como se ha visto hasta aquí, la emoción a proyectar y transmitir debería ser el centro de nuestra preocupación como artistas escénicos. Así, Kageyama (s/f, párr. 10) afirma: "una clara intención es, en esencia, un objetivo específico: ¿Qué vas a hacer cuando subas al escenario? ¿Cómo exactamente quieres que suene? ¿Qué, exactamente, intentarás comunicar al público?". En resumen, debemos aprender a enfocarnos en lo que queremos, no en lo que no queremos. Desgraciadamente, muchos ejecutantes, al no saber dónde concentrarse, dirigen su atención plena a lo que no quieren que suceda, como consecuencia, se activa un estado intenso de autoevaluación, en el que las propias capacidades son percibidas como insuficientes para hacer frente a la amenaza del fracaso en el desempeño. Típicamente, ese estado autoevaluativo se reduce a autodeclaraciones cognitivas catastróficas que interrumpen la concentración y dañan o deterioran el rendimiento ("¡aquí viene el pasaje difícil y me voy a equivocar!", "¡no voy a poder atinarle a la nota aguda!" o "¡ya se acerca el pasaje que siempre se me olvida!", etcétera).

Sin embargo, el nerviosismo (y algunas veces la ansiedad escénica) no es precisamente un aspecto negativo para combatir, sino una oportunidad y un recurso para canalizar la energía en pro de la comunicación de las emociones que se desean transmitir. Al respecto, Kageyama afirma (s/f, párr. 2):

> A partir de mi trabajo con el psicólogo en deportes Dr. Don Greene, cuando era un estudiante de posgrado en Juilliard, y de mi propio entrenamiento doctoral como psicólogo de la ejecución musical, he llegado a entender que la ansiedad, en sí misma, no es un problema. El problema, es que la mayoría de nosotros jamás hemos aprendido a usar la adrenalina para nuestra propia

> ventaja […] Muy pronto aprendí a dar la bienvenida al flujo de adrenalina y utilizarla para energizar mis ejecuciones y hacerlo con mayor libertad y convicción, de lo que jamás imaginé posible.

A partir de las reflexiones anteriores, podríamos deducir que una de las claves para promover una interpretación satisfactoria es precisamente volcar nuestra concentración en los aspectos que queremos comunicar. Si como Carl Philip Emanuel Bach pensaba, un músico no puede conmover a los demás a menos que se conmueva a sí mismo (Bach, citado en Persson, 2001), entonces es vital que dirijamos todos los esfuerzos para determinar, experimentar y vivenciar las emociones que surjan de las obras que interpretamos. En ese sentido, Bernstein (1981), en su libro *With your own two hands,* incluso ha recomendado enfáticamente no practicar mecánicamente pasaje alguno, hasta no tener muy en claro la emoción que se quiere transmitir. Desde la perspectiva de este autor, el toque y la disposición muscular cambiarán de acuerdo con la emoción que se quiera expresar. Así afirma:

> En el Capítulo I, declaré que practicar es un proceso a través del cual los pensamientos, los sentimientos y los gestos físicos llegan a sintetizarse. Por lo tanto, cuando tus sentimientos se han convertido en actividad muscular, tu piloto automático o sistema de reflejos es alimentado no solamente por impulsos físicos, sino también por los sentimientos implícitos en ellos. Este hecho es de extrema importancia y el entenderlo te ayudará a tomar la siguiente resolución: jamás abordes un pasaje de un modo puramente mecánico; por el contrario, siempre ten una intención emocional (Bernstein, 1981, p. 48).

Implicaciones para la vida artística escénica

Con cierta frecuencia, muchos hemos sido testigos de un marcado descenso en el número de melómanos que asiste a auditorios y salas de concierto para disfrutar de música académica ejecutada en vivo (Capistrán, 2018; Zapata, 2004). En el artículo "Larger than live", Johnson (2001) afirmó:

> La sala de conciertos está en crisis. Las voces de advertencia se vuelven cada vez más urgentes. La experiencia musical viva –músicos que tocan en público

> en edificios diseñados exclusivamente para ese propósito– pronto podría ser cosa del pasado. De hecho, ya está comenzando a verse como una reliquia de otra era –en una cultura que a menudo parece, en palabras de Oscar Wilde– saber "el precio de todo y el valor de nada", la experiencia musical viva puede recordarnos que hay más en la vida que comprar y gastar.

Podría haber numerosas razones para explicar el porqué del tremendo descenso en la asistencia a conciertos de música académica; desde factores relacionados con la edad, la educación, la cultura, la difusión y los intereses del público, hasta factores relacionados con el estrés de la vida moderna y la falta de tiempo (Mielonen, 2003). Sin embargo, algunos académicos como Zapata (2004), se han atrevido a aseverar que una de las causas podría deberse a que los músicos no siempre somos capaces de comunicarnos de manera efectiva con nuestro público. En otras palabras, no siempre somos capaces de llevar a cabo interpretaciones musicales expresivas. De acuerdo con ese pedagogo, el público está interesado en involucrarse en una experiencia que lo transporte más allá de su vida diaria, que lo abstraiga de la realidad, y estaría más dispuesto a asistir a un concierto o recital si pudiera garantizar que tendrá esa experiencia. En ese mismo sentido, pero en el ámbito del teatro, Shurtleff (1978, p. 67) afirmó:

> Los actores también son inexplicablemente aficionados a reducir todas las posibilidades dramáticas a la mayoría de las realidades cotidianas. Toman una situación cargada con el potencial de tensión y la eliminan hasta que es plana. Plana y controlable. Te presentan esto como la Verdad, como Realidad; luego se preguntan por qué no interesa a nadie. Una pequeña mota de polvo de la vida real no es más importante que algo que se barre debajo de una cama. La verdad no es suficiente para una obra de teatro a menos que esté investida con suficiente emoción como para que sea importante.

Danyew (2015) asevera: "el panorama musical del siglo XXI es multifacético y en cambio constante, requiriendo que los músicos sean flexibles, bien preparados en estilos musicales y equipados con destrezas musicales diversas" (p. 4). Por lo mismo, recurrir a la interdisciplina y tomar ideas derivadas de la danza, el movimiento corporal expresivo y el teatro, a fin de expandir o incrementar los recursos para desarrollar una interpretación musical más expresi-

va, trasciende los límites de los enfoques pedagógico-musicales tradicionales y abre una puerta para aquéllos que buscan equiparse y equipar a sus estudiantes para superar los retos que la vida profesional actual representa.

Es relevante destacar que no se intenta ignorar la importancia de la práctica musical efectiva y disciplinada que debe preceder toda ejecución escénica. Pero, también es importante señalar que una buena interpretación se deteriora cuando, en pro de la limpieza y la perfección técnica, el ejecutante sacrifica su involucramiento psicológico, emocional y espiritual. Como dijo un melómano al autor de este capítulo después de asistir a un recital de piano por demás inexpresivo: "Jamás se debe sacrificar el *pathos* por el *ethos*". En ese sentido, Bernstein (1981, p. 62) hace una observación importante:

> La música es el lenguaje del sentimiento y su proyección es la responsabilidad principal del ejecutante. Por supuesto, es imposible expresar los sentimientos musicales sin un desarrollo suficiente de la técnica. Sin embargo, cuando un instrumentista practica solamente para desarrollar la precisión y la velocidad (atributos importantes de la facilidad técnica), entonces ignora el sentimiento y pierde el contacto con sus intenciones musicales.

Finalmente, no debemos olvidar que, como músicos, no tenemos control alguno sobre lo que el público percibe a través de nuestra ejecución, sin embargo, es un hecho que cuanto más significativas y claras sean nuestras ideas sobre la interpretación de cualquier obra musical, más fácil será para nosotros involucrarnos en una experiencia estética plena, y más fácil será para el público identificarse con nuestra ejecución.

Conclusiones

La ejecución musical escénica representa una gran responsabilidad y un gran reto. No significa simplemente ejecutar con nitidez y precisión las notas musicales impresas en una partitura, sino también transmitir una gran variedad de emociones que hagan que esa interpretación sea lo suficientemente significativa como para promover en el oyente una experiencia estética. Si bien, existen diversas estrategias establecidas por la tradición que pueden promover una interpretación expresiva, hay ejecutantes que podrían requerir de estrategias

menos ortodoxas que les permitan cumplir con esa responsabilidad artística de una manera más solvente. Son muchos los músicos que, agobiados por el nerviosismo, han abandonado los escenarios sintiéndose derrotados. Las estrategias tomadas de la danza, del movimiento corporal expresivo y del teatro podrían constituirse en una alternativa para superarlo y darle al ejecutante la oportunidad de vivir plenamente su vocación de músico.

Del mismo modo, son muchos los diletantes que han abandonado su afición de asistir a los conciertos por no encontrar en ellos una experiencia digna de ser repetida, como lo ejemplifican las palabras de una estudiante que asistía por primera vez a un concierto orquestal: "fue interesante, pero me dio la impresión de estar viendo un gran grupo de mecanógrafos tecleando su música". Así, el músico debe contar con todas las alternativas para superar el gran reto que representa subir al escenario y dar un interpretación que promueva una experiencia digna de ser repetida.

Referencias

Barten, S. (1998). Speaking of music: the use of motor-affective metaphors in music instruction. *The Journal of Aesthetic Education, 32*(2), 89-97.

Bernstein, S. (1981). *With Your Own Two Hands. Self-Discovery Through Music*. Estados Unidos: G. Schirmer, Inc.

Capistrán Gracia, R. W. (2016). El movimiento: recurso para el desarrollo de la expresión musical. *Arte y Movimiento*, 15, 43-57.

_____ (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, *22*(2), 1-14.

Correa Ortega, J. P. (2018). El papel del análisis y la comunicación de emociones en la práctica de la ejecución musical. En Correa Ortega, Capistrán Gracia, Carbajal Vaca y Moreno Martínez (eds.), *Cuatro perspectivas del aprendizaje y la práctica musical a nivel superior* (pp. 47-87). Aguascalientes, México: Editorial Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Danyew, A. M. (2015). *Piano Class for the Real World: Exploring Experiential Learning with a Collaborative Inquiry Group in a Creative Musicianship Lab* (Disertación Doctoral). Eastman School of Music, Rochester, Estados Unidos.

David, C. (1996). *The Beauty of Gesture: The Invisible Keyboard of Piano and Tai Chi*. Estados Unidos de América: North Atlantic Books.

Davidson, J. W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: two distinctive case studies. *Psychology of Music, 40*(5), 595-633.

Dickey, M. (1992). Review of research on modeling in music teaching and learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *113*, 27-40.

Hemsy de Gainza, V. y Kesselman, S. (2003). *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Lumen.

Hoppenot, D. (2002). *El violín interior.* Madrid: Real Musical.

House, R. E. (1998). *Effects of Expressive and Nonexpressive Conducting on the Performance and Attitudes of Advanced Instrumentalists* (Disertación Doctoral). Arizona State University, Arizona, Estados Unidos.

Johnson, S. (19 de enero de 2001). Larger than live. *The Guardian*. Recuperado de https://www.theguardian.com/friday_review/story/0,3605,423963,00.html.

Juslin, P. N. (2013). What does Music Express? Basic Emotions and Beyond. *Frontiers in Psychology, 4*(596), 1-14.

Juslin, P. N. y Vastfjall, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621.

Kageyama, N. (s/f). How to Make Performance Anxiety an Asset Instead of a Liability. *Bulletproof Musician*. Recuperado de https://bulletproofmusician.com/how-to-make-performance-anxiety-an-asset-instead-of-a-liability/.

Karlsson, J. A. (2008). *Novel approach to teaching emotional expression in music performance*. *Acta Universitatis Upsaliensis*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences, 36-57.

Leslie, G., Ojeda, A. y Makeig, S. (2014). Measuring musical engagement using expressive movement and EEG brain dynamics. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, *24*(1), 75-91.

Maes, P., Leman, M., Palmer, C. y Wanderley, M. M. (2014). Action-based effects on music perception. *Frontiers in Psychology*, *4*(1008), 1-14.

Mielonen, H. (2003). *Attracting new audiences: Attitudes and experiences in attending classical music concert of students in their twenties* (Tesis de Maestría). Arts Management programme, Department of Music Education, Sibelius Academy, Helsinki, Finlandia.

Neuhaus, H. (1987). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.

Persson, R. S. (2001). The subjective world of the performer. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 275-289). New York: Oxford University Press.

Rabadán de la Puente, A. (2010). *Las acciones básicas del esfuerzo como recurso técnico en la pedagogía actoral: sus resonancias* (Tesis de Maestría). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Ristad, E. (1982). *A Soprano on Her Head*. Estados Unidos: Real People Press.

Shurtleff, M. (1978). *Audition: Everything an Actor Needs to Know to Get the Part.* New York: Walker and Company.

Sievers, B., Polansky, L., Casey, M., y Wheatley, T. (2013). Music and movement share a dynamic structure that supports universal expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of The United States of America*, *110*(1), 70-75. doi:10.1073/pnas.1209023110

Thompson, M. R. y Luck, G. (2011). Exploring relationships between pianists' body movements, their expressive intentions, and structural elements of the music. *Musicae Scientiae, 16*(1), 19-40.

Thompson, W. F., Graham, P. y Russo, F. A. (2005). Seeing music performance: visual influences on perception and experience. *Semiotica*, *156*(1), 177-201.

Van Zijl, A. G. W. (2014). *Performers' Emotions in Expressive Performance: Sound, movement, and Perception* (Disertación Doctoral). Faculty of humanities of the University of Jyväskylä, Finlandia. Recuperado de https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42758/978-951-39-5566-3.pdf?sequence=5.

Van Zijl, A. G. W. y Luck, G. (2013). Moved through music: The effect of experienced emotions on performers' movement characteristics. *Psychology of Music, 41*(2), 175–197. Recuperado de https://doi.org/10.1177/0305735612458334.

Westney, W. (2003). *The Perfect Wrong Note*. Cambridge: Amadeus Press.

Woody, R. (1999). The Relationship between explicit planning and expressive performance of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, *47*(4), 331-342.

_____ (2000). Learning expressivity in music performance: an exploratory study. *Journal of Research in Music Education*, *14*, 23.

Zapata, E. (2004). *Developing an Inter-Arts Course for Collegiate Piano Majors: A Professional Problem* (Disertación Doctoral). Texas Tech University, Lubbock, Tx., Estados Unidos de América. Recuperado de Texas Tech Electronic Thesis and Dissertations, https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/handle/2346/20196.

Expectativas musicales y significado emocional de la música: hacia un marco teórico multidisciplinario del análisis musical

Juan Pablo Correa Ortega[1]

Introducción

Si pensamos la música como simples colecciones de estímulos acústicos, una obra sería una secuencia de cambios en la presión del aire. Sin embargo, sabemos que para los humanos la música es mucho más que eso. Está llena de significados que varían entre personas y culturas. Pero, para que estas fluctuaciones en la presión del aire adquieran el significado de música, nuestro cerebro debe codificarlas y activar esquemas mentales –redes complejas de conexiones neuronales– que nos permitan discriminar un evento musical de cualquier otro evento acústico que no lo sea. Por ejemplo, cuando escucho *Artikulation*, un clásico de la música electroacústica compuesto por György

1 Profesor investigador. Departamento de Música. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: pablo.correa@edu.uaa.mx.

Ligety en 1958, inequívocamente defino esta experiencia como musical. No obstante, soy consciente de que no todas las personas estarían de acuerdo conmigo en llamarle música a esta obra. Por el contrario, si cambiamos la obra en cuestión por *Las mañanitas* o un concierto para violín de W. A. Mozart, todos estaríamos de acuerdo en que se trata de una pieza musical.

Mi experiencia me permite obtener una variedad de significados característicos de la música a partir de la audición de *Artikulation*, *Las mañanitas* y el concierto de Mozart. ¿Cómo serán los significados que obtendrían aquellas personas que no contemplan una obra como *Artikulation* dentro de su concepción de obra musical? ¿En qué medida serán estos significados diferentes de lo míos? Estas preguntas necesariamente nos llevan a formular otras, como: ¿de qué manera, estas secuencias intencionadas de sonidos, a los que llamamos música, pueden tener significados? Si la música tuviera significado, la tendríamos que entender. ¿Cómo entendemos la música? ¿Cómo son los procesos mentales que nos hacen entenderla? ¿Podemos comunicar "ideas" musicales? ¿Será posible que yo entienda *Artikulation* y por esta razón la considere una obra musical?

El objetivo de este capítulo es sugerir algunas respuestas a estas preguntas. Se parte del supuesto de que el análisis de una obra musical es un método genérico adecuado para develar sus significados. Es por esto que, en el transcurso de dar respuesta a estas preguntas, se expondrá parte del marco teórico de una estrategia de análisis denominada "análisis del contenido emocional de la música" (ACEM), cuyo objetivo es realizar inferencias sistemáticas acerca de las causas de nuestras respuestas emocionales a la música. Debido a que para el ACEM se asume que el significado primordial de la música está determinado por las respuestas emocionales de los oyentes, el marco teórico se aleja de la tradición de la teoría musical como principal insumo del análisis, y acude a disciplinas del estudio de la mente humana y las emociones, como la psicología evolutiva, las ciencias de la cognición y la neurociencia.

