

# Comunicación es cultura

Miradas al eje de cultura de la licenciatura  
en Comunicación y Cultura

Gezabel Guzmán y Alma Erazo  
(Coordinadoras)



Universidad Autónoma de la Ciudad de México





# Comunicación es cultura

Miradas al eje de cultura de la licenciatura  
en Comunicación y Cultura

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Dra. Tania Hogla Rodríguez Mora  
Rectora

Mtro. César Enrique Fuentes Hernández  
Coordinador Académico

Museógrafo Fernando Fco. Félix y Valenzuela  
Coordinador de Difusión Cultural y Extensión  
Universitaria

Equipo de la Biblioteca del Estudiante

Ángeles Godínez Guevara  
Responsable

Ana Beatriz Alonso Osorio  
Daniel Valentin Cruz  
Florina Piña Cancino  
Sergio Javier Cortés Becerril  
Verónica Durán Carmona

# Comunicación es cultura

Miradas al eje de cultura de la licenciatura  
en Comunicación y Cultura

Gezabel Guzmán y Alma Erazo  
(coordinadoras)

Aída Analco Martínez  
Alejandro García  
Alma Erazo Ordaz  
Edith Leal Miranda  
Gabriel Medina Carrasco  
Gezabel Guzmán Ramírez  
Karina Ochoa Muñoz  
Marta Rizo García  
Mariana Rodríguez Cruz  
Rosa María Torres Bustillos

**UACM**

Universidad Autónoma  
de la Ciudad de México

NADA HUMANO ME ES AJENO

Biblioteca  
**BE**  
del  
Estudiante

FICHA CATALOGRÁFICA E-S/N

---

Comunicación es cultura : Miradas al eje de cultura de la licenciatura en Comunicación y Cultura / Gezabel Guzmán y Alma Erazo (coordinadoras). -- Primera edición. -- México : Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2023.

204 páginas ; 21 cm.

Con textos de: Aída Analco Martínez, Alejandro García, Alma Erazo Ordaz, Edith Leal Miranda, Gabriel Medina Carrasco, Gezabel Guzmán Ramírez, Karina Ochoa Muñoz, Marta Rizo García, Mariana Rodríguez Cruz, Rosa María Torres Bustillos

ISBN 978-607-8840-89-2

1. Comunicación -- Aspectos sociales. -- 2. Cultura — Aspectos sociales. -- 3. Comunicación y cultura. -- I. Guzmán Ramírez, Gezabel, coordinadora. -- II. Erazo Ordaz, Alma Rosa, coordinadora

LC P94.6

Dewey 302.20972

---

*Comunicación es cultura. Miradas al eje de cultura de la licenciatura en Comunicación y Cultura*

primera edición, 2023

© Aída Analco Martínez, Alejandro García, Alma Erazo Ordaz, Edith Leal Miranda, Gabriel Medina Carrasco, Gezabel Guzmán Ramírez, Karina Ochoa Muñoz, Marta Rizo García, Mariana Rodríguez Cruz, Rosa María Torres Bustillos

D.R. © Universidad Autónoma de la Ciudad de México  
García Diego 168, col. Doctores,  
del. Cuauhtémoc, c. p. 06720, México, D F

ISBN: 978-607-8840-89-2

[https://www.uacm.edu.mx/Organizacion/CoordinacionAcademica/Biblioteca\\_Estudiante](https://www.uacm.edu.mx/Organizacion/CoordinacionAcademica/Biblioteca_Estudiante)

Imagen en portada: *Robot bajando una escalera*  
Francisco Tejada Jaramillo, 1952.

Material educativo universitario de distribución gratuita para estudiantes de la UACM. Prohibida su venta

Hecho e impreso en México

## Índice

Presentación	11
Prólogo: Repensar la escritura desde sus posibilidades GABRIEL MEDINA CARRASCO	21
I. Experiencias de enseñanza y aprendizaje en el Taller de Lenguaje Comunicación y Cultura MARIANA RODRÍGUEZ CRUZ ROSA MARÍA TORRES BUSTILLOS	33
1. <i>Enfoque del taller/perfil de ingreso-egreso</i>	34
2. <i>Antecedentes o un poco de historia</i>	35
3. <i>Reflexionando sobre la práctica pedagógica en         el Taller de Lenguaje Comunicación y Cultura</i>	37
4. <i>La entrevista, contada por Rosa María Torres         Bustillos</i>	39
5. <i>Promoviendo aprendizajes académicos fuera         del aula, por Mariana Rodríguez Cruz</i>	48
6. <i>Conclusiones</i>	53