Inicialmente se presentará el marco teórico de la propuesta analítica a través de tres secciones, que explicarán: a) un posible origen del significado de la música basado en las expectativas musicales; b) las bases biológicas de este origen; y c) el modelo de expectativas propuesto para el ACEM. Después, se realizará una breve demostración del uso de este marco en el análisis de un fragmento musical, y finalmente, se brindarán algunas reflexiones conclusivas.

El significado de la música

La música tiene significados diversos. Algunos se originan en nuestras experiencias subjetivas, otros son influidos por la cultura y unos más están determinados por nuestra biología. Mientras los primeros pueden deberse a recuerdos personales o imágenes mentales (Juslin, 2013); a través de los segundos la música puede convertirse en un símbolo cultural, como lo han sido los himnos nacionales y las tradiciones folklóricas difundidas como valores nacionales, así como la música que forma identidades grupales o tribales (Bennett, 2017; Clark, 2005; DeNora, 2000; Manuel, 1995; Peterson & Berger, 1975). El ACEM se enfoca en el tercer tipo de significados: los determinados por nuestra biología (Brattico & Pearce, 2013; Gabrielsson & Lindström, 2010; Peretz, Aubé, & Armony, 2013; Trainor & Zatorre, 2009).

Meyer (1956) caracterizó dos tendencias, a través de las cuales asignamos significados a la música. Por un lado, a través del referencialismo relacionamos las obras musicales a eventos extramusicales, como los personales y culturales referidos en el párrafo anterior. Por otro lado, a través del absolutismo, los significados de la música se derivan de sus propios procesos sonoros; es decir, los sonidos de las obras musicales no se refieren a otra cosa que a sí mismos. Esta última estrategia resulta problemática, en tanto se puede argumentar que algo que se signifique a sí mismo realmente carece de significado.

Sin embargo, Meyer (1956) propone una solución al problema, argumentando que una concepción absolutista de la música puede tomar una senda expresionista si su significado es derivado de las relaciones entre sus estructuras acústicas, no como un proceso meramente formal e intelectual, sino como uno que induzca emociones en el oyente. De esta forma, en la concepción absolutista-expresionista, el significado de la pieza musical se refiere a un hecho extramusical, las respuestas emocionales del oyente, aunque este hecho extramusical es una consecuencia directa, no arbitraria, de las estructuras acústicas. Meyer denomina a este fenómeno "significado incorporado" –*embodied meaning*–, y afirma que sucede gracias a que cada evento musical "conduce hacia, y nos hace esperar otros eventos musicales" (Meyer, 1956, p. 35).

La parte del marco teórico del ACEM que se presenta en este capítulo forma parte de una teoría general sobre respuestas emocionales a la música y se enfoca en el papel de las expectativas musicales. Meyer (1956, p. 31) postuló que la emoción o el afecto surge cuando un patrón o tendencia en la música

es temporalmente suspendida o permanentemente bloqueada. Esto es debido a que dicha tendencia genera expectativas en el oyente, que al ser quebrantadas producen una serie de respuestas emocionales relacionadas con eventos sorpresivos. Así, el significado incorporado de la música se traduce finalmente en respuestas emocionales, de manera que, si una pieza es excesivamente predecible, su significado será bajo y las respuestas emocionales mínimas. Lo mismo sucederá cuando las piezas sean demasiado complejas y se nos dificulte establecer predicciones. ¿Por qué sucede esto? ¿Cómo podemos usar este fenómeno para el análisis musical? Pasemos a aspectos mas científicos.

¿Qué son las expectativas y por qué son importantes para nosotros?

Las tesis de Meyer (1956, 1957, 1973) han encontrado concordancias con diferentes teorías, como la teoría matemática de la información de Shannon (1948), en la que se establece que un evento carga una mayor cantidad de información entre menor sea su probabilidad o menos esperado sea (Eerola, 2016). De acuerdo con la hipótesis de la U invertida de Berlyne (1974), nuestras preferencias por una obra aumentan con su complejidad hasta un punto subjetivo de equilibrio, a partir del cual dichas preferencias decaerán si la complejidad sigue su incremento (North & Hargreaves, 1995). La complejidad está definida, principalmente, por la cantidad de información que la obra conlleva; es decir, será mayor cuanto menos predecible sea. Esto podría explicar por qué para algunas personas, *Artikulation* no es música y tienden a rechazarla. Si una obra contiene demasiados procesos impredecibles, conlleva gran cantidad de información, es muy compleja y, como resultado, no nos gusta. Paradójicamente, el mismo efecto en nuestras preferencias tendría otra obra demasiado predecible, con poca carga de información y, consecuentemente, demasiado simple para nuestro gusto. Es probable que cuando se habla de música poco familiar, como *Artikulation* u otras obras de compositores como Anton Webern, Pierre Boulez o Salvatore Sciarrino, a menudo se escuchen expresiones como "no me gusta esa música; no la entiendo". Entonces reaparecen nuestras preguntas: ¿las piezas musicales se pueden entender? ¿Cómo entendemos la música?

Si pensamos en lo que significa entender una conversación, tal vez nuestra primera idea esté relacionada con el contenido semántico. Sin embargo, si exploramos el fenómeno más profundamente, nos daremos cuenta de que

muchas veces somos conscientes de que no estamos siguiendo el hilo argumentativo de una conversación cuando la palabra o idea que esperábamos no es la que nuestro interlocutor emite. Es decir, cuando nuestras expectativas son quebrantadas.

Levy (2008) sugiere que las palabras son más fáciles de comprender cuanto más predecibles, y que las personas realizamos inferencias sobre cada palabra futura de una conversación, a partir del contexto (el idioma) y de las otras palabras previamente escuchadas en la conversación. En el mismo sentido, se ha observado que cuando hablamos, tendemos a optimizar la comunicación manteniendo estable el nivel de información o complejidad de lo que decimos; lo que ha llevado a establecer la teoría de la uniformidad en la densidad de la información (UDI) (Jaeger & Levy, 2007). Así, debido a que las palabras o sílabas menos probables, en un contexto dado, representan una mayor carga cognitiva y necesitan un mayor tiempo para ser codificadas y entendidas, se ha observado que prolongamos su duración durante la comunicación oral (Levy, 2008). De manera consecuente con esta observación y la UDI, se ha encontrado que las palabras menos predecibles se encuentran con mayor frecuencia hacia el final de los textos (Genzel & Charniak, 2002); en música, los intervalos más grandes y cromáticos se encuentran en las repeticiones y no en las presentaciones iniciales (Temperley y Gildea, 2015) y los intérpretes tienden a alargar el tempo en las armonías inesperadas (Bartlette, 2007).

A través de la evidencia presentada, podemos reconocer que el significado de una palabra es complejo y no depende sólo de aquello que arbitrariamente denota, sino que está determinado por relaciones cognitivas más básicas como su valor probabilístico en un contexto dado. Dicho contexto puede entenderse como la sintaxis de un idioma, el cual es un esquema mental que, en el caso de nuestra lengua materna, aprendemos desde niños por el simple hecho de estar expuestos a ésta. De ahí que los esquemas jueguen un papel fundamental en nuestras inferencias o expectativas, pues de éstos depende el valor probabilístico de cualquier evento y nuestra comprensión del fenómeno percibido. Los eventos con mayor ocurrencia durante nuestra larga exposición al lenguaje materno constituyen los esquemas o reglas sintácticas y, por ende, serán los más esperados en futuras conversaciones, los más fácilmente comprendidos y los que usaremos para expresarnos.

A través de este orden de hechos podemos darnos cuenta de que los esquemas son indispensables para nuestro uso eficiente y efectivo del lenguaje.

Pero más allá, los esquemas son realmente la esencia de nuestros procesos de aprendizaje (Neumann y Kopcha, 2018), y de nuestras creencias y comprensiones acerca del mundo (Saunders, 1992, p. 136); representan herramientas vitales a través de las cuales predecimos escenarios futuros de toda clase, dando sentido a todas nuestras experiencias.

Siendo herramientas vitales los esquemas y sus productos, las expectativas se pueden definir como características evolutivas esenciales, no sólo para los humanos sino para diversas especies. "Durante cada momento de nuestras vidas, nuestro cerebro predice lo que vamos a ver, escuchar o sentir al momento siguiente" (Hawkins, George y Niemasik, 2009, p. 1203). Por otro lado, predecir la ocurrencia de diferentes tipos de eventos "es fundamental para que un organismo interactúe de manera exitosa con el ambiente y preserve su seguridad" (Herry *et al.*, 2007, p. 5958). No obstante, los esquemas no son el único insumo para nuestras predicciones. La forma y percepción temporal de un nuevo patrón funcionan como señal para predecir lo que sigue. Marcus, Vijayan, Rao y Vishton (1999) observaron que un grupo de niños de 7 meses de edad extrajeron reglas de comportamiento a partir de una exposición de sólo dos minutos, a patrones de tres sílabas sintéticas (creadas *ex profeso* para el experimento). Usando el paradigma del movimiento de cabeza, los investigadores observaron que los infantes atendían más los patrones que no se correspondían con los que habían aprendido. De esta observación se puede inferir que tras dos minutos de exposición, los bebés ya habían extraído reglas de comportamiento fonético y formado expectativas, de manera que su atención se incrementaba cuando éstas eran violadas por los patrones que se salían de la regla.

La diferencia entre las expectativas formadas a partir de esquemas y patrones de reciente percepción radica en el tipo de memoria empleada para el proceso predictivo. Mientras que las primeras usan esquemas almacenados en la memoria a largo plazo, los segundos usan información aún no consolidada, almacenada de manera temporal en sistemas de memoria a corto plazo (Snyder, 2016). Huron (2006) denomina las primeras, expectativas esquemáticas, y a las segundas, expectativas dinámicas, debido a que estas últimas surgen y decaen rápidamente o de manera dinámica. La ventaja de las expectativas o predicciones dinámicas musicales es que pueden perdurar por tiempos relativamente largos comparados con otro tipo de estímulos, como los visuales o los lingüísticos. Esto es debido a la gran cantidad de repetición que carac-

teriza la música, en particular la música tradicional. La repetición hace que el evento o patrón recientemente escuchado resuene por períodos más largos de tiempo en nuestra memoria a corto plazo (Snyder, 2000, 2016; Tillmann & Jay Dowling, 2007).

Pero, ¿de qué manera esquemas y patrones dinámicos inducen emociones al ser contravenidos? Herry *et al.* (2007) observaron que, al presentar pulsos regulares (predecibles) y pulsos irregulares (impredecibles) a humanos y ratones, las respuestas fueron similares en ambas especies. Los pulsos impredecibles produjeron una activación sostenida de la amígdala (una estructura cerebral relacionada a respuestas de miedo y ansiedad), e indujeron comportamientos ansiosos; mientras que los pulsos predecibles no produjeron dichos cambios. Este hallazgo, reproducido en estudios similares (Davies & Craske, 2015; Désiré, Veissier, Després, & Boissy, 2004; Greiveldinger, Veissier, & Boissy, 2007; Grillon *et al.*, 2008, 2009; Lake & LaBar, 2011), permite establecer dos supuestos importantes para el presente trabajo. Por un lado, eventos sonoros impredecibles generan respuestas negativas, relacionadas a la ansiedad, permitiendo al organismo evaluar si la situación es potencialmente peligrosa, debido a su imprevisibilidad. Por otro lado, estímulos inofensivos como los pulsos sonoros, y, por extensión, la música, son capaces de inducir respuestas emocionales, a pesar de no representar un peligro real para el organismo.

Recapitulando, el cerebro escanea de manera continua y automática el medio ambiente, comparando los patrones de eventos percibidos con los almacenados en la memoria a corto y largo plazo. Los patrones almacenados en la memoria a largo plazo los llamamos esquemas; éstos, junto con los de corto plazo, nos permiten predecir escenarios futuros, evitando peligros y aprovechando oportunidades. Cuando nuestro cerebro encuentra un patrón de eventos similar a un esquema, nuestras expectativas son confirmadas; cuando el patrón no se corresponde con ningún esquema, somos sorprendidos porque nuestras expectativas son violadas. ¿Cómo se dan estos procesos de expectativa en la música? ¿Cómo podemos usar este conocimiento en el ACEM? Estos serán los interrogantes abordados a continuación.

El modelo ITPRA de David Huron

En su libro *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*, David Huron (2006) propone un modelo de expectativas musicales basado en principios de psicología evolutiva y cognición musical. Parte del supuesto de que "la capacidad para formar expectativas acerca de eventos futuros confiere [al organismo] ventajas biológicas" (Huron, 2006, p. 3), debido a que lo prepara para el futuro. Como otros procesos naturales, una característica esencial de esta preparación es la eficiencia en el uso de energía. El modelo ITPRA explica no sólo cómo nuestra biología nos mueve a alcanzar esta eficiencia, sino cómo nuestras respuestas emocionales juegan un papel central en este proceso.

ITPRA es el acrónimo de las cinco fases del ciclo de expectativas en el modelo de Huron: imaginación, tensión, predicción, reacción y apreciación. Durante la fase de imaginación, el organismo responde a un evento/estímulo imaginando o infiriendo un segundo evento resultante. Éste es un proceso que puede darse de manera voluntaria o consciente, aunque en la música es más probable que se trate de inferencias inconscientes, a causa de la complejidad y velocidad de las secuencias de eventos. En esta fase se originan las primeras respuestas emocionales del ciclo, pues el evento inferido tiene una carga emocional positiva o negativa para el oyente. Es como imaginarse la complejidad de las preguntas de una entrevista después de ver la cara de nuestro entrevistador.

La fase de tensión inicia tan pronto como realizamos nuestra primera inferencia. Durante ésta, la tensión física y la atención psicológica se vuelcan a la espera del evento resultante imaginado, de manera que, si se tiene certeza sobre la predicción, el pico máximo de tensión y atención sucederá justo antes de la ocurrencia del evento resultante; pero si la certeza es mínima, el organismo mantendrá niveles elevados de tensión y atención hasta que llegue el evento resultante. Por esta razón, la certidumbre es una situación biológicamente deseada, debido a la eficiencia en el uso de energía que ésta representa; mientras que la incertidumbre no puede ser adaptativa, ya que su consecuente gasto energético es excesivo. Las emociones derivadas de esta fase son subproductos del estado de tensión y atención, por ende, no podemos hablar de emociones tan diferenciadas, como podría ser posible en la fase de imaginación. Sólo podemos identificar una activación fisiológica alta e ineficiente o una activación controlada; ambas contribuirán a la valoración de la carga afectiva del evento

resultante. Entre más prolongada sea la tensión por la ambigüedad del estímulo, como en los pulsos impredecibles del experimento de Herry *et al.* (2007), el estado emocional resultante será negativo. En conexión con las ideas antes expuestas sobre las teorías de Jaeger & Levy (2007) y Berlyne (1974), esta situación sería equivalente a mantener un flujo de información alto e inestable, de manera que sobrepase nuestro nivel de complejidad crítico y, por tanto, conduzca a un displacer o rechazo del estímulo.

Una vez ocurrido el evento resultante, se desencadenan dos respuestas automáticas de forma simultánea: predicción y reacción. En la fase de predicción nuestro cerebro evalúa la precisión de nuestra predicción. Si nuestra capacidad para predecir es una característica evolutiva, como se asume en este capítulo, debería haber una recompensa biológica para las predicciones precisas y un castigo para la imprecisión. Schultz, Dayan y Montague (1997) explican cómo el cerebro humano y el de otros mamíferos libera dopamina cada vez que somos expuestos a señales que sabemos conducen a eventos placenteros. Por el contrario, las neuronas dopaminérgicas no se activan si el estímulo es aversivo o no está relacionado con eventos resultantes placenteros. Adicionalmente, cuando aprendemos a esperar un evento y éste no sucede cuando debiera, los investigadores observaron que los niveles de dopamina bajan significativamente. Este hallazgo permite comprender cómo nuestro cerebro nos recompensa cuando aprendemos nuevas señales que nos permiten predecir eventos futuros placenteros. La liberación de dopamina sucede justo después de que reconocemos la señal aprendida y se incrementa gradualmente hasta que se consuma nuestra predicción (Gebauer, Kringelbach, & Vuust, 2012). De manera similar, la dopamina ha sido relacionada con señales de alivio (Sharpe, 2018), tales como la campana de la escuela al final de una jornada agotadora, justo cuando el estudiante comienza a sentir hambre. El sonido de la campana hace que el estudiante se sienta casi en casa, comiendo en familia. En conclusión, la evidencia neurocientífica sugiere que las predicciones certeras son recompensadas, mientras que las erróneas no lo son.

¿Y qué pasa cuando nos equivocamos? La otra respuesta automática, la de reacción, nos prepara para lo peor. De acuerdo con Huron (2006), la respuesta de reacción sucede muy rápido (cerca de 150 milisegundos después del evento resultante), de manera inconsciente (muchas veces es un reflejo), y tiene una función protectora: "la naturaleza sabe que es mejor responder a miles de falsas alarmas que no detectar una sola situación genuinamente

peligrosa" (p. 6). Esta respuesta pesimista es la responsable de ese desagradable sabor inicial de cualquier sorpresa (Meyer, Reisenzein, & Schützwohl, 1997; Noordewier & Breugelmans, 2013; Noordewier & Dijk, 2018), pero es también una de las causas de que, si la sorpresa resulta al final agradable, el efecto placentero se vea potenciado. Éste es un efecto definido en la literatura neurocientífica como error predictivo positivo (Berridge & Kringelbach, 2013; Schultz, 2013; Tobler, Fiorillo, & Schultz, 2005).