II. Análisis Cultural: Entre el sustento teórico y la ejemplificación en lo cotidiano	57
ALMA ROSA ERAZO ORDAZ GEZABEL GUZMÁN RAMÍREZ	
1. <i>Identidad(es) y Cultura(s)</i>	59
2. <i>Estado plural y etnia(s)</i>	61
3. <i>Infraclass(es)</i>	66
4. <i>Identidad(es) desacreditada(s) y cultura: Juvenicidio</i>	69
5. <i>Entre el sustento teórico y la ejemplificación en lo cotidiano: El caso de Mariana Joselin</i>	73
III. Ensayismo latinoamericano y transdisciplinarietà: Una propuesta para su aplicación en el análisis de un producto comunicativo	85
EDITH LEAL MIRANDA	
1. <i>Comprender la Modernidad: esbozos para la construcción de un concepto</i>	86
2. <i>La Modernidad y su crítica</i>	91
3. <i>El ensayo como forma de expresión</i>	96
3.1 <i>Una perspectiva contemporánea: el caso de Yásnaya Elena Aguilar Gil</i>	98
4. <i>«El abrazo de la serpiente»: Propuesta para el análisis de un filme.</i>	102
IV. Estudios poscoloniales y subalternos: una mirada introductoria al curso	111
KARINA OCHOA MUÑOZ GEZABEL GUZMÁN RAMÍREZ	
0. <i>Punto Cero</i>	111
1. <i>Uno a Uno</i>	112
2. <i>Dos en Uno</i>	123
3. <i>Tres a Tres</i>	128

V. Estudios culturales en comunicación. Discusiones teóricas y ejemplos empíricos en torno a la relación entre comunicación y cultura

MARTA RIZO GARCÍA

1. *¿Por qué son importantes los Estudios Culturales en Comunicación?* 137
2. *Un panorama general sobre los Estudios Culturales* 139
3. *Particularidades de los Estudios Culturales en América Latina* 144
  - 3.1 *Trasladando el interés de los medios a las mediaciones: Jesús Martín Barbero y sus aportes a los Estudios Culturales Latinoamericanos* 149
  - 3.2 *Néstor García Canclini y el consumo como acto simbólico, comunicativo y cultural* 152
4. *El meollo del asunto: La relación entre comunicación y cultura* 155

VI. Crítica a la ilustración: modernidad y capitalismo

ALEJANDRO GARCÍA

1. *Crítica a la Ilustración* 165
2. *La Escuela de Fráncfort y Teoría Crítica* 168
3. *Dialéctica de la Ilustración y Crítica a la Ilustración* 179
4. *La industria cultural. Ilustración como engaño de masas* 185

VII. Cultura y poder: la potencia de un binomio analítico	195
AÍDA ANALCO MARTÍNEZ	
1. <i>La materia Cultura y Poder en relación con el mapa curricular</i>	196
2. <i>Breve reflexión sobre los contenidos revisados en la asignatura</i>	197
3. <i>Cultura y poder: Un binomio para el análisis</i>	201
4. <i>La escala: Apunte metodológico</i>	206
5. <i>Reflexiones finales: Cultura y poder. ¿Para qué y para quién analizamos?</i>	209
Semblazas de autores	215

## Presentación

El presente libro surge de la idea de acompañar y compartir con las y los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) que se encuentran cursando la licenciatura en Comunicación y Cultura, las miradas, perspectivas teóricas y didácticas, que tenemos diferentes académicas y académicos que hemos impartido cursos en el eje de cultura.

Además, los y las estudiantes que son los/as principales receptores de este trabajo, podrán tener una herramienta útil para seguir los cursos del eje de cultura. De igual forma, este libro puede ser de utilidad para los/as estudiantes que por razones personales o laborales han tenido que abandonar los cursos y que están interesados/as en certificar las diferentes materias del eje. Al leer este libro encontrarán textos e interpretaciones de los conceptos que se utilizan en los diferentes cursos del eje, por lo que, cada capítulo sirve de apoyo docente y en general, está dirigido a cualquier lector/a que le interese aproximarse a los temas abordados en la presente compilación.