¿Cómo sabemos que al final la sorpresa era algo agradable? A través de la respuesta de apreciación, la última del ciclo ITPRA. Esta respuesta toma un mayor tiempo que las automáticas de predicción y reacción, e involucra procesos de cognición que pueden perdurar bastante tiempo después de la percepción del estímulo. Es en esta fase donde realizamos una evaluación global del proceso de expectativa y reconocemos, consciente o inconscientemente, su valor afectivo a través del contraste emocional entre las fases previas y la fase de apreciación. Imaginemos la siguiente situación: nuestra predicción inconsciente falló al esperar que nuestro hogar estaría en paz a la llegada del trabajo, y las respuestas de predicción y reacción fueron emocionalmente negativas al encontrar que un grupo de personas salían detrás de los muebles y cortinas de nuestra sala gritando; pero al final nos damos cuenta de que el resultado es maravilloso, al vernos frente a un grupo de familiares y amigos que habían preparado una fiesta sorpresa por nuestro cumpleaños. La evaluación global de la situación sorpresiva incrementará el efecto emocional positivo, en comparación con una fiesta que ya hubiéramos agendado. Huron (2006) denomina este efecto valoración contrastante –*contrastive valence*–. Marmur y Koichu (2016) aplicaron este concepto a un estudio sobre motivación y experiencia estética en la enseñanza de las matemáticas, y observaron cómo un grupo de estudiantes universitarios sometidos a repetidos intentos fallidos de resolver un problema, potenciaron su goce estético y motivación por el curso cuando finalmente el instructor les reveló una solución elegante del problema. La valoración contrastante puede ser un mecanismo que usamos a diario cuando el temor pesimista de los resultados de nuestras acciones nos hace sentir una mayor satisfacción, al darnos cuenta de que las cosas salieron mejor de lo esperado.

Las tecnologías de imagen han permitido realizar estudios neurocientíficos en humanos sobre el papel del error predictivo positivo en las respuestas emocionales a la música. Basándose en estudios sobre ciclos del placer modu-

lados por el sistema dopaminérgico de los ganglios basales (Berridge, 2009; Haber, 2017; Seger, 2016; Volkow, Wang, & Baler, 2011), Gebauer *et al.* (2012) formulan la hipótesis general de que la música es un estímulo abstracto que activa el sistema dopaminérgico como otros estímulos concretos –sexo, comida o dinero–, y puede desencadenar un ciclo de placer caracterizado por tres fases: deseo, gozo y aprendizaje. En la fase de deseo, el cerebro espera un evento u objeto asociado a una respuesta placentera; en la de gozo, la predicción se cumple y satisfacemos el deseo; y, finalmente, dependiendo del nivel de concordancia entre lo esperado y lo recibido, nuestros esquemas se refuerzan o se reacomodan. A través de diferentes paradigmas y técnicas, Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher, & Zatorre (2011), Salimpoor et al. (2013) y Salimpoor, Zald, Zatorre, Dagher, & McIntosh (2015) han llegado a la conclusión de que nuestro cerebro nos recompensa con niveles de dopamina estables si nuestras predicciones son correctas, pero la recompensa es aún más intensa cuando cometemos un error predictivo positivo; es decir, cuando lo recibido es mejor de lo esperado. De ahí que, de acuerdo con Jaeger & Levy (2007) y Berlyne (1974), una obra que mantenga estable el nivel de incertidumbre dentro de los rangos subjetivos tolerables sea percibida con agrado; esto es debido a que continuamente desencadenaría respuestas de placer. Por el contrario, los estudios neurocientíficos observaron que al cometer errores predictivos negativos –cuando lo que recibimos es peor de lo esperado–, los niveles de dopamina caen, generando una reacción de displacer.

Pero, ¿de qué manera nuestro cerebro distingue errores predictivos positivos de negativos? Salimpoor *et al.* (2013) y Salimpoor, Zald, Zatorre, Dagher, & McIntosh (2015) observaron que los niveles elevados de dopamina durante la fase de gozo, cuando experimentamos el evento esperado, no sólo se correlacionaban con la apreciación subjetiva de los participantes, sino con la conectividad neuronal de los ganglios basales, regiones del sistema límbico emocional como la amígdala y el hipocampo, y regiones de la corteza cerebral, en particular la corteza auditiva secundaria derecha, donde se almacenan memorias auditivas, y los giros temporal inferior y temporoorbital, así como la corteza frontal ventromedial, del lóbulo frontal derecho, los cuales son centros ejecutivos relacionados con el procesamiento de elementos sintácticos musicales (Koelsch, Fritz, Schulze, Alsop, & Schlaug, 2005; Koelsch, Schroger, & Gunter, 2002; Loui, Grent-'t-Jong, Torpey, & Woldorff, 2005; Miranda & Ullman, 2007). Esto sugiere que el ciclo del placer –deseo, gozo y aprendizaje–

en música, depende de conexiones moduladoras que inhiben o exitan la producción de dopamina en los ganglios basales. Estas conexiones provienen de estructuras cerebrales que almacenan información auditiva y la integran en patrones sintácticos; es decir, las estructuras donde nuestros esquemas y patrones de memoria a corto plazo están seguramente representados.

Resumiendo, si bien el ITPRA no presenta evidencia empírica directa para todas sus proposiciones, es un modelo teórico que explica de manera coherente nuestras respuestas emocionales a la música a partir del fenómeno biológico de las expectativas, correspondiéndose con los hallazgos recientes de la literatura neurocientífica sobre los centros cerebrales de recompensa y los ciclos de placer representados por redes de conexiones complejas entre estructuras corticales y núcleos del sistema límbico y dopaminérgico.

Después de esta descripción sintética de las fases del modelo ITPRA y de literatura neurocientífica reciente, realizaré una breve demostración de cómo se entienden estos constructos a través del análisis musical. Previo a esta demostración, es importante notar que para poder realizar un análisis del contenido emocional, debemos contar con conocimientos y experiencia suficientes para realizar observaciones relevantes. La relevancia de las observaciones consiste en identificar procesos de expectativa musical susceptibles de desarrollarse en los oyentes y usarlos para explicar nuestras propias respuestas emocionales al repertorio analizado. Esto implica que estemos familiarizados con los estilos a analizar y conozcamos sus reglas sintácticas, es decir, intuyamos las características de los esquemas mentales a través de los cuales se percibe y codifica el repertorio a analizar. Aunque ésta suene como una tarea compleja en extremo, el ACEM propone utilizar una combinación de conocimiento e intuición, puesto a prueba, en primera instancia, a través de la percepción y el reconocimiento de las respuestas emocionales del analista, bajo el supuesto de que el analista compartirá los mismos esquemas mentales musicales con la mayoría de los integrantes de su cultura.

A pesar de que no podemos estar seguros de la manera como las representaciones mentales de las reglas sintácticas determinan la percepción de las obras en diferentes oyentes, el marco teórico presentado sugiere que la interpretación del analista no resultará en una mera expresión subjetiva, sino en una percepción intersubjetiva soportada teóricamente en los supuestos biológicos del marco expuesto. De esta manera, el análisis del contenido emocional de la música a partir de las expectativas musicales está sustentado, no sólo por

modelos de teoría y cognición musicales, hallazgos de la investigación empírica psicológica y neurocientífica, sino por la intuición, formación auditiva, experiencia y conocimiento del analista. Debe advertirse que este análisis no es una observación de hechos, sino una interpretación basada en hallazgos de otras disciplinas en torno a la música.

Breve ejemplo de análisis musical

Tomemos el inicio del primer movimiento de la *Sinfonía No. 44* de Joseph Haydn. Por supuesto, debido a que estamos hablando de respuestas emocionales a la música, es necesario escucharla, o, al menos, tocar la reducción ofrecida en la Figura 1.

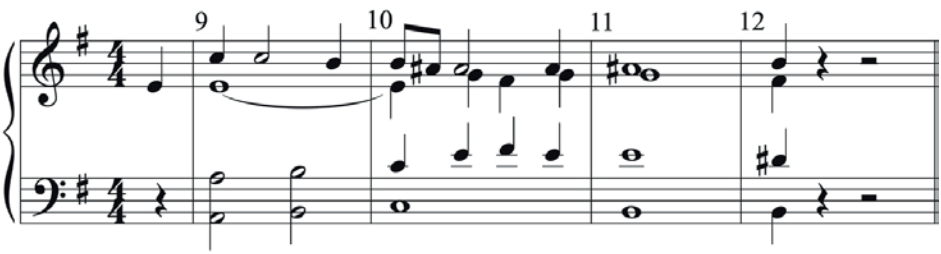

Figura 1. Reducción al piano de un fragmento de la *Sinfonía No. 44* de Joseph Haydn.

El fragmento transcrito inicia en c. 9. Antes de este punto, la pieza presentó dos ideas diferentes, de cuatro compases cada una. Esto nos puede generar la expectativa dinámica de escuchar una tercera frase de cuatro compases (Ng, 2003), a la vez que, las frases de cuatro compases pueden considerarse un esquema de este estilo. El salto inicial de sexta menor, e – c, en la melodía de esta tercera frase, c. 8.4 a 9.1, aunado al movimiento del bajo en blancas, podría inducir, o expresar, un sentimiento más intenso. Iniciando c. 10 se escucha un a# en la melodía contra un c en el bajo; una sexta aumentada. En ese momento, el esquema melódico de la música tonal nos da la certeza de la dirección del a#. Adicionalmente, la conducción de voces nos señala un acorde de Al.$^{5}_{6}$, el cual, estilística o esquemáticamente, se espera que conduzca a la progresión i$^{6}_{4}$ – V – i. Nuestro cuerpo está esperando la cadencia en E menor, pero Haydn se toma su tiempo. Primero resuelve el bajo en c. 11 y, un compás

más tarde, las voces superiores. Seguro la suspensión en la melodía en c. 11 nos tomó por sorpresa. Ya no tenemos certeza de *cuándo* resolverá, pero aún estamos seguros hacia *dónde* irá. La resolución al b en la soprano es indiscutible, pero por lo pronto no ha sido posible.

Si pensamos en el ciclo del placer, podríamos inferir que la Al.$^{5}_{6}$ desencadena una reacción dopaminérgica modulada por los esquemas armónicos y de conducción de voces almacenados en nuestra memoria a largo plazo. La recompensa esperada puede ser la cadencia perfecta en E menor.

Aunque los acordes de sexta aumentada son en sí mismos una desviación de un esquema general *per se*, acordes cromáticos, forman también parten de subesquemas cadenciales muy precisos. Esto hace que nuestra expectativa sea fuerte y la certeza hace que el retardo de c. 11 se perciba con mayor intensidad. Es decir, en un instante diminuto, nuestro cuerpo pasa de esperar el acorde de dominante a realmente desearlo. Podríamos inferir que los niveles de dopamina se incrementan señalando *qué* esperamos y *cuándo* lo escucharemos. Finalmente, en c. 12 nuestras expectativas se cumplen, en parte. No sucedió cuando lo esperábamos (en c. 11) y no se completó el ciclo cadencial hasta llegar a tónica. Sin embargo, somos recompensados por el b esperado, y sentimos que la idea llegó a su fin, cumpliendo con nuestra expectativa de frases de cuatro compases, a pesar de haber llegado a una semicadencia. ¿Será posible que nuestro cerebro interprete esta semicadencia como un error predictivo positivo? ¿La semicadencia podría resultar mejor que la cadencia esperada?

Probablemente lo que pasa en nuestro cerebro es que, al conocer el resultado placentero que viene después de la sexta aumentada, nuestro sistema dopaminérgico se activa al escuchar este acorde, haciéndonos sentir la necesidad de llegar a la dominante. Lo que propongo es que el proceso debe ser similar al observado en estudios de mamíferos donde los niveles de dopamina aumentan tras la percepción de señales relacionadas con eventos placenteros, como la ingesta de alimentos. En este caso en particular, se ha visto que las neuronas dopaminérgicas están relacionadas con el refuerzo por la búsqueda de comida porque no sólo señalan dónde, sino en qué momento el animal llegará a la recompensa (Berridge, 2009; Volkow *et al.*, 2011; Wise Roy, 2006). En nuestro caso, la reacción dopaminérgica estará relacionada con el deseo de escuchar la resolución de la sexta aumentada y el error positivo consistirá en que la cadena no culminó en tónica, cerrando un ciclo de manera previsible, sino que

sorprendió sin salirse totalmente del esquema, dejándonos en una nueva fase de deseo, o lo que en teoría musical llamamos con frecuencia frase abierta.

La equivalencia entre error predictivo y valoración contrastante es provocativa. Recordemos que la sexta aumentada se debe escuchar, en primera instancia, como una sorpresa en sí misma. La probabilidad de ocurrencia de este acorde es bastante menor que una construcción cadencial más sencilla, como ii$^{\circ 6}_{5}$ – V – i o iv – V – i; por ende, estas últimas progresiones obedecen de manera más estrecha a los esquemas de cadencia en tonalidad menor. Sin embargo, ésta no es la única sorpresa; sólo es un eslabón en una cadena de eventos sorpresivos. El primer evento inesperado es el salto de sexta, puesto que los intervalos melódicos de las otras frases no habían sido tan grandes. Luego está el aumento en el ritmo de acordes, de redondas a blancas, en c. 9; y, en seguida, la síncopa en la melodía. Estos tres pueden ser considerados sorpresas dinámicas porque contrastan con el patrón de comportamiento de la música hasta ese momento. Luego, está la repetición del b en la soprano, en c. 10.1. Melódicamente la repetición de alturas no es esquemática en la música occidental; la línea debería seguir la dirección descendente marcada por el intervalo anterior (Huron, 2006, § 5). Además, en términos de conducción de voces, esta repetición es una suspensión que, por esquemas melódicos, debería resolver descendentemente. Pero cuando lo hace, recibimos la segunda sorpresa: el a# ya comentado. En seguida, tenemos una nueva repetición de nota, que es a la vez contradictoria de un esquema, pero parece continuar el patrón dinámico iniciado con el c repetido y sincopado del c. 9. La síncopa debería continuar el descenso; no obstante, en c. 10.4 la melodía repite el a#, violando la expectativa dinámica, aunque persiguiendo el nuevo esquema de resolución del cromatismo de la sexta aumentada.

La repetición del a# como negra en c. 10.4, aumenta la certeza de que la resolución al i$^{6}_{4}$ cadencial sucederá en c. 11.1. Esto se debe nuevamente a razones esquemáticas de organización temporal. Un ataque en el cuarto pulso de un compás de cuatro tiempos aumenta la posibilidad de que el siguiente ataque suceda en el primer tiempo del siguiente compás (Huron, 2006, § 13). Aunque, nuestra predicción es nuevamente violada y la resolución postergada, en c. 11.1 podemos apreciar el primer efecto de la valoración contrastante. Mi argumento es que, en este caso, potencia una respuesta negativa y la necesidad de resolución, debido a que la predicción era considerablemente fuerte; es decir, teníamos bastante certeza de que la resolución vendría en este punto,

y lo que obtuvimos fue una resolución a medias, con un b en el bajo y un a# en la soprano, que es más problemática porque representa una violación del esquema de resolución iniciado en la violación inicial de la aparición de la sexta aumentada. Podríamos decir que el efecto emocionalmente negativo de la sorpresa se hace aún más negativo, y la respuesta de reacción nos prepara para lo peor.

A pesar de esto, nuestro esquema de ideas de cuatro copases se confirma y, aunque no llegamos a i, el efecto liberador del V se intensifica después de tres compases de conflictos melódicos, rítmicos y armónicos. Si reflexionamos, este V no es objetivamente liberador, ni posee cualidades placenteras *per se*. Son las cadenas de procesos de expectativas que nos hacen adjudicarle estas cualidades, y son nuestras características biológicas evolutivas las que nos capacitan para responder cognitiva y emocionalmente de este modo.

Es así como las expectativas, además de ser herramientas esenciales para nuestra supervivencia, aprovechan nuestro andamiaje neurológico para inducir estados que, si bien no todos coincidirán en que representan la totalidad de nuestra experiencia estética con la música, sí representa una parte esencial de ésta.

Reflexiones conclusivas

En el presente capítulo se presentó una síntesis de un marco teórico que se vale de constructos y hallazgos empíricos de la investigación en cognición, psicología evolutiva y neurociencia, con el fin de sustentar una estrategia analítica denominada análisis del contenido emocional de la música. Dicho marco sirvió, además, para respaldar tres supuestos. Primero, que la música adquiere significado en tanto afecta nuestras respuestas emocionales. Segundo, que dichas respuestas emocionales pueden ser dependientes de los procesos de expectativa musical generados en nuestro cuerpo por las secuencias de sonidos propios de las obras. Tercero, que estas expectativas se originan, en parte, gracias a los esquemas mentales formados por múltiples experiencias musicales previas. Es a partir de estos esquemas que damos sentido a la música. Si lo que escuchamos se corresponde con un esquema, lo entendemos; si no se corresponde, no lo entendemos y tenemos dos opciones: rechazarlo o reajustar nuestros esquemas.

No obstante, el papel de los patrones almacenados en la memoria a corto plazo podría jugar un papel decisivo en la música que no entendemos. Éste es un campo aquí no explorado, pero se sugiere que podría ayudarnos a comprender mejor de qué manera las personas escuchan estilos innovadores y por qué responden con agrado o desagrado a éstos.

El marco teórico no pretende explicar la gran variedad de significados y de respuestas emocionales que las personas pueden experimentar en su interacción con la música. Una aproximación referencialista podría ser igualmente válida. Tampoco se exploró la capacidad de las características psicofísicas del sonido para inducir respuestas emocionales sin necesidad de formar parte de procesos de expectativa. No obstante, los conceptos presentados son suficientes para explicar el significado emocional de los patrones sintácticos de las composiciones musicales cuando se analizan a partir del fenómeno biológico de las expectativas.

Una limitación del marco teórico es que se basa en modelos que, aunque coherentes y sólidamente sustentados, no cuentan con evidencia empírica para todas sus proposiciones. Así mismo, el ACEM no pretende ser una estrategia de análisis realizada a través de evidencias objetivas, sino a través de una combinación de los conocimientos que ofrece la cognición y la neurociencia sobre expectativas musicales, y la intuición, experiencia y conocimientos de teoría musical del analista. La breve demostración analítica es evidentemente una interpretación subjetiva del analista, aunque sustentada en el marco multidisciplinario esbozado y en la experiencia auditivo-teórica del autor. Debemos recordar que el objetivo central del ACEM es plantear inferencias sobre las causas de nuestras respuestas emocionales a la música, sin pretender que dichas inferencias sean observaciones de hechos, sino interpretaciones sistemáticamente sustentadas que bien pueden convertirse en hipótesis susceptibles de rechazo a través de métodos empíricos.

Por cuestiones de espacio, la demostración analítica no podía ser más extensa. La selección del fragmento fue totalmente arbitraria. Otros fragmentos pueden resultar igual o mayormente enriquecedores. El ACEM no es exclusivo para la música tonal, ni para dimensiones tan pequeñas como el fragmento de Haydn analizado. Las expectativas pueden formarse en diversas escalas de tiempo y pueden manifestarse a través de relaciones formales en dimensiones medias y grandes de las obras.

Finalmente, la utilidad del ACEM puede ser relativamente amplia. Análisis de diferentes grados de profundidad y extensión tienen el potencial de usarse para fines diversos, como la enseñanza de la teoría musical, la toma de decisiones interpretativas de los ejecutantes, la selección de bandas sonoras para audiovisuales, el diseño de terapias, la toma de decisiones en el proceso compositivo, el diseño de investigaciones psicológicas o neurocientíficas, reflexiones filosóficas, estudios sobre estética y el recreo personal, entre otras. Esta diversidad es una manifestación de que el ACEM es una estrategia que indaga la música, no como una manifestación divina o mágica, sino como un producto –o tal vez una característica– de nuestro proceso evolutivo milenario; encontrando respuestas en el conocimiento que parece tener el mayor potencial unificador de las acciones humanas: el conocimiento científico.

Referencias

Bartlette, C. A. (2007). *A Study of Harmonic Distance and Its Role in Musical Performance* (PhD Thesis). University of Rochester.

Bennett, A. (2017). *Music, Space and Place: Popular Music and Cultural Identity*. London, England: Routledge.

Berlyne, D. E. (1974). *Studies in the New Experimental Aesthetics: Steps toward an Objective Psychology of Aesthetic Appreciation*. Oxford, England: Hemisphere.

Berridge, K. C. (2009). 'Liking' and 'wanting' food rewards: Brain substrates and roles in eating disorders. *Physiology & Behavior*, *97*(5), 537-550. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2009.02.044.

Berridge, K. C. & Kringelbach, M. L. (2013). Neuroscience of affect: brain mechanisms of pleasure and displeasure. *Current Opinion in Neurobiology*, *23*(3), 294-303. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.conb.2013.01.017.

Brattico, E., & Pearce, M. (2013). The neuroaesthetics of music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *7*(1), 48-61. Recuperado de https://doi.org/10.1037/a0031624.

Clark, S. (2005). Mariachi music as a symbol of Mexican culture in the United States. *International Journal of Music Education*, *23*(3), 227-237.

Davies, C. D., & Craske, M. G. (2015). Psychophysiological responses to unpredictable threat: Effects of cue and temporal unpredictability. *Emotion*, *15*(2), 195.

DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Désiré, L., Veissier, I., Després, G., & Boissy, A. (2004). On the way to assess emotions in animals: do lambs (Ovis aries) evaluate an event through its suddenness, novelty, or unpredictability? *Journal of Comparative Psychology*, *118*(4), 363.

Eerola, T. (2016). Expectancy-Violation and Information-Theoretic Models of Melodic Complexity. *Empirical Musicology Review*, *11*(1), 2. Recuperado de https://doi.org/10.18061/emr.v11i1.4836.

Gabrielsson, A., & Lindström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 367-400.

Gebauer, L., Kringelbach, M. L. & Vuust, P. (2012). Ever-changing cycles of musical pleasure: The role of dopamine and anticipation. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *22*(2), 152-167. Recuperado de https://doi.org/10.1037/a0031126.

Genzel, D., & Charniak, E. (2002). Entropy rate constancy in text. En *Proceedings of the 40th Annual Meeting on Association for Computational Linguistics* (pp. 199-206). Association for Computational Linguistics.

Greiveldinger, L., Veissier, I. & Boissy, A. (2007). Emotional experience in sheep: predictability of a sudden event lowers subsequent emotional responses. *Physiology & Behavior*, *92*(4), 675-683.

Grillon, C., Lissek, S., Rabin, S., McDowell, D., Dvir, S. & Pine, D. S. (2008). Increased anxiety during anticipation of unpredictable but not predictable aversive stimuli as a psychophysiologic marker of panic disorder. *American Journal of Psychiatry*, *165*(7), 898-904.

Grillon, C., Pine, D. S., Lissek, S., Rabin, S., Bonne, O. & Vythilingam, M. (2009). Increased anxiety during anticipation of unpredictable aversive stimuli in posttraumatic stress disorder but not in generalized anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, *66*(1), 47-53.

Haber, S. N. (2017). Anatomy and Connectivity of the Reward Circuit. En *Decision Neuroscience* (pp. 3-19). Elsevier. Recuperado de https://doi.org/10.1016/B978-0-12-805308-9.00001-4.

Hawkins, J., George, D. & Niemasik, J. (2009). Sequence memory for prediction, inference and behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *364*(1521), 1203-1209. Recuperado de https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0322

Herry, C., Bach, D. R., Esposito, F., Di Salle, F., Perrig, W. J., Scheffler, K. & Seifritz, E. (2007). Processing of Temporal Unpredictability in Human and Animal Amygdala. *Journal of Neuroscience*, *27*(22), 5958-5966. Recuperado de https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5218-06.2007

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

Jaeger, T. F. & Levy, R. P. (2007). Speakers optimize information density through syntactic reduction. En *Advances in Neural Information Processing Systems* (pp. 849-856).

Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, *10*(3), 235-266. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008

Koelsch, S., Fritz, T., Schulze, K., Alsop, D. & Schlaug, G. (2005). Adults and children processing music: An fMRI study. *NeuroImage*, *25*(4), 1068-1076. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.12.050

Koelsch, S., Schroger, E. & Gunter, T. C. (2002). Music matters: Preattentive musicality of the human brain, *39*, 38-48.

Lake, J. I., & LaBar, K. S. (2011). Unpredictability and uncertainty in anxiety: a new direction for emotional timing research. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, *5*, 55.

Levy, R. (2008). Expectation-based syntactic comprehension. *Cognition*, *106*(3), 1126-1177. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.05.006

Loui, P., Grent-'t-Jong, T., Torpey, D. & Woldorff, M. (2005). Effects of attention on the neural processing of harmonic syntax in Western music. *Cognitive Brain Research*, *25*(3), 678-687. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.08.019

Manuel, P. (1995). Music as symbol, music as simulacrum: postmodern, premodern, and modern aesthetics in subcultural popular musics. *Popular Music*, *14*(2), 227-239.

Marcus, G. F., Vijayan, S., Rao, S. B & Vishton, P. M. (1999). Rule learning by seven-month-old infants. *Science*, *283*(5398), 77-80.

Marmur, O. & Koichu, B. (2016). Surprise and the aesthetic experience of university students: A design experiment. *Journal of Humanistic Mathematics*, *6*(1), 127-151.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press. Recuperado de http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015064170379.

_____ (1957). Meaning in Music and Information Theory. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *15*(4), 412. Recuperado de https://doi.org/10.2307/427154.

_____ (1973). *Explaining Music: Essays and Explorations*. University of California Press.

Meyer, W., Reisenzein, R. & Schützwohl, A. (1997). Toward a Process Analysis of Emotions: The Case of Surprise. *Motivation and Emotion*, *21*(3), 24.

Miranda, R. A. & Ullman, M. T. (2007). Double dissociation between rules and memory in music: An event-related potential study. *NeuroImage*, *38*(2), 331-345. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.07.034.

Neumann, K. L. & Kopcha, T. J. (2018). The Use of Schema Theory in Learning, Design, and Technology. *TechTrends*, *62*(5), 429-431. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s11528-018-0319-0

Ng, Y. S. (2003). Temporal expectancy at the level of musical phrases: A study of expectancy length. En *Society for Music Perception and Cognition, 2003 Conference, Las Vegas, Nevada*.

Noordewier, M. K. & Breugelmans, S. M. (2013). On the valence of surprise. *Cognition & Emotion*, *27*(7), 1326-1334. Recuperado de https://doi.org/10.1080/02699931.2013.777660.

Noordewier, M. K. & Dijk, E. van. (2018). Surprise: unfolding of facial expressions. *Cognition and Emotion*, *0*(0), 1-16. Recuperado de https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1517730.

North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1995). Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *14*(1-2), 77-93. Recuperado de https://doi.org/10.1037/h0094090.

Peretz, I., Aubé, W. & Armony, J. L. (2013). Towards a neurobiology of musical emotions. *The evolution of emotional communication: from sounds in nonhuman mammals to speech and music in man*, 277-299.

Peterson, R. A. & Berger, D. G. (1975). Cycles in symbol production: The case of popular music. *American Sociological Review*, 158-173.

Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. & Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature neuroscience*, *14*(2), 257.

Salimpoor, V. N., Bosch, I. van den, Kovacevic, N., McIntosh, A. R., Dagher, A. & Zatorre, R. J. (2013). Interactions Between the Nucleus Accumbens and Auditory Cortices Predict Music Reward Value. *Science*, *340*(6129), 216-219. Recuperado de https://doi.org/10.1126/science.1231059

Salimpoor, V. N., Zald, D. H., Zatorre, R. J., Dagher, A. & McIntosh, A. R. (2015). Predictions and the brain: how musical sounds become rewarding. *Trends in Cognitive Sciences*, *19*(2), 86-91.

Saunders, W. L. (1992). The constructivist perspective: Implications and teaching strategies for science. *School Science and Mathematics*, *92*(3), 136-141.

Schultz, W. (2013). Updating dopamine reward signals. *Current Opinion in Neurobiology*, *23*(2), 229-238. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.conb.2012.11.012.

Schultz, W., Dayan, P., & Montague, P. R. (1997). A neural substrate of prediction and reward. *Science*, *275*(5306), 1593-1599.

Seger, C. A. (2016). The Basal Ganglia in Human Learning: *The Neuroscientist*. Recuperado de https://doi.org/10.1177/1073858405285632.

Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 34.

Sharpe, M. J. (2018). What a relief! A role for dopamine in positive (but not negative) valence. *Neuropsychopharmacology*, *43*(8), 1-2. Recuperado de https://doi.org/10.1038/s41386-018-0036-6.

Snyder, B. (2000). *Music and Memory: An Introduction*. Cambridge, Mass: MIT Press.

_____ (2016). Memory for music. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Handbook of Music Psychology* (2nd ed., Vol. 1). Oxford University Press.

Temperley, D., & Gildea, D. (2015). Information Density and Syntactic Repetition. *Cognitive Science*, *39*(8), 1802-1823. Recuperado de https://doi.org/10.1111/cogs.12215.

Tillmann, B., & Jay Dowling, W. (2007). Memory decreases for prose, but not for poetry. *Memory & Cognition*, *35*(4), 628-639. Recuperado de https://doi.org/10.3758/BF03193301.

Tobler, P. N., Fiorillo, C. D., & Schultz, W. (2005). Adaptive coding of reward value by dopamine neurons. *Science*, *307*(5715), 1642-1645.

Trainor, L. J., & Zatorre, R. J. (2009). The neurobiological basis of musical expectations. *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 171-183.

Volkow, N. D., Wang, G.-J., & Baler, R. D. (2011). Reward, dopamine and the control of food intake: implications for obesity. *Trends in Cognitive Sciences*, *15*(1), 37-46. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.11.001.

Wise Roy, A. (2006). Role of brain dopamine in food reward and reinforcement. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *361*(1471), 1149-1158. Recuperado de https://doi.org/10.1098/rstb.2006.1854.

El problema de las disciplinas en el arte contemporáneo: una aproximación desde el *cuerpo sin órganos*

Jorge Alberto Guerra Gutiérrez[1]

El tema de las disciplinas (entendidas como cuerpos o conjuntos ordenados y jerarquizados de saberes) es una problemática muy actual, pues hay mucha producción teórica a este respecto. En tal contexto, consideramos indispensable establecer una distinción en el desarrollo histórico de esta problemática. Si bien, las ciencias sociales han monopolizado este debate disciplinar, algunas manifestaciones artísticas contemporáneas se caracterizan por una producción sustentada en supuestos epistemológicos, que llamaremos *posdisciplinarios*, los cuales muy pocas veces son clarificados desde el contexto de la producción. Nuestra propuesta de distinción entre los abordajes disciplinarios científico-social y artístico, busca determinar las peculiaridades de la problemática disciplinaria en el contexto

1 Profesor investigador. Departamento de Arte y Gestión Cultural. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: jorge.guerra@edu.uaa.mx.

de la historia del arte. Para este abordaje proponemos el esbozo de una genealogía de las disciplinas artísticas, sustentada en la obra de Charles Batteux (2018). Una vez sustentada esta distinción disciplinar, abordamos el tema del cuerpo, primero desde los supuestos epistemológicos en torno al cuerpo, aludidos por la propuesta del teórico del arte francés; posteriormente, cuestionamos por tales supuestos, pero desde la producción plástica contemporánea. Como veremos, el cuerpo con órganos es una entidad organizada, no obstante, dicha disposición, según observan Gilles Deleuze y Félix Guattari (1994), puede ser considerada como una construcción de carácter histórico y contingente, que no corresponde, de manera objetiva, con el cuerpo como tal (o la cosa en sí). Es decir, la división de nuestro cuerpo en órganos no está en el cuerpo mismo, sino en la *mirada taxinómica* que lo disecciona; mirada propia de una *episteme* específica, que puede ser ilustrada con la obra clásica del mecanicismo del siglo XVII, *El hombre-máquina* de Julien de La Mettrie (1747). Por su parte, siglos después, Antonin Artaud fue consciente de esta problemática y de las posibilidades que el abandono de la concepción organicista supone para la producción escénica y para el arte en general. Él sabía que, en este debate, está en juego la fusión del teatro con la vida misma. Es por lo anterior que el artista escénico francés propuso la concepción del *cuerpo sin órganos*. La cual fue recuperada, posteriormente, por Deleuze-Guattari.

Como veremos, la división clásica de las bellas artes, propuesta por Batteux (2018) en el siglo XVIII, presupone un cuerpo organizado. Proponemos que la clasificación tradicional de las artes es el correlato de un discurso en torno al cuerpo, en el cual, este último es entendido como entidad organizada, pues, como veremos, al sentido de la vista le corresponden la pintura y la escultura (o las artes visuales, o *retinianas*); mientras que al oído se le atribuyen la música y la literatura. Como veremos, en la práctica artística contemporánea, esta concepción clásica o tradicional es, en muchos casos, inoperante, debido a que existen propuestas que exceden los límites disciplinarios tradicionales. Esta concepción tradicional fue duramente criticada en los años sesenta. Como ejemplo de este hecho, en la historia del arte en México, tenemos el caso de la *Exposición Solar*, propuesta en 1968 por el Instituto Nacional de Bellas Artes de México (INBA). Su convocatoria partía de la división clásica de las bellas artes (misma que contemplaba la acuarela como categoría), lo cual fue objeto de una serie de burlas y críticas a la institución, que culminaron con la irrupción del primer *Salón Independiente* en México (Debroise, 2014, pp. 42-50).

Nuestra propuesta consiste en contrastar el problema disciplinario en las ciencias sociales con el artístico, con el objetivo de especificar sus diferencias, desde una perspectiva genealógica (en el sentido nietzscheano del término). Como señala Immanuel Wallerstein (2011), el problema disciplinario en las ciencias sociales proviene de la conformación de las universidades modernas; mientras que en el arte, según observamos, proviene de la conformación de las academias de las bellas artes, financiadas por los nacientes Estados nacionales modernos. La clarificación de esta diferencia, que consideramos esencial, nos permitirá tomar distancia del debate sociológico y formular el problema disciplinario desde el desarrollo histórico del arte y desde la ruptura, o pliegue, que caracterizan al momento actual.