La estructura de este libro es la siguiente: cada materia del eje tiene un capítulo específico, en el que se

encontrará la explicación por parte del autor/a, así como textos sugeridos, ejemplos y en algunos casos ejercicios que pueden ser de utilidad al momento de impartir y tomar la materia. De igual forma, las referencias bibliográficas sugeridas pueden ser leídas para profundizar en los temas abordados. Así, podemos encontrar capítulos referidos a las materias del eje de cultura, las cuales son:

- Taller de lenguaje, comunicación y cultura
- Análisis cultural
- Ensayismo latinoamericano y transdisciplinariedad
- Estudios poscoloniales y subalternos
- Estudios culturales en comunicación
- Crítica a la Ilustración
- Cultura y Poder

El libro abre con la presentación del eje de cultura realizada por Gabriel Medina, quien explica la relevancia del eje en la licenciatura de Comunicación y Cultura:

[Tener un] Plan de Estudios con un enfoque interdisciplinario, cuyos contenidos y objetivos formativos enfatizarán en una reflexión cultural de la realidad social y los procesos comunicacionales. Este énfasis se vio favorecido porque el campo de la comunicación, lejos de ser una disciplina de las ciencias sociales, se concibe como un ámbito del saber que articula distintas aproximaciones teóricas en la producción de una lectura (interpretación) de los procesos comunicacionales, tanto en su expresividad social y organizacional como en los registros simbólicos, culturales y emocionales de la vida en sociedad (Medina, 2019: 22).

Gabriel Medina además rescata los principios fundacionales de la UACM que motivan la misma construcción del Plan de Estudios de la licenciatura en Comunicación y Cultura, enfatizando en la relevancia de impulsar el pensamiento crítico a través de una pedagogía que enfatice la experiencia. Estamos por tanto frente a la apuesta de Hugo Zemelman de problematizar la realidad, una realidad significativa que nos lleve a prácticas de transformación. Aunado a esto, en el prólogo, el autor nos deja que ver el valor de lo interdisciplinario en la formación teórica crítica. Por ello, este libro rescata miradas diversas de los cursos del eje cultura lo cual se ve reflejado en la escritura de cada capítulo, que sin duda da cuenta de la experiencia vivida en el aula y de los universos de observación epistemológicos de cada autor y autora.

En el primer capítulo las autoras Mariana Rodríguez y Rosa María Torres explican, de una forma didáctica y cercana, la materia de Taller de Lenguaje Comunicación y Cultura, capítulo que titulan con el nombre de «Experiencias de enseñanza y aprendizaje en el Taller de Lenguaje Comunicación y Cultura». Esta materia es la primera en el eje de Cultura y se encuentra en el Ciclo Básico, las autoras nos explican:

[...] En este capítulo nos interesa [...] vincular la reflexión con el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes en tres niveles: Los conceptos, las metodologías didácticas y los procesos identitarios que se llevan a cabo a través del uso, comprensión, resignificación e integración de los conceptos lenguaje-comunicación-cultura por parte de

los/as participantes: docentes y estudiantes (Rodríguez y Torres, 2019: 34).

Este capítulo nos adentra además en el modelo educativo de la UACM, el cual está centrado en el aprendizaje para formar un pensamiento crítico, humanístico y científico. Para ello las autoras nos comparten dos experiencias de aprendizaje: la entrevista y la visita a un lugar bajo una observación detallada. En ambas experiencias se rescata la importancia del acompañamiento académico en procesos de asesorías y tutorías. Resalta en el texto cómo no sólo los/as estudiantes aprenden sino que también enseñan, así los/as docentes no sólo transmiten conocimientos sino también son aprendices. Por ello, dicen las autoras: «como docentes debemos estar en una reflexión constante de nuestras acciones cotidianas».

Posteriormente podemos encontrar el segundo capítulo referido a la materia de Análisis Cultural, ésta pertenece al tercer semestre de la licenciatura en Comunicación y Cultura y forma parte del Ciclo Básico. En el capítulo titulado «Análisis Cultural: entre el sustento teórico y la ejemplificación en lo cotidiano», las autoras Alma Erazo y Gezabel Guzmán, retoman lo siguiente:

[...] Lo que se intenta promover es el conocimiento y el reconocimiento de los/as estudiantes hombres y mujeres jóvenes como parte de su cultura o de sus culturas, con los procesos sociales por los que atraviesan como su identidad, la etnia, la desigualdad, la estratificación social, el sexo-género y en general realizar un análisis de las realidades insertas en los procesos sociales contem-

poráneos. En los últimos semestres el trabajo de Análisis Cultural, ha tomado un giro necesario para no sólo trabajarlo con perspectiva de género, sino también, desde la posición de reconocimiento de los/as jóvenes como un sector vulnerable y estigmatizado en nuestra sociedad (Erazo y Guzmán, 2019: 57-58).

A lo largo del texto podemos leer desde una mirada interseccional cómo los conceptos de infraclase, juventud e identidades desacreditadas, se van configurando bajo marcos de violencia y muerte, en vidas prescindibles encarnadas en sucesos desgarradores como el juvenicidio y el femigenicidio en nuestro país.