Disciplinas científico-sociales y disciplinas artísticas: la especificidad de sus procedencias

Partamos de la doble consideración que ofrece Michel Foucault (en Castro, 2018, pp. 102-105) en torno a las disciplinas. El filósofo francés observa que éstas pueden ser entendidas en dos sentidos: como saber, o "forma discursiva de control de la producción de nuevos saberes [o disciplinas]," o como poder, "o análisis del conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos". Es decir, como un conjunto de saberes que se agrupan y ordenan en torno a un criterio específico, como podría ser el caso de la biología (y su relación con la vida orgánica), o de las matemáticas (en su relación con valores numéricos formales). Por otro lado, encontramos que el concepto de disciplina se aplica también al cuerpo humano, en un sentido conductual. Desde esta perspectiva, las disciplinas son un conjunto de dispositivos o técnicas que regulan, mediante restricciones en el tiempo y el espacio, a un cuerpo en particular. En la primera parte de esta investigación centramos nuestra atención en el conjunto de saberes que dan "cuerpo" a una disciplina en particular; en la segunda parte, articulamos el tema disciplinario, entendido como jerarquización de saberes, con el tema del cuerpo disciplinado por técnicas conductuales específicas.

Antes de continuar, debemos enfatizar que estos análisis no se excluyen mutuamente. El saber, o las disciplinas teóricas, representan un modo particular de "ver" el mundo; en este sentido, el saber disciplinario –"disciplina"–

condiciona nuestra mirada, tanto en lo relativo a la manera como vemos el saber en torno al mundo natural, como la forma en la que nos contemplamos a nosotros mismos. Por otra parte, el poder implica saberes específicos, técnicas determinadas –en evolución constante– de control, o encausamiento, tanto de la producción discursiva, como de los cuerpos disciplinados.

Partamos de un hecho epistemológico fundamental y muy general: la distinción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Las ciencias, en general, tienen como objeto de estudio al mundo natural; mientras que la investigación artística centra su atención en la experiencia estética, sea del artista o del espectador. Estas distinciones presuponen un dualismo de entidades, pues, por un lado, tenemos cosas (entes) que se conocen de manera empírica y verificable; por el otro, las entidades que dependen directamente de las facultades cognitivas de un sujeto fundador para su conformación. Por encima de las críticas que pudiéramos ofrecer a este dualismo, característico de la modernidad filosófica, consideremos a esta distinción como un supuesto fundamental, imperante en un momento histórico determinado, en el cual coinciden la conformación de las universidades modernas con el establecimiento de las academias de bellas artes.

Wallerstein (1998) aborda el problema de los límites de las disciplinas sociológicas desde dos perspectivas: su concepción personal de una sociología posdisciplinaria, o *cultura sociológica,* y desde una historia institucional de la conformación de las universidades modernas. La división tradicional de las ciencias sociales es, de acuerdo con lo anterior, un elaborado producto de nuestra imaginación, el cual obstaculiza nuestra comprensión del mundo. La estructura institucional de las universidades respondió, en su momento, a necesidades político-epistemológicas específicas. El sociólogo norteamericano observa que hemos mantenido la misma estructura institucional por poco más de dos siglos, de forma tal que ésta contrasta con la situación actual del *sistema mundo* y su *crisis terminal*.

Consideramos imprescindible dar cuenta de esta distinción, pues el origen histórico de las ciencias sociales está en la búsqueda de una solución para el problema que representa integrar el cambio (provocado por los nuevos modelos tecnológicos productivos) con las instituciones estatales. Esta problemática epistemológico-política hizo posible, de acuerdo con Wallerstein (1998), el resurgimiento de la universidad moderna, con su estructura departamental. Mientras que, en el caso de las disciplinas artísticas, observamos que éstas sur-

gen de las exigencias de la conformación de los nacientes estados modernos. Tal es el caso de los diversos e imprescindibles clasicismos artísticos, característicos de todos (o la mayoría) los Estados modernos, conformados a finales del siglo XVIII y principios del XIX.

Una vez esbozada la especificidad del problema disciplinario desde las ciencias sociales, procedemos al abordaje de un planteamiento proveniente de las bellas artes. A continuación, damos cuenta de lo que podría ser considerada como la primera clasificación de las bellas artes, propuesta a mediados del siglo XVIII por Charles Batteux (2018), en la Francia ilustrada prerrevolucionaria. Lo anterior con el objetivo de esclarecer un supuesto epistemológico fundamental, vinculado con dicha clasificación. Cabe señalar el impacto generalizado de la obra *Les Beaux Arts réduits à un même principe* en otros países europeos, particularmente en Prusia (ver: *La crítica del juicio* de Emmanuel Kant). Revisamos la obra del autor francés, con el fin de dar cuenta de los supuestos epistemológicos que asocian la clasificación de las bellas artes con la idea de un cuerpo ordenado (u organizado mediante órganos, que componen al cuerpo).

Es preciso destacar el afán clasificador de Batteux. Como buen ilustrado (o moderno, en el sentido cartesiano del término), inicia analizando, dividiendo las bellas artes; y culmina sintetizando, o integrándolas en un todo ordenado, en torno a un único principio general: la *mímesis*. (Cabe destacar la alusión al problema multidisciplinario en esta obra temprana de la estética occidental). Nos es imposible dar cuenta del "sistema de las bellas artes", como fue propuesto por Batteux (2018). No obstante, exponemos su clasificación, enfatizando su relación con los órganos sensoriales, a los cuales remite cada una de las manifestaciones artísticas por él catalogadas.

Batteux (2018, originalmente publicado en 1746) parte de una clasificación previa, proveniente de la Edad Media; nos referimos a la distinción entre las artes mecánicas, o serviles, y las bellas artes; la distancia entre ambas se sustenta en el contraste en la necesidad de las primeras y el carácter desinteresado de las otras. Añade a esta clasificación, y con un afán claramente sintético, presente en toda la obra, un tercer tipo de artes, que integran tanto la utilidad como el agrado (p. 102). De acuerdo con esta propuesta ilustrada, las bellas artes se dividen en: poesía/elocuencia (literatura), pintura, escultura, música, danza y arquitectura.

Pero, ¿cuál es la relación entre esta clasificación y la concepción supuesta por el autor en torno al cuerpo? El ilustrado francés procede, según señala,

atendiendo a los sentidos implicados en cada caso, o "[…] según la naturaleza de sus medios" (Batteux, 2018). Lo anterior, y dado el influjo aristotélico en su reflexión, concediendo mayor importancia a la vista y al oído como medios de comunicación de la expresividad mimética; de manera que pintura, escultura, arquitectura y danza se relacionan con la vista; y la música y la poesía con el oído.

Como se señaló anteriormente, uno de los supuestos epistemológicos, fundamentales de la Ilustración, está en la distinción entre el sujeto y el objeto. Hay una metáfora muy aclarativa en torno al ser del arte y el ser de la ciencia en la obra de Batteux (2018), donde el autor observa:

> El gusto es en las artes lo que la inteligencia es en las ciencias. Sus funciones –no sus objetos– tienen una gran analogía tal que el uno puede servir para explicar al otro. La verdad es el objeto de las ciencias, y el bien y lo bello el del arte. La inteligencia considera lo que los objetos son en ellos mismos, su esencia, sin relacionarlos con nosotros. El gusto se ocupa de esos mismos objetos con relación a nosotros (p. 104).

Los hombres adquieren conocimiento al ver las cosas ellos mismos o al escucharlas de otros. Con base en lo anterior, intentamos sustentar la relación entre la clasificación de la artes de Batteux (2018) con la idea de un cuerpo ordenado, propia de la *episteme clásica*, según señala Foucault (en Castro, 2018). Esta última está sustentada, tanto en concepciones homogéneas de tiempo y espacio, como en una teoría representacional del lenguaje, ilustrada en los imperativos estéticos de orden mimético (ver Foucault, 2017). De manera que la *taxinomia* (*sic*) de las artes aquí expuesta supone un espacio organizable, jerarquizable y divisible que corresponde con un cuerpo, igualmente organizado, jerarquizado y dividido. No es que las artes y el cuerpo puedan ser en sí divididos y "taxinomizados", lo que está en juego es lo que llamaremos, junto con Foucault, los límites y posibilidades de la mirada clásica, imperante hasta al siglo XVIII. Enfatizamos la intolerabilidad actual de la episteme clásica, el carácter insostenible de un *a priori* espacio-temporal único y homogéneo. En este contexto, conviene preguntarnos por la idea de cuerpo que impera en el arte contemporáneo, así como su relación con la clasificación actual de la producción, que pudiera ser considerada como artística.

La imposibilidad de una clasificación del arte contemporáneo y su relación con la idea del *cuerpo sin órganos*

En la actualidad, en la producción artística contemporánea, la división tradicional de las bellas artes resulta inoperante. Nuevas manifestaciones plásticas como la intervención, apropiación, instalación, *performance*, etc., cuestionan de manera directa su operatividad. Esta problemática de clasificación disciplinar ha sido confrontada, y no agotada, desde la postulación de temáticas relacionadas con el arte contemporáneo. De manera que la solución ha sido conceptual-temática, es decir, existen: "[…] temas que han sido ampliamente difundidos en la práctica artística durante los pasados treinta años: identidad, el cuerpo, tiempo, memoria, lugar, lenguaje, ciencia y espiritualidad" (Robertson y McDaniel, 2013, p. 64). Centramos nuestra atención en el tema del cuerpo, específicamente en el hecho de que su representación ha cambiado dramáticamente en la producción artística contemporánea (Robertson y McDaniel, 2013). La representación propia del cuerpo, desde el arte mimético, es de orden clásico y supone un cuerpo organizado. Por su parte, encontramos un sinfín de representaciones del cuerpo, que han roto con la mímesis y los parámetros clásicos, imperantes por siglos de arte occidental.

La concepción del cuerpo sin órganos no es una noción o un concepto, es más bien una práctica o una técnica específica (Deleuze-Guattari, 1977, pp. 155 y ss.). Esta concepción surgió, de acuerdo con sus autores, el 28 de noviembre de 1947, cuando Artaud declaró la guerra contra los órganos, en su poema *Para acabar con el juicio de Dios.* Éste representa un planteamiento de carácter *bio-político*, en tanto relaciona concepciones vitalistas en torno al cuerpo, con el orden político establecido. Las técnicas que responden a la pregunta ¿cómo hacerse, consciente o inconscientemente, de un cuerpo sin órganos?, son: "–del *cuerpo paranoico*, cuyos órganos no cesan de ser atacados por influjos […] –del *cuerpo esquizofrénico*, accediendo a la lucha interior activa que libra contra los órganos […] del *cuerpo drogado* […] –del *cuerpo masoquista*" (Deleuze-Guattari, 1994, p. 156).

Para estos autores, el cuerpo: "[…] no es más que un conjunto de válvulas, cámaras, esclusas, recipientes o vasos comunicantes: un nombre propio para cada uno, [representa el] doblamiento del cuerpo sin órganos, Metrópolis, que hay que manejar con látigo" (Deleuze-Guattari, 1994, p. 160). La organización proviene, entonces, de la mirada en torno al cuerpo, el orden es

un elemento ajeno; lo que sí se considera como auténtico es la intensidad de las sensaciones. De ésta, de su incremento y pérdida de control, depende la posibilidad de "hacerse" un cuerpo sin órganos, pues mediante las experiencias intensas, los órganos pierden su constancia, de manera que: "[…] brotan anos, se abren para defecar, luego se cierran, […] el organismo entero cambia de textura y de color, variaciones alotrópicas reguladas a la décima de segundo […]" (Deleuze-Guattari, 1994). La transformación sugerida y las técnicas en cuestión son orientadas por el flujo de intensidades. "El enemigo es [pues] el organismo", la organización de los órganos.

Finalmente, la propuesta de un cuerpo sin órganos se opone a tres imperativos morales que impactan en la producción artística: ser organizado, de lo contrario, serás un depravado; ser significante y significado, caso contrario, serás un desviado; ser sujeto, o más bien, serás un vagabundo. El arte contemporáneo, formulado desde el tema del *cuerpo sin órganos*, será, por tanto, depravado, desviado y nómada.

Conclusiones preliminares

Las conclusiones giran en torno a la pertinencia de formular, desde la producción visual, y no desde la producción teórica-social, el planteamiento disciplinario. Creo que, una vez expuesto lo anterior, es posible reconocer las peculiaridades del problema disciplinario desde una genealogía de la historia del arte, esto en su relación con las instituciones estatales. No obstante, la formulación del problema disciplinario, desde el tema del cuerpo, podría ser criticada.

Desde una perspectiva epistemológica-crítica, encontramos que el problema disciplinario, en muchos casos, supone la realidad de la correspondencia sujeto-objeto. La "inter" y la "transdisciplina" parten de dicho realismo, o de la concesión de estatus ontológico a la correspondencia entre criterio de división y las partes. Desde estas perspectivas, la complejidad es agotada por la diversidad disciplinar, pero dicha perspectiva disciplinar representa, según Wallerstein (1998), "nuestras anteojeras". En la producción artística contemporánea, a diferencia del caso de las ciencias sociales, el esquema de producción y posteorización, el abordaje visual del problema conceptual, supone una postura *posdisciplinari*a.

Una vez sustentada la distinción de ambas procedencias es posible abordar temáticas desde la historia del arte, considerando su contexto disciplinario específico, dejando de lado los enfoques sociales. En este punto, podemos referirnos a temáticas fundamentales, como es el caso del problema wagneriano de la "obra de arte total" (y su influjo en las vanguardias históricas), desde su propia especificidad y densidad histórica.

Referencias

Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble.* Barcelona: Editorial Edhasa.

Batteux, Ch. (2018). *Les Beaux Arts réduits à un même principe ([Reprod.]),* Bibliothèque nationale de France.

Carrizo, L. *et al.* (2004). *Gestión de las transformaciones sociales,* MOST; *Documento de debate no. 70, transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social.* París: UNESCO.

Castro, E. (2018). *Diccionario Michel Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Debroise, O. *et al.* (2014). *La era de la discrepancia. Arte y cultura visual en México, 1968-1997,* 2ª ed. México: UNAM-Turner.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia.* Valencia: Editorial Pre-Textos.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI [1931].

Foucault, M. (2017). *Las palabras y las cosas*, *una arqueología de las ciencias humanas,* 33ª ed. México: Siglo XXI.

La Mettrie, J. (1747). *L'homme machine*. París: Éditions Bossard.

Robertson, J. y McDaniel, C. (2013). *Themes of contemporary art, visual art after 1980,* 3ª ed. New York: Oxford University Press.

Wallerstein, I. (1998). *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social, discurso presidencial. Décimo Congreso Mundial de Sociología, Montreal.* Trad. Miguel Llorens. Recuperado de www.geocities.ws/linea_grh_de/IS/El_Legado.doc.

_____ (2010). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

_____ (2011). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Problemas, retos y propuestas para la educación superior de la música en México

Luis Díaz Santana Garza[1]

En la década de 1980, cuando la educación musical a nivel superior tenía como única opción un cambio de domicilio a la Ciudad de México o al extranjero, tuve la fortuna de ser uno de los primeros egresados como licenciado en Música en el interior del país. Invariablemente, mis mentores se habían formado en el exterior: Estados Unidos, Reino Unido, la antigua Rusia, la actual República Checa. En nuestros días, han surgido escuelas profesionales de música en casi todos los estados del país, siendo viable estudiar la ciencia y el arte de los sonidos en casi todas las universidades de México (Capistrán, 2014).

Desde mis años de formación, logré percibir algunos retos que tenían las instituciones superiores de música, y ya como maestro universitario el panorama fue haciéndose más nítido. Por ello, es posible afirmar que los educadores del nivel superior

1 Profesor investigador. Unidad de Música, Universidad Autónoma de Zacatecas. Correo electrónico: med_diaz@hotmail.com.

en el área de música en nuestro país estamos al tanto, desde hace tiempo, del rezago y la problemática que existe en nuestro país. Entre otros: la "Escasez de instrumentos musicales, falta de material teórico y didáctico en la biblioteca, carencia de infraestructura digital, necesidad de salas de conciertos y salones de clases" (Ávila, 2014). No era necesario que el gobierno mexicano derrochara más de 177 mil dólares para que una comisión del personal académico de The Juilliard School of Music nos visitara para ponernos al tanto de algo que sabemos perfectamente (Ávila, 2014). De hecho, desde finales de la decimonovena centuria, el cronista mexicano Manuel Caballero (1896, p. 17) ya señalaba algunos inconvenientes de nuestra enseñanza musical, muchos de los cuales persisten hasta hoy: "Aquí es la ocasión de decir algo acerca del Conservatorio Nacional de Música [...]. La clase de canto es deficiente [...]. Las cátedras para instrumentos de orquesta sólo producen músicos para baile, y la de declamación está en un estado lamentable". Palabras nada halagüeñas, pero si las escuelas de música han progresado significativamente desde los últimos años del siglo XX, lo que no ha cambiado es, en buena medida, su carácter elitista.

Desgraciadamente, los programas superiores de música en México han estado basados en arcaicos y poco flexibles modelos del conservatorio decimonónico, que dan prioridad al desarrollo de las capacidades motrices finas, hasta casi olvidar que la música es también una de las humanidades (Carbajal, 2017). Incluso, he sido testigo de exámenes de instrumento tan rigurosos, y exhaustivos, que más bien parecen un concurso internacional de tal instrumento. Como resultado, vemos que las escuelas producen principalmente "atletas" de los músculos pequeños, dispuestos a participar en torneos del instrumento musical en el cual se "entrenaron". Por supuesto que el perfeccionamiento de la técnica para la correcta ejecución musical es imprescindible para un profesional del área, pero se ha relegado la formación integral del alumno, hasta ser factible constatar que algunos músicos mexicanos de talla internacional tienen la misma cultura general y el mismo léxico que, digamos, un futbolista.