Posteriormente encontramos el tercer capítulo, éste aborda la asignatura de Ensayismo Latinoamericano y Transdisciplinariedad, fue realizado por Edith Leal, quien articula las relaciones entre Modernidad, Transdisciplinariedad y Ensayismo. La autora nos adentra en el debate pertinente del concepto Modernidad en América Latina que desemboca en la crítica de la colonialidad del poder y la dependencia histórico-cultural, aspectos que sin duda impactan en la producción ensayística de nuestra América. En consecuencia el ensayo, como nos dice Edith Leal, «fue un espacio para reflexionar sobre el destino que cada país debía de tomar, ya fuera de manera independiente o bien como un conjunto cultural», así lo explica la autora:

[...] Este texto pretende dar un panorama general sobre los tres conceptos base en que se estructura el programa de estudios de la asignatura Ensayismo latinoamericano y

transdisciplinariedad, así como ofrecer una articulación entre éstos y, en un segundo momento, realizar el análisis de un producto comunicativo: la película *El abrazo de la serpiente* (2015) del director colombiano Ciro Guerra (Leal, 2019: 85-86).

Así, el capítulo es una invitación a leer desde otra perspectiva la producción ensayística contemporánea, escrita no sólo en español sino producida desde diferentes lenguas maternas y diversas coordenadas. Todo ello para entender un sinnúmero de situaciones y problemas que nos aquejan cotidianamente como sociedad construida como periferia.

Para continuar con la discusión, encontramos el capítulo cuarto titulado «Estudios Poscoloniales y Subalternos: Una mirada introductoria al curso», materia del mismo nombre en donde las autoras Karina Ochoa y Gezabel Guzmán nos muestran los aportes, retos y discusiones que los estudios poscoloniales y subalternos han tenido, desembocando en algunas aportaciones de los feminismos decoloniales; al respecto las autoras concluyen:

Los aportes de diversas pensadoras y activistas descoloniales contribuyen a repensar nuestras posiciones sujetas. En este andar se ha vuelto imprescindible explicitar nuestro locus de enunciación, pero también nuestra diferencia colonial. Junto a ello hemos ido dibujando los proyectos y las apuestas descolonizadoras (del pensamiento, de la acción, del lenguaje y de la subjetividad) para así comenzar a sentir-pensar (Ochoa y Guzmán, 2019: 132).

En este capítulo, se puede leer una breve pero interesante discusión en torno los estudios poscoloniales, dando cuenta de la complejidad del uso del término, donde sin duda la crítica poscolonial lleva consigo la intención de descolonizar la mente. Sobre todo cuando sabemos que la experiencia colonial construye discursos amplios, por ejemplo sobre el cuerpo racializado y el género jerarquizado como inferior, para ello las autoras nos comparten algunos ejemplos y puntualizan que la apuesta descolonial no sólo lleva implicaciones teóricas, sino conlleva efectos políticos de gran envergadura.

El capítulo quinto nos introduce en una materia que resulta necesaria para comprender el contexto y la discusión sobre el tema de este eje, la cual se enfoca en los Estudios Culturales en Comunicación. La autora de este texto dinámico fue Marta Rizo quien adentra al lector/a en la comprensión del contexto del tema:

[...] Te presentamos un breve recorrido por la trayectoria de los Estudios Culturales en América Latina, y ponemos énfasis en la influencia de éstos en la investigación en comunicación desarrollada en la región. En un primer momento exponemos algunos de los rasgos principales de los Estudios Culturales en general, originados a finales de los años 50 del siglo xx en Gran Bretaña; en este acercamiento histórico-contextual ponemos énfasis en el concepto de cultura que emerge de los Estudios Culturales, por un lado, y en la articulación entre el proyecto intelectual y el proyecto político, por el otro. En un segundo momento, exponemos las particularidades de los Estudios Culturales en América Latina y nos centramos básicamente en dos autores que consideramos centrales: Jesús Martín

Barbero y Néstor García Canclini. A partir de algunos ejemplos concretos, vinculados con la recepción mediática y con el consumo cultural, ofrecemos algunas vetas para entender la relación entre comunicación y cultura bajo la óptica de los Estudios Culturales, una relación que sin lugar a duda es central (Rizo, 2019: 137-138).

En este capítulo la autora realiza una discusión interesante sobre el concepto de cultura, siendo ésta un escenario de disputa del poder, pero además podemos leer cómo los Estudios Culturales en América Latina arrojan debates distintos al concepto cultura, incluyendo las reflexiones teóricas y prácticas orientadas a la cultura popular. La lectura de este texto además permite comprender el propio nombre del presente libro, es decir la comunicación es una cuestión cultural donde –entre otras cosas– se producen subjetividades.