A pesar de que son artistas en formación, muchas veces a los estudiantes no les interesa asistir a un festival de danza o teatro, un recital de poesía o al museo, y ni hablemos de un congreso de música, pues es posible dar un ejemplo que podría ser observado en cualquier rincón de México: un alumno de piano, que no sólo ignora las cualidades físicas, arquitectónicas, históricas, técnicas, éticas y estéticas de la música, sino que además tiene enormes prejuicios en contra de la música popular, desconoce el repertorio de otros instru-

mentos, de la música de cámara y sinfónica, de la ópera y la música para *ballet*, y carece de los más sencillos elementos académicos y de un vocabulario adecuado para ser docente, promotor cultural o investigador. No es raro escuchar a compañeros maestros gritando a sus alumnos de instrumento: "interpreta, transmite, siente", pero, ¿cómo es posible comunicar algo que no se conoce?

Cambios

En lo que respecta al campo laboral de los egresados, desde la década de 1990 los gobiernos de los tres niveles han reducido paulatinamente los presupuestos destinados a la cultura. A excepción de tres o cuatro notables ciudades de la nación, ya no existen las grandes inversiones que estábamos acostumbrados a ver en la ópera, música sinfónica o el *ballet*. El Estado mexicano ha realizado un brusco viraje en materia de políticas culturales, y si en un tiempo censuró la difusión del *rock* y los corridos sobre el narcotráfico, hoy son algunos de los géneros preferidos en los más importantes festivales culturales del país, incluyendo el Festival Internacional Cervantino, las Fiestas de Octubre de Guadalajara o el Festival Cultural de Zacatecas. De manera similar, es necesario hacer estudios a fondo, pero la percepción general que tenemos es que la música clásica (o de concierto, académica, etc.) ha dejado de ser un símbolo de distinción entre la clase media y alta, disminuyendo los recursos que tradicionalmente otorgaban por medio de asociaciones civiles, donaciones y apoyo para la adquisición de entradas a las más variadas actividades escénicas. Por último, el otro mecenas habitual de la música de concierto, la Iglesia católica, dejó de apoyar a los filarmónicos desde hace décadas, para conformarse en la actualidad con acompañar las celebraciones de los divinos oficios con coros de jóvenes, dirigidos generalmente por una persona que apenas cuenta con los rudimentos básicos del arte musical.

En el año 2010, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2010) realizó la más reciente Encuesta nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales, siendo la música (se habla principalmente de música comercial) una de las disciplinas con mayor atractivo para el público, con un promedio de 53.8% de la población a nivel nacional, frente a un 31.3% que asiste al teatro, o el escaso 12.2% que gusta de las artes plásticas. Sin embargo, cuando se preguntó a los encuestados si alguna vez habían presenciado un

concierto de música clásica, las respuestas dieron como resultado un bajísimo porcentaje de 9.3%, siendo inesperado encontrar que en estados tan prósperos y con alto grado educativo como Nuevo León, sólo 3.3% de sus habitantes habían escuchado alguna vez un concierto de música clásica en vivo. Los datos anteriores confirman el abandono de las salas de concierto por parte de la clase alta y la clase media, pues, como mencioné en un artículo reciente (Díaz-Santana Garza, 2018), claramente ya no consideran a la música de concierto como un símbolo de "distinción" en el sentido bourdieusiano.

En este contexto, para egresados de programas académicos de música en México es difícil competir contra algunos músicos populares que no tuvieron un adiestramiento "formal", pero que frecuentemente logran recaudar grandes cantidades de dinero en cada recital que ofrecen. Además, un sinnúmero de funcionarios de institutos estatales o municipales de cultura proceden del ámbito de la política, teniendo escaso conocimiento de las artes y la academia. Por si fuera poco, y como anécdota personal, durante toda mi carrera profesional siempre he promovido conciertos de guitarra sola, así como recitales al lado de una cantante, e invariablemente son preferidas las presentaciones como dueto. Así, advertimos que los conciertos de instrumentos protagonizados por solistas mexicanos son muy poco apreciados, y más ardua resulta la promoción de concertistas de alto nivel cuando constatamos que la mayor parte de los festivales que se realizan, de guitarra, violín, piano o cualquier instrumento, son presentados por artistas extranjeros. A pesar de la evidente calidad de muchos virtuosos nacionales, tal vez un antiguo complejo mexicano de inferioridad dicta que un festival de "calidad" debe contar mayoritariamente con músicos foráneos, como una forma instantánea de legitimación. Otra explicación a este problema es que muchos organizadores de festivales musicales del país son ellos mismos músicos profesionales, y practican el tramposo juego de: "Yo te invito a tocar y después tú me invitas".

Teniendo en cuenta lo anterior, un buen número de egresados de programas de licenciatura en los diversos instrumentos musicales (violín, piano, guitarra, flauta, etc.) se encuentran con un campo laboral muy poco favorable, incluso podríamos decir sombrío. Sus empleos principales son la enseñanza en jardines de niños y escuelas primarias, burócratas de la cultura, intérpretes eventuales en un mariachi, acompañantes en celebraciones religiosas y almuerzos; actividades nada indignas, pero que no requieren la preparación y los años de estudio que han cursado. Los licenciados en Música que tienen

mayor "suerte" se integran como docentes en la misma universidad o conservatorio en el que estudiaron, generando un negativo círculo de endogamia, que no favorece en absoluto el desarrollo académico y profesional. Otros –los menos– tienen la suficiente iniciativa para solicitar al gobierno estatal o municipal el respaldo para crear una pequeña orquesta o grupo de cámara.

Propuestas

En un artículo recientemente publicado, y que sirve de preámbulo al presente trabajo, el etnomusicólogo méxico-americano Alejandro Madrid (2017) cree que "la crisis actual de la industria de la música clásica eventualmente forzará a los programas parecidos a los conservatorios que todavía se centran en la música de arte occidental a redefinirse ellos mismos en formas que demuestren ser más relevantes para el mundo en espera de sus graduados de música". En esa dinámica, es sorprendente que instituciones internacionales de gran reputación, como la Universidad de California en Los Ángeles, y la Universidad Estatal de Texas en San Marcos, se *redefinan* centrando su atención en la música popular mexicana: ofreciendo talleres, cursos y hasta grados académicos con especialidad en el mariachi, salsa o conjunto norteño. El mariachi UCLAtlan tiene más de 55 años de haberse fundado, mientras que la Universidad Estatal de Texas ofrece dos posgrados: "Master of Music in Mariachi Education y Master of Music in Salsa Performance" (véase la página de internet *Latin Music Studies*).

Mientras que eso sucede en la Unión Americana, en México existen proyectos –que han generado muy escaso entusiasmo, y hasta rechazo, hasta el momento– para establecer una licenciatura y maestría en música popular, la cual debería contar con salidas terminales en *jazz* y *rock*, mariachi, conjunto norteño, bandas, música electrónica y músico de estudio. Pero no hay que contemplar solamente las carreras para instrumentistas, pues dichos estudios generarían, simultáneamente, la formación teórica en el área de la musicología y la etnomusicología.

La puesta en marcha y consolidación de tales programas universitarios, seguramente se convertiría en una alternativa de vida muy conveniente para cientos de estudiantes que se acercan a las escuelas superiores de música con el propósito de adquirir herramientas que los ayuden a sobresalir en el campo de

la música popular o comercial, al mismo tiempo que podríamos elevar la calidad de muchos géneros marginales, en los cuales frecuentemente somos testigos de actuaciones verdaderamente deplorables. Además, la promoción de estudios en diversos géneros de la música popular garantizaría el derecho que tenemos a la diversidad cultural en un país multicultural. La enseñanza de la música popular en educación básica y media es cada vez más común en países desarrollados como Suecia, por ejemplo, donde los alumnos forman grupos de *rock* y *jazz* para estudiar en grupo (Georgii-Hemming, 2011, p. 206), y no de la manera individual y solitaria que exige la música clásica.

A la par, en los programas educativos consagrados a la formación de concertistas que solamente estudian el canon de la música occidental, se deben implementar políticas modernas de creación de públicos y difusión, para que sus egresados tengan un empleo autosustentable al concluir sus estudios. De hecho, el mismo paradigma elitista de aprendizaje musical anclado en la visión de los conservatorios del siglo XIX debe ser replanteado, tal como ocurrió en Brasil, donde el gobierno implementó una reforma para que las universidades cuenten con más cursos optativos y menos obligatorios, además de que se flexibilizaron los exámenes de admisión (Feichas, 2011, p. 282), con la finalidad de tener mayor número de solicitantes y, consecuentemente, de egresados. Lo anterior puede ser un agravio para algunos docentes universitarios mexicanos elitistas, que sólo aceptan alumnos con cualidades técnicas y talentos extraordinarios, pero hay que recordarles que en nuestro país ya existen opciones de maestría y doctorado, para que esos estudiantes continúen con su perfeccionamiento al término de la licenciatura.

Otro nicho de oportunidad que las escuelas de música han desaprovechado son los estudios multidisciplinarios, ya que no estamos formando críticos musicales, gestores culturales especializados en música y muy pocos pedagogos. Finalmente, es urgente exigir al gobierno federal la implementación de programas de música en el nivel básico en todo el país, y desterrar de una vez por todas los prejuicios en torno a que la música de concierto solamente debe ser presentada en fastuosos teatros, fomentando los recitales en calles y plazas, visitas a escuelas rurales, cárceles, colonias marginadas. Después de todo, no olvidemos que la música es considerada, y es obligación emplearla, como un "medio humano universal", que puede evitar el elitismo y la exclusión política o etnocéntrica (Finnegan, 2013, p. 355). Es verdad que, como afirmó la pedagoga musical Estelle Jorgensen (2003), "los maestros de música necesitan

ayudar a moldear la cultura y las direcciones en las que se mueve la sociedad" (p. xii), pero también es cierto que debemos tener sensibilidad para asimilar los acelerados cambios que la globalización está generando en todo el orbe. De no tomar medidas drásticas hoy para transformar totalmente la educación musical superior en México, nuestro arte tiene los días contados.

Referencias

Ávila, S. (22/febrero/2014). Estudio detecta rezago en la educación musical en México. *Excélsior*. Recuperado de https://www.excelsior.com.mx/expresiones/2014/02/22/945086#imagen-2.

Caballero, M. (Ed.). (1896). *2º almanaque mexicano de artes y letras*. México: Imprenta y litografía de la oficina impresora de estampillas.

Capistrán Gracia, R. W. (2014). Reflexiones sobre la investigación musical en México. *Aguardiente, 1*(1).

Carbajal Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: el desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* COMIE (pp. 1-12). San Luis Potosí, México: COMIE.

CONACULTA (2010) Encuesta nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales. Recuperado de http://www.cultura.gob.mx/encuesta_nacional/#.W1Ie3NIzbIV.

Díaz-Santana Garza, L. (mayo/2018). Las orquestas sinfónicas y la "enfermedad de los costos". *Etcétera*, 52-55.

Feichas, H. (2011). Diversity, identity, and learning styles among students in a brazilian university. En L. Green (Ed.), *Learning, teaching and musical identity, voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press.

Finnegan, R. (2013). *Music and creation*. Milton Keynes: Callendar Press.

Georgii-Hemming, E. (2011). Shaping a music teacher identity in Sweden. En L. Green, *Learning, teaching and musical identity, voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press.

Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.

Madrid, A. L. (2017). Diversity, Tokenism, Non-Canonical Musics, and the Crisis of the Humanities in U.S. Academia. *Journal of Music History Pedagogy, 7*(2), 124-129.

Hacia la creación de un grupo colegiado del arte, la imagen y el sonido

Armando Andrade Zamarripa[1]
Carlos Alberto Ávila Aréchiga[2]
Jorge Alberto Guerra Gutiérrez[3]
Mario Hernández González[4]
Brenda Rodríguez Rodríguez[5]
Salvador Plancarte Hernández[6]

Introducción

El Grupo colegiado de producción e investigación del arte, la imagen y el sonido surge con el objetivo general de generar conocimientos que impacten en la docencia, la investigación, la difusión y la vinculación de nuestras áreas disciplinares (cine, música,

1 Profesor investigador. Departamento de Artes Escénicas y Audiovisuales, Centro de las Artes y la Cultura, UAA. Correo electrónico: armando.andrade@edu.uaa.mx.
2 Profesor investigador. Departamento de Música, Centro de las Artes y la Cultura, UAA. Correo electrónico: alberto.avila@edu.uaa.mx.
3 Profesor investigador. Departamento de Arte y Gestión Cultural, Centro de las Artes y la Cultura, UAA. Correo electrónico: jorge.guerra@edu.uaa.mx.
4 Profesor investigador. Departamento de Arte y Gestión Cultural, Centro de las Artes y la Cultura, UAA. Correo electrónico: mario.hernandez@edu.uaa.mx.
5 Profesor investigador. Departamento de Artes Escénicas y Audiovisuales, Centro de las Artes y la Cultura, UAA. Correo electrónico: antonieta.rodriguez@edu.uaa.mx.
6 Profesor investigador. Departamento de Artes Escénicas y Audiovisuales, Centro de las Artes y la Cultura, UAA. Correo electrónico: salvador.placarte@edu.uaa.mx.

experimentación sonora, producción y experimentación visual). Para ello, ofrecemos alternativas y enfoques novedosos en la realización de propuestas de investigación y producción, que respondan al estado del conocimiento de las áreas disciplinares de un Cuerpo Académico del Centro de las Artes y la Cultura. Además, se tiene la consigna de difundir los conocimientos generados mediante la organización y participación en encuentros académicos, publicaciones y exhibiciones artísticas (UAA, 2018b, p. 6). Se busca promover la aplicación de los conocimientos mediante intervenciones que tengan un impacto social. Por lo que es preciso establecer redes colaborativas con académicos nacionales e internacionales, así como con otros cuerpos académicos. Esto último, a través del establecimiento de nuevos vínculos interinstitucionales y el fortalecimiento de los ya existentes. Finalmente, se busca impactar en los planes de estudio y programas de materia, con conocimientos y prácticas educativas vigentes.

Para concretar tales objetivos, nuestro grupo académico ha generado un plan de trabajo que da continuidad a las actividades iniciadas en el año 2014, mismo que contempla: la formación de recursos humanos, el fortalecimiento de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de la Maestría en Arte y el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura, la vinculación con otros Cuerpos Académicos, así como la habilitación de profesores, con miras al ingreso gradual de nuestros miembros al Sistema Nacional de Investigadores (SIN), al Sistema Nacional de Creadores (SNC) y a ser Profesores de Tiempo Completo con perfil PRODEP.

Docencia e interdisciplinariedad

Desde el punto de vista docente, la interdisciplinariedad es fundamental y uno de los pilares actuales que poco a poco toman relevancia en todos los ámbitos de educación superior y programas de estudio. Si bien, se puede pensar que es connatural a las áreas artísticas, en realidad debe desarrollarse de manera estratégica para su óptima ejecución, ya que implica retos que deben coordinarse en función de unos objetivos claros y delimitados, siempre teniendo en cuenta que es un proceso formativo, conceptual y creativo para enriquecer la obra y el aprendizaje.

Los nuevos retos que abarca la docencia y el enfoque integral, no sólo de formación, sino de desarrollo en el alumno, implican una educación completa

que abarca desde la adquisición de conocimientos, hasta el desarrollo de competencias, pasando por una actitud a la vida y habilidades que trasciendan en función de los modelos educativos institucionales.

La reflexión de la interdisciplinariedad en el ámbito de la docencia implica varias preguntas; partiendo de que el rol de la docencia no se limita a la transmisión de conocimientos, se debe buscar que el diseño de experiencias sea trascendente, retador y de una motivación constante. ¿Cuál es el rol del docente y cómo se enriquece mediante enfoques interdisciplinarios? Cada programa y materia tiene sus áreas de oportunidad, desde el séptimo arte es connatural esta fusión de disciplinas, pero no sólo con las bellas artes, sino con las tendencias, futuras aplicaciones y estudios que puedan abarcar procesos creativos y tecnológicos. Aunque lo más cercano serían áreas afines como la integración, por ejemplo, en el cómic, entonces debemos prever y formar alumnos del futuro que estén a la altura de necesidades aún no tan desarrolladas, por ejemplo, en la hiperrealidad (videojuegos, cine de 3D o de realidad aumentada, etcétera).

En concordancia a todas las exigencias disciplinares, en estas áreas creativas es fundamental que el alumno se reencuentre consigo mismo y el mundo para poder tener una voz y propuesta auténtica. Por ello, el Grupo colegiado del arte, la imagen y el sonido abarca estudios filosóficos de arte, estética, literatura, música, comunicación audiovisual, cinematografía e industria y gestión de la cultura, lo que permitirá, a mediano plazo, este enriquecimiento en las propuestas artísticas de los estudiantes.

Otras preguntas y áreas de oportunidad que enriquecen la labor de docencia y permiten la cohesión interdisciplinar responden a: conocer la industria cultural y qué pide el empleador, o bien, cuáles son las competencias de nuestras áreas, por ejemplo, la autogestión o el emprendimiento. Lo que nos lleva a los cuestionamientos fundamentales: ¿cómo es la industria y qué podemos aportar?, ¿cuál es el *mindset* que queremos crear?, ¿cuáles son las competencias transversales y disciplinares por categoría que permitirán crear realmente un alumno integral?, etcétera. De esta manera, la creación de proyectos por diseño nos permitirá extender los límites de la representación contemporánea del arte, con su debida reflexión, riqueza y ejecución que la interdisciplinariedad permite.

Investigación multi-metodológica e interdisciplinar

En el rubro de investigación en el Centro de las Artes y la Cultura, y en específico en este Grupo colegiado del arte, la imagen y el sonido, se desarrolla por dos modalidades: profesionalizante y teórica.

La *modalidad profesionalizante* se deriva de los proyectos de producción artística, comúnmente para una indagación en cuatro principales aspectos: formales, temáticos, discursivos y estéticos. Así, se plantea como un trabajo práctico que implica tres etapas: 1) marco conceptual, 2) marco metodológico para la experimentación en una producción artística o docente y 3) la producción artística. Esta modalidad nos ha permitido emprender proyectos como los cortometrajes *Bombones* del Mtro. Salvador Plancarte, y *Marinero que se fue a la mar* del Mtro. Armando Andrade; en la que se asume un planteamiento de búsqueda y experimentación y, a su vez, un planteamiento metodológico –siendo siempre multi-metodológico e inter y multi-disciplinario–. Incluso, ambos proyectos fueron el modelo para el planteamiento del Laboratorio de Experimentación Cinematográfica, propuesto por la Mtra. Brenda Rodríguez, quien plantea que los proyectos desarrollados en este laboratorio de producción-investigación impliquen una exploración disciplinar y, por consecuencia, una experiencia profesionalizante para los alumnos y docentes de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales.

En la investigación teórica se contemplan dos posibilidades de estudio: los procesos creativos y los procesos teóricos, tanto de la producción como de la enseñanza. Desde los modelos de la Investigación Basado en las Artes (IBA), los procesos metodológicos son múltiples pues el proyecto no únicamente se deriva de un problema y, tampoco se espera una comprobación. Como es el caso del proyecto *Duchamp y Danto: derivas contemporáneas de la reflexión sobre la obra de arte*, dirigido y desarrollado por el Dr. Enrique Luján y el Dr. Mario Hernández. Asimismo, el proyecto de tesis de posgrado titulado *La oposición visible/enunciable, una propuesta de análisis para la producción visual histórica y contemporánea* (2015) del Dr. Jorge Alberto Guerra.

A su vez, se han realizado co-tutorías de tesis en la Maestría en Arte del Centro de las Artes y la Cultura, tales como: *El cine comunitario, un medio de expresión comunicativa y creación de memoria colectiva en Aguascalientes: estudio de tres casos [Cinebruto, KPR y MAIS A.C.]* (2017) del actual Mtro. Abel Francisco Amador Alcalá, tutorado por la Mtra. Brenda Rodríguez y el Mtro.

Armando Andrade; *El papel del arte en la transformación de determinadas circunstancias sociales: el caso de la comunidad rural de Los Campos [Ags., Jal., Zac.]* (2017) de la actual Mtra. Blanca Berenice Cortés Campos, en cotutoría con el Dr. Mario Hernández y el Mtro. Armando Andrade. Actualmente, se desarrollan más de ocho cotutorías de proyectos de trabajos profesionalizantes del actual plan de estudios de la Maestría en Arte.

Desde el año pasado está en edición el libro *Conmoción, contemplación y mutación: tiempo y narración en el cine contemporáneo,* próximo a publicarse, compuesto por tres capítulos derivados de las investigaciones de posgrado que realizaron individualmente la Mtra. Brenda Rodríguez, el Mtro. Salvador Plancarte y el Mtro. Armando Andrade.

Finalmente, todas estas acciones de investigación-producción con modalidades profesionalizante y teórica permiten dar a conocer cómo las disciplinas y los campos de conocimiento se aprovechan para enriquecer el estudio y la creación del arte en la imagen y el sonido, con una perspectiva pedagógica y artística.

Difusión e interdisciplina

Aunado a lo anterior, también el Grupo colegiado tiene como objetivo la difusión de los conocimientos generados en los proyectos de investigación y producción mediante encuentros académicos, publicaciones y exhibiciones artísticas.

La difusión se convierte así en una actividad inherente que requiere estrategias que desde lo académico y la producción artística se expandan y enlacen proyectos con líneas, metas e intereses comunes, por lo cual busca establecer redes colaborativas y vínculos interinstitucionales con académicos nacionales e internacionales, así como fortalecer los ya existentes, como:

- La Red de Investigación de Conservación y Producción del Patrimonio Audiovisual (REDICPPA), que integra a instituciones de varios estados del país, con la cual ya se trabaja de manera regular y constante.
- El Encuentro y Muestrario de Investigaciones Audiovisuales (EMIA) de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, con la participación de ponencias y exhibición de producciones audiovisuales.

- La Red de Espacios de Exhibición, recién nombrada como CEDECINE Comunidad de Exhibición Cinematográfica.
- El CineClub Universitario y Cine Club LACAV, a partir del cine debate, donde se establece un diálogo directo con la sociedad y se involucra de manera activa a profesores y alumnos.
- El Encuentro Regional para la Consolidación Cinematográfica (ERCC) de la Región Centro-Occidente, donde se presenta un espacio de discusión, análisis y colaboración con la comunidad cinematográfica en dicha zona geográfica, que se ha traducido en un intercambio de expectrices profesionales para la producción y exhibición cinematográfica.
- El Clúster Audiovisual de Aguascalientes, instaurado como organización multisectorial y asamblearia, que privilegia, ante todo, compartir información estratégica, recursos y conocimientos técnicos, con el fin de producir materiales audiovisuales.
- El Seminario Interdisciplinar Más Allá de la Imagen (Aproximación a los Nuevos Fenómenos Visuales) y la publicación de resultados, que se convierte en el encuentro académico de reflexión y análisis en torno a la imagen en nuestra institución, pues es el seminario permanente que el mismo Grupo colegiado coordina y organiza.

En reconocimiento por acercar la reflexión académica y difundir los resultados de las investigaciones a la sociedad, desde el año 2008 profesores integrantes del Grupo colegiado cuentan con un espacio radiofónico en Radio UAA.

Actualmente, el Proyecto de Revista Berenice ha sido aprobado por el Centro de las Artes y la Cultura y se encuentra en proceso de creación, con el objetivo de publicar semestralmente textos académicos, con aportaciones de los alumnos y docentes de la carrera en Artes Cinematográficas y Audiovisuales e invitados, sobre el campo de lo audiovisual, la imagen y el sonido, al igual que del fenómeno cinematográfico, con un eje temático específico propuesto para cada número.

Además, el Grupo colegiado desarrolla actividades de vinculación académica y artística con los alumnos tutorados del posgrado en Arte de la UAA. De la misma manera, se han diseñado convenios de colaboración académica, artística e institucional que coadyuven a un desarrollo profesionalizante real,

un acercamiento con la sociedad y a participar en la dinámica de las artes y la cultura. Lo más destacados son:

- En 2018 se impulsó el convenio de colaboración con la Universidad Intercultural del Estado de México.
- En el 2015 se promovió la carta de intención de colaboración con instituciones locales: el ICA, IMAC y CIDCEA.
- En el mismo año 2015 se aconsejó el convenio de colaboración con la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires, Argentina, así como con la Universidad Nacional de Antreríos de Paraná, del mismo país.

A su vez, se trabaja en la elaboración de un directorio de cuerpos académicos, instituciones y centros de investigación vinculados con nuestras LGAC, para propiciar nuevos enlaces de colaboración permanente.

A manera de corolario: impacto docente de un cuerpo académico

En términos generales, podemos afirmar que los procesos de educación en todos los niveles exigen de profesionales que sean capaces de generar un pensamiento flexible en sus estudiantes, ya que el mundo actual no se construye a partir de visones únicas ni unilaterales, sino que se hace necesaria la participación con profesionales de otros campos disciplinares, a fin de generar soluciones creativas y acordes a los tiempos actuales.

Sin duda, el campo de las artes es por naturaleza interdisciplinar, tanto en su ejecución como en su enseñanza, investigación y difusión. Las universidades actuales deben enfrentar retos de enseñanza que favorezcan modelos de participación centrados en los estudiantes, pero con una visión amplia sobre la profesión. Incluso la división en "artes" ha sido cuestionada, pues se ha visto que, como toda clasificación, no escapaba a los límites de las arbitrariedades teóricas. La enseñanza de las artes exige, pues, de especialistas en sus áreas, cierto, pero también de docentes que además de contar con alto nivel de especialización en su formación particular, sean capaces de reconocer que el arte es un fenómeno complejo que exige estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde, necesariamente, se den los encuentros entre las diferentes disciplinas. La idea del profesor aislado en su cubículo, explorando en solitario su campo

de estudio, ha dado pie a un profesional que, haciendo uso de las redes de información, comparte experiencias, descubrimientos y objetos de análisis, lo que favorece su trabajo y el de sus colegas.

Desde hace ya varios años se ha favorecido en las escuelas de arte que los profesores desarrollen proyectos colaborativos, ya que se ha demostrado que, si cada unidad se extiende en una especie de red sináptica, los resultados serán de mayor impacto. De ahí la importancia de establecer contacto con cuerpos académicos de otras instituciones a nivel nacional e internacional, pues la conectividad es el modelo metafórico que prevalece en la actualidad en todos los campos del saber, de manera similar a las conexiones neuronales de un cerebro. En el arte, sin duda, esto se hace más evidente desde el momento en que se reconoce que no se trabaja sólo con las capacidades intelectivas, sino también con las emocionales. El arte es una de las mejores maneras de fomentar la formación integral.

Contar con un cuerpo académico cuya línea de generación y aplicación del conocimiento esté centrada en el estudio y producción del arte, la imagen y el sonido, traerá consigo beneficios que impactarán de manera positiva en la misión de nuestro centro que, como sabemos, es la de formar profesionales que mediante el ejercicio ético de su profesión contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los diferentes sectores sociales. Esto es de beneficio para nuestro Centro de las Artes y la Cultura, nuestra Universidad Autónoma de Aguascalientes, nuestra entidad y para nuestro país.

Referencias:

UAA. (2018a). *Laboratorio de Experimentación Cinematográfica*. Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

UAA. (2018b). *Plan de trabajo Cuerpo Académico de Estudios y Producción del Arte, la Imagen y el Sonido*. Grupo Colegiado de Producción e Investigación del arte, la Imagen y el Sonido, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cuando el artista come del arte

Brisol García García[1]

Introducción

La presente reflexión nace del fenómeno que se presenta en la ciudad de Lima, Perú, donde existe una calle denominada la "Calle de los artistas", en la cual el turista o transeúnte puede encontrar a individuos que se atavían con una botarga de un cuy, el animal símbolo culinario del Perú y de los países andinos. O se puede apreciar también a artistas que simulan ser estatuas vivientes que personifican ángeles, demonios, robots o esclavos.

1 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Universidad de Guanajuato.

Ilustración 1. Ángel en la "Calle de los artistas".

La obra de estos individuos que dicen ser artistas es presentada de manera continua, ya que, a la par, se acompaña con un cartel en el piso donde le explican a los espectadores que son artistas y, por ende, se les pide el apoyo de una moneda. Cabe resaltar que, en algunos casos, en los carteles se apela a que la obra que se está "viendo" es "original" y que, por lo tanto, no se debe copiar. En secuela de este hecho que se puede apreciar en la calle de los artistas en Lima, y también con ciertas diferencias, este fenómeno se observa en otras ciudades del mundo, por lo que surge este documento que se cuestiona si basta con que un individuo que se atavió con una botarga de cuy o se disfrazó de Gandhi y se presente en cualquier calle del mundo con un cartel donde se lea que lo que él hace es arte, ¿esto sea en realidad arte?

Metodología

A partir de haber realizado esta observación en la "Calle de los artistas" en Lima, se registraron gráficamente algunas de las obras presentadas en esta calle. Sin embargo, también se documentaron algunos casos que se encontraron

en otras ciudades, como: Turín, Berlín, Praga, Viena, Santiago de Compostela y Barcelona. Este registro gráfico se hizo con la finalidad de:

1. Conocer el tipo de obras que se presentan en la "Calle de los artistas".
2. Si era posible hacer una tipología de estas obras y, por ende, clasificarlas en una de las bellas artes o, en su defecto, clasificarlas en lo que llaman hoy como arte contemporáneo: en el *performance*.
3. Poder comparar si existían similitudes entre las obras que se presentaban en las diferentes urbes.

Se advierte, antes de presentar los ejemplos documentados, que se hizo patente durante la elaboración de este documento reflexionar en cómo aproximarnos a estas prácticas artísticas no tan convencionales, por lo que se refiere de manera breve lo que se encontró. Feregrino (2018) relata en "Trabajo no clásico en los trabajadores performáticos, botargas y 'estatuas' humanas de la calle de Madero de la Ciudad de México", que al querer investigar el trabajo performático de la calle, se le presentó la necesidad imperiosa de definir para el lector "lo que es arte" , y "lo que no es" (p. 10). Aunado a que, trabajos de esta temática realizados por esta misma investigadora, hicieron visible la diferencia entre "el estatus de trabajar en la calle y trabajar en un espacio de prestigio como es un teatro cerrado" dado que los entrevistados "equipararon al arte callejero con una forma de mendigar o estorbar las dinámicas propias de la ciudad" (Feregrino, 2028, p. 10). Esta forma de percibir al artista callejero es descrita en otra investigación que se realizó en el país del Salvador, ya que, en esta nación, "las personas no apoyan el arte callejero y lo ven de menos por no ser un trabajo formal". Debido a la cultura que se tiene en este país, existe mucho prejuicio y los artistas callejeros son "estereotipados, comparándolos con vagos, drogadictos o indigentes cuando en realidad no lo son" (Bonilla, Jiménez y Luna, 2013, pp. 10-11). No obstante, este fenómeno se presenta en "otros estudios en los que se contrastan el trabajo de los actores de cine y televisión con el de los extras" (Feregrino, 2018, p. 10).

Por otra parte, a la mala percepción que se tiene de los artistas de la calle, se suma que la dimensión laboral de las prácticas artísticas es un ámbito poco explorado "en comparación, por ejemplo: con la preponderancia de investigaciones vinculadas a la relación entre vulnerabilidad social/pobreza y trabajo juvenil" (Infantino, 2011, p. 142). Esto se debe a pesar de que, aun cuando se

vinculan cada vez más la "cultura", la "economía" y "política", predomina el imaginario que "coloca al arte como esfera diferencial y autónoma, dedicada a la búsqueda de valores particulares –'belleza', 'autenticidad', 'verdad'– que serían la antítesis de los valores asumidos en el mundo de la economía –la búsqueda racional de ganancia o el ilimitado instrumentalismo–" (Infantino, 2011, p. 142)

Así también, Feregrino (2018) relata otro aspecto que se debe considerar al abordar una temática como la de este trabajo, pues comenta que es necesario "reflexionar sobre los conceptos hegemónicos que constriñen las actividades artísticas no convencionales" (p. 10). Sin embargo, en este documento se optó por no presentar una definición de arte y de lo que no es, para enfocar el eje de la discusión en las particularidades que se presentan cuando se realiza en la calle.

La calle, un museo de verdad

El primer rasgo idealizado es el que comenta Padín (2001) cuando explica que la calle y los espacios urbanos imponen "un nuevo sistema de relaciones que la galería y los museos hacen imposible: no sólo cambia el marco locativo" (s.p.). Al mismo tiempo que se transforma "el comportamiento de los espectadores y la índole de las obras" (Padín, 2001, s.p.). Esto se debe, en parte, a las características de la calle y, en especial, a las de los centros históricos de las ciudades que, por su misma naturaleza, son el centro de la vida social. Esto es lo que produce que se desdibuje "lo que es arte y de lo que no lo es", al contrario de las galerías y museos que imponen su lógica de consumo, ya que "todo lo que se expone en ellos es arte o asume ese carácter (si no lo es)" (Padín, 2001, s.p.). En contraste, la "calle enfatiza la relación comunicacional, permitiendo que el arte despliegue toda su funcionalidad, su razón de producto de comunicación y no de mera mercancía sujeta a las leyes del mercado y del lucro comercial" (Padín, 2001, s.p.). Al fragmentar la calle en el arte del conjunto de los mecanismos o aparatos del Estado aplicados a legitimar su existencia, le devuelve al arte "la función que tuvo desde el momento en que el hombre tuvo acceso a sus facultades simbólicas y a la comunicación" (Padín, 2001, s.p.).

Asimismo, la calle desarticula, en apariencia, "las oposiciones del tipo bueno/malo, lindo/feo, objetivo/subjetivo, etc., ya que, "posible la libre opción del espectador al permitirle elegir el sentido o los significados que la obra le presentan, de acuerdo a su repertorio de conocimientos y experiencias perso-

nales, sin autoritarismos, ni imposiciones ideológicas" (Padín, 2001, s.p.). No obstante, tal como lo aduce el mismo autor, el contexto del arte de la calle no es tan ideal ni tan real como se describió en los renglones anteriores. Por lo que se puede afirmar "que la calle y los espacios urbanos, favorecen desde un punto de vista ideal y romantizado, esa esquiva relación, al no desgajar ni aislar al arte de sus productores/consumidores (es decir, la sociedad en su totalidad mantienen incólume la trama de sus relaciones interpersonales) (Padín, 2001, s.p.). Una vez expuestos los supuestos de concebir a la calle como uno de los espacios más idóneos para "democratizar el arte", es oportuno mencionar, dada la naturaleza de las obras que se analizan en este documento, que éstas se clasifican en lo que se puede denominar como la práctica artística de las estatuas vivas.