Posteriormente tenemos el capítulo sexto, que lleva por título «Crítica a la Ilustración: Modernidad y Capitalismo», en éste se retoma el estudio de la modernidad y la crítica que se lleva a cabo por autores de la Escuela de Frankfurt. El capítulo realizado por Alejandro García, muestra su amplio conocimiento y experiencia en el tema, por lo que, sin duda el escrito es un acercamiento teórico que invita a leer más sobre la Teoría Crítica. En su texto expresa:

El análisis, reflexión y comprensión de la configuración de la modernidad en cuanto tal constituye un momento cardinal en la historia del pensamiento moderno y contemporáneo. En su ensayo breve: ¿Qué es la Ilustración? [Was Was ist Aufklärung] publicado en 1784 por la *Berlinische Monatsschrift*, la revista mensual de Berlín. Im-

manuel Kant establece los fundamentos de la Ilustración, con esta expresión refiere al movimiento que ubica a la razón, el progreso moral y la configuración del espacio público como los ejes centrales del cambio de época. El siglo XVIII es el siglo de las Luces, en él se pretendía instaurar un orden civilizatorio para la humanidad, sacarla de las tinieblas y la superstición. Recordemos la célebre formulación de Kant con la que abre su escrito ¿Qué es la Ilustración? (García, 2019: 165-166).

No hay duda que este capítulo es una invitación a mirar la Teoría Crítica como herramienta sustancial para desmontar el pensamiento conservador que oculta las relaciones de poder, siendo así un arma de transformación. Sobre todo porque vivimos, como explica el autor, tiempos de barbarie, tiempos de oscuridad, donde se pierde —entre otras cosas— la compasión ante el sufrimiento de los otros y del mundo. Por ello, como nos explica Alejandro García, el reto está en repensar la Ilustración en sí misma, la cual sabemos es una producción de muerte.

Finalmente, el libro cierra con el capítulo séptimo, éste es referente al curso de Cultura y Poder. Aída Analco es la voz que nos conduce a lo que ella llama el binomio cultura y poder. Es un texto que nos permite pensar en la relevancia de aterrizar la teoría en ejemplos cotidianos. La autora explica:

El texto trata sobre la relación que guarda la materia Cultura y Poder con las demás materias del eje de cultura y cómo con los contenidos de esta asignatura cierran las materias del eje. Por otro lado, se presenta una discusión sobre la importancia del binomio cultura-poder para el análisis y comprensión de cualquier fenómeno social visto desde la comunicación y cultura.

Asimismo, se hace una breve reflexión de carácter teórico metodológico sobre los contenidos de la materia, y posteriormente una propuesta para su aplicación, utilizando la noción de escala partiendo de lo micro, pasando por lo meso y finalizando con lo macro para dar cuenta de las posibilidades heurísticas de la relación entre cultura y poder (Analco, 2019: 195).

Este capítulo cierra abordando un tema pendiente: cómo llevar la teoría vista a lo largo del eje de cultura a proyectos de titulación. Para ello la autora nos comparte algunas claves como el manejo de escalas, el poner en práctica una mirada crítica y tener claro que la cultura es la arena donde se da la lucha por los significados. Por ello, todo aquello que comunica y significa, está impregnado de cultura. Aida Analco nos comparte varios ejemplos de temas a investigar entre estos, saber que el poder se ejerce, se siente y se expresa en el cuerpo.

Como podemos observar, este libro —que es el primero que acompaña a todas las materias del eje de cultura— lleva consigo la intención de dar a los/as estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Cultura ejemplos diversos que les permitan imaginar cómo todo el conocimiento teórico adquirido durante su formación académica puede aterrizar en trabajos recepcionales diversos además de impactarles en sus propias vidas de forma directa, es decir, el reto está ahora en llevar la teoría a la práctica. Pero sobre todo a una práctica social alternativa crítica y transformadora del presente.

Esperamos disfruten la lectura.

GEZABEL GUZMÁN Y ALMA ERAZO  
CIUDAD DE MÉXICO, 2020

## Prólogo. Repensar la escritura desde sus posibilidades

GABRIEL MEDINA CARRASCO

En octubre del año 2001, a través del epistemólogo de El Colegio de México Hugo Zemelman (q.e.p.d.), recibí la invitación del Rector de la Universidad de la Ciudad de México,<sup>1</sup> Ing. Manuel Pérez Rocha para elaborar el Plan de Estudios de la licenciatura en Comunicación y Cultura. A inicios de ese año, en el espacio del Posgrado Pensamiento y Cultura de América Latina (CLACSO), había conocido la propuesta del pensamiento poscolonial que con el tiempo