Las estatuas vivas de carne y hueso

Según Gómez (2014), uno de los pocos investigadores que han analizado este fenómeno como una expresión artística, el término francés de *Tableau vivant* se designa para denominar al precedente de la práctica de las estatuas vivas al cuadro viviente. El cuadro viviente se caracteriza por ser ejecutado por un grupo de actores o artistas, cada uno de ellos ataviado o disfrazado de manera cuidadosa, y "ubicados en su sitio y a menudo iluminados de manera teatral. En el transcurso de la muestra, las personas que se exhiben no hablan ni se mueven" (p. 177). Por ello, aduce que es posible rastrear el origen de la práctica artística de las estatuas vivas en los "cuadros vivos" de los dramas litúrgicos de la Edad Media, donde los artistas "representaban escenas dramáticas cortas que se realizaban en ocasiones especiales como de festividades religiosas, bodas reales, coronaciones y entradas reales en las ciudades" (Gómez, 2014, p. 177).

En estos dramas, los artistas del medievo simulaban ser estatuas vivas, tal como lo hacen los artistas callejeros contemporáneos, sólo con una diferencia, que esta imitación la realizaban en "grupos más grandes, y en ocasiones adoptando posiciones temporales bien marcadas a lo largo del camino de la procesión principal" (Gómez, 2014, p. 177). El papel vital de esta práctica artística radica en que antes de la irrupción de los medios de comunicación –la radio, el cine y la televisión–, la práctica de las estatuas vivas o de los cuadros vivientes se utilizaba para "contar historias secuenciales como resultado de

la presentación de una serie de 'cuadros' en un determinado orden espacial y temporal" (Gómez, 2014, p. 177).

Análisis de resultados

Luego de realizar las precisiones anteriores, se procede a mostrar los ejemplos registrados.

Ejemplos registrados

Ilustración 2. Estatua viviente del cuy, en Lima, Perú.

Ilustración 3. Estatua viva de un Gandhi en Santiago de Compostela.

Ilustración 4. Estatua viva presentada en Barcelona y Lima.

Ilustración 5. Estatua viva en Barcelona (1).

Ilustración 6. Estatua viva en Barcelona (2).

Ilustración 7. Estatua viva en La Rambla.

Ilustración 8. Estatuas vivas presentadas en Lima, Perú (1).

Ilustración 9. Estatuas vivas presentadas en Lima, Perú (2).

Ilustración 10. Estatua viva “El Ángel” en la “Calle de los artistas”, Lima, Perú.

Ilustración 11. Estatua viva en Praga (1).

Ilustración 12. Estatua viva en Viena.

Ilustración 13. Estatua viva de oso polar en Praga.

Ilustración 14. Estatua viva en Praga (2).

Ilustración 15. Escultura de perro en Berlín.

Ilustración 16. Escultura de un perro en Turín.

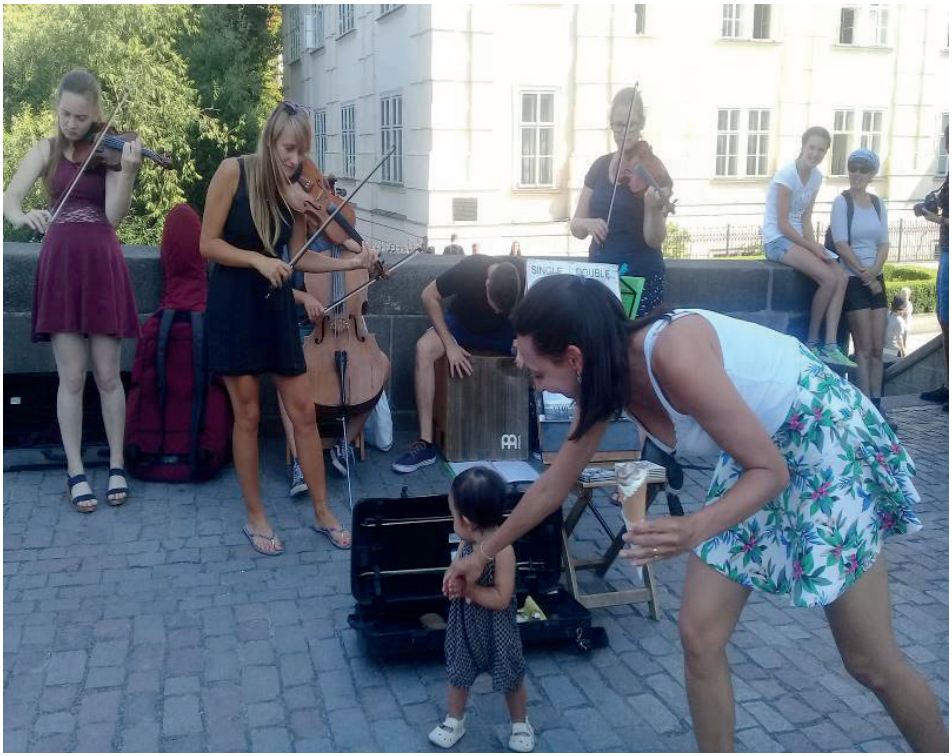

Ilustración 17. Violistas de Praga.

Luego de presentar algunos ejemplos de lo que se registró visualmente en la "Calle de los artistas" y en otras ciudades, se procede a:

Conocer el tipo de obras que se presentan en la "Calle de los artistas"

El tipo de obras de las estatuas vivas que se presentan en la "Calle de los artistas" estriba en la representación de personajes inspirados en películas como: Jack el Destripador, el muñeco robot Turboman que sale en una cinta de Arnold Schwarzenegger, pero también se pueden apreciar personajes encadenados, que se infiere representan la esclavitud o al bien o el mal. Así también, es posible apreciar la representación de estatuas vivas de mujeres con la cara pintada de color plateado o dorado, o ver la representación de un cuy, el animal sím-

bolo culinario del Perú y de los países andinos. Con el fin de no hacer un listado cuantioso, se refiere que en esta calle es viable observar a más personajes sorprendentes, aunque algunos tienen su origen en el cine.

Ahora bien, ante el objetivo de si era posible hacer una tipología de estas obras y clasificarlas en una de las bellas artes, o en su defecto, en lo que llaman hoy como arte contemporáneo, en el *performance*, se refiere lo que explica Gómez (2014) sobre el origen de la práctica artística de las estatuas vivas, que tienen su epicentro en los cuadros vivos, aunque son un elemento de las "artes plásticas, en especial de la escultura, que luego pasa al cine, al teatro, a la literatura, al *performance* y al instalacionismo (p. 18). Sin embargo, esta práctica de las estatuas vivas dentro del campo de otras artes es considerada como algo accesorio.

Aunando a que surgen problemas ontológicos del *statu quo* de la práctica de las estatuas vivas desde la misma denominación que se le da a la práctica en sí misma, por ejemplo: al querer designarlas como esculturas vivientes, se intenta legitimar a las mismas desde los cánones tradicionales de la "estética, la historia y la teoría del arte" (Gómez, 2014, p. 211). No obstante, el problema más complejo no es pretender equiparar a la práctica de las estatuas vivas con el de la escultura viviente, sino el reconocimiento en el mundo del arte y en las artes esta práctica de las estatuas vivas ya ni siquiera se concibe como una manifestación de arte independiente con un corpus, ni mucho menos se le reconoce en el mundo moderno como una variante "del *performance*, o bien de las llamadas artes vivas o incluso de las artes relacionales y su estética" (Gómez, 2014, p. 211). Aunque, si se lograse la proeza de lograr que se clasifique a la práctica de las estatuas vivas en una modalidad de la práctica del *performance*, se debe reflexionar si esto no es un producto más de la tendencia de querer resolver el problema que representan en sí mismas las prácticas artísticas atípicas a las siete bellas artes, al aducir que forman parte de lo que es hoy el arte moderno contemporáneo.

Por otro lado, al comparar si existían similitudes entre las obras de las estatuas vivientes que se presentaban en las diferentes ciudades del orbe, se observó que, si bien en apariencia las estatuas vivientes son disímiles, al analizar la práctica en la "Calle de los artistas" con la práctica de otros artistas en otras urbes, se denotan rasgos similares, como: el uso de la pintura plateada, dorada, o blanca, o en su defecto, simular mantenerse en apariencia sentado o de pie en el aire. Lo único que cambia en estas estatuas vivas es el color y el personaje

simbólico en mayor o menor grado que se representa. Esto se puede observar en la imagen de la mujer estatua viva en Praga, así como de las estatuas vivientes en Perú. Esto también se puede observar en el caso paradójico de la creación de las esculturas de los perros en Turín y Berlín. Lo anterior permite aducir que quizás esta práctica de las estatuas vivas no cuenta con ese rasgo de originalidad que pregonan los artistas en sus carteles.

Aunque desde el aparato crítico de Gómez (2014), al menos en los casos que él analizó de la práctica artística de las estatuas vivas en Colombia, esta práctica implica a una estética decolonial del estatuismo, que se

> vincula con los fundamentos éticos y políticos decoloniales y con base en la dis-tinción de la estética de la estatua viva se hace posible un diálogo en otros términos, más allá de los enunciados coloniales de la estética, pero abierto a la conversación con la academia (Gómez, 2014, p. 14).

A la par de que se tendría que cuestionar si realmente es una práctica artística o estas estatuas vivas y su práctica se encuentran entre la frontera y los límites sutiles de lo que es un oficio o trabajo, y lo que es ser en verdad un artista.

En este sentido es que se narra lo que comenta Gómez (2014), que las estatuas-vivas "viven de los aportes que realizan las personas, y de esos aportes viven varias familias" (p. 240). Además, este investigador considera que esta "práctica laboral de las estatuas-vivas no se realiza de manera aislada: así como ha logrado unirse para conformar una particular historia como cuerpo discursivo que articula su práctica, también se ha organizado en fundaciones" (Gómez, 2014, p. 240). Vinculado a lo anterior, las obras de las estatuas vivas, desde la perspectiva de este autor, es el "encuentro entre dos personas en un espacio de exterioridad en que se realiza una obra como trabajo vivo tal y como lo entendió Marx, de acuerdo con la lectura que de su obra hace Enrique Dussel" (p. 240). El trabajo vivo, para Dussel (1994, p. 208, en Gómez, 2014, p. 243), "es la persona misma o la subjetividad del trabajador, que no posee nada aparte de su propia carnalidad. Dado que la

> Pobreza y la subjetividad creadora que se le presentan a Marx como momentos indivisibles del trabajo vivo, coinciden con las características de la estatua-viva que se expone en la calle, en toda su fragilidad humana, pero al mismo tiempo con toda la potencia de realización de un acto creador. La estatua-viva, en tan-

> to trabajo vivo, es la persona humana que puede crear valor. En este sentido, la tesis "antropológica" de Marx es clara: únicamente el trabajo vivo, la persona humana, puede crear valor: "Los medios de producción nunca pueden añadir al producto más valor que el que poseen independientemente del proceso de trabajo (Gómez, 2014, p. 243).

Gómez (2014) explica que los artistas, al realizar esta práctica, tienen dos opciones, la primera:

> Consiste en ser subsumida por el capital, en seguir la lógica del capital, haciendo de su acto de espera nada más que el de una oportunidad laboral en otro espacio: una feria, una fiesta, etc. [...] será considerada nada más que como un objeto decorativo, cuya presencia tiene un valor acordado por el tiempo de su permanencia [...] la estética de la estatua se reduce a una mera mercantilización de un acto (p. 243).

Desde la visión de este investigador y del presente documento al elegir esta primera opción este investigador el "trabajo vivo se convierte en trabajo muerto en capital, que cada vez demanda más trabajo vivo para seguir viviendo" (Gómez, 2014, p. 243). La segunda opción es la ideal, ya que el trabajo vivo de la estatua consiste en "realizar un giro, una desviación hacia un trabajo distinto, en que la estatua no tiene nada que vender, sino algo que dar" (Gómez, 2014, p. 243). Esto se debe, en parte, a que la estatua no espera un comprador, pues no tiene nada que vender; "lo que espera es otro trabajo vivo, carnal como ella. Y mientras espera, el exponerse hace que ella se torne a una forma del dar-se que inaugura una forma de economía distinta" (Gómez, 2014, p. 243). Esta economía alterna es la de "dar y recibir, en la que no hay ninguna relación de explotación sacrificial del trabajo vivo" (Gómez, 2014, p. 243).

Reflexiones finales

1. A pesar de lo que digan los individuos que se disfrazan de un oso polar o un cuy, esto no los convierte en un artista, ya que su obra se pudiera tipificar como un mero acto de re-presentación del oso o del cuy, que a lo mucho se sostiene en un palo y es sostenido por otro "artista" disfrazado

de cuy. Aunque se advierte que esto pudiera ser diferente si se mostrara un *performance* donde fueran capaces de despertar la sensibilidad del público. Por ello, se aduce que este tipo de obra de artista botarga entra más en la categoría de una actividad lucrativa que se ejecuta para lograr la reproducción biológica y social o del "trabajo muerto".

2. Asimismo, se cuestiona la originalidad que supuestamente expresan, en especial los artistas de la "Calle de los artistas" en Lima, ya que esta tendencia masiva de representar obras u monumentos vivientes se presenta en infinidad de ciudades, y hasta se puede cuestionar su originalidad, ya que la "moda" de trabajar como estatua viviente surgió en Europa y luego se propagó al continente americano.

3. Como se puede observar, existe una tendencia de estandarización de las obras de los "artistas" que se presentan en diferentes orbes; un ejemplo de esto es el perro moldeado con arena, que es elaborado y presentado en un callejón cercano al Museo Egipcio en Turín, en referencia de su símil, la figura del perro que esculpe otro "artista" con el mismo material en una calle de la ciudad de Berlín, lo cual hace visible las contradicciones del museo calle, ya que las obras están más expuestas a ser masificadas, por tanto, suceden estos fenómenos donde se puede preguntar: ¿cuál es la obra de arte y cuál es la copia?, ¿cómo y cuál es el proceso de los artistas para imitar lo que ven en otras partes? Del mismo modo, se pudieran plantear preguntas más de tipo sociológico y antropológico, ¿cuál es el perfil o condición social de estos artistas?, ¿son inmigrantes?, ¿son los sintecho o sin trabajo que le hace al artista?, ¿o son personas que estudiaron en academias, que se prepararon en las bellas artes y cuentan con una propuesta artística?

4. Por otro lado, lo anterior trae como secuela que se cuestione si las obras de los artistas, al ser exhibidas en la calle, pierden sus características que las tipifican como arte, y se convierten en un producto más de consumo o mercancía para las masas.

Esta transformación de las obras a mercancía depende, en gran medida, de la facilidad de reproducir el acto o la obra, por ejemplo: las obras o estatuas

vivientes que emulan a figuras históricas como a Gandhi o a dioses de la India. En parte, también, esta transformación de producto artístico a mercancía se facilita por el uso de una botarga o disfraz comercial que representa a un animal simbólico de una cultura, como el cuy o el oso polar.

5. Existen artistas que al presentar o interpretar una disciplina que se cobija en las bellas artes, como lo es la música, bajo los cánones occidentales y de su grado de profesionalización, y dependiendo de la habilidad interpretativa del ejecutante, su obra pudiera considerarse como arte, esto se hace más visible con los cantantes, los violistas, guitarristas y jazzistas.

Por otro lado, es notorio que existen otras obras que presentan los artistas de la calles que pudieran considerarse como arte bajo los cánones occidentales de las bellas artes, éstas pudieran ser las piezas musicales que tocan, por ejemplo un grupo de violinistas y un jazzista en la ciudad de Viena. Esto último estará en función de si el artista o individuo tiene una trayectoria consolidada, si tiene CD's grabados; aunque esto puede producir otra paradoja más que sólo sea un artista que ha entrado al mundo más comercial de la música.

Referencias

Bonilla Alvarado, M. C., Jiménez Gutiérrez, J. I. y Luna Alvarena, L. M. M. (2013). *Trabajo audiovisual basado en la técnica de documental: "más allá del arte"*. (Tesis de licenciatura). Universidad Dr. José Matías Delgado, Facultad de Ciencias y Artes "Francisco Gavidia".

Feregrino Basurto, M. A. (2018). Trabajo no clásico en los trabajadores performáticos, botargas y "estatuas" humanas de la calle de Madero de la Ciudad de México. Ichan Tecolotl.

Gómez Moreno, P. P. (2014). *Estéticas de frontera en el contexto colombiano*. (Tesis de Doctorado). Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

Infantino, J. (2011). Trabajar como artista. Estrategias, prácticas y representaciones del trabajo artístico entre jóvenes artistas circenses. *Cuadernos de Antropología Social, 34*, 141-163.

Padín, C. (2001). En las avanzadas del arte latinoamericano el arte en las calles. Santiago de Chile. *Revista Virtual*, 3.

Vich, V. (2010). El discurso de la calle. Los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidad en el Perú. Lima, Perú: Fondo Editorial, Universidad del Pacífico.

Enfoques y aproximaciones
a la interdisciplina en las artes

Primera edición 2019

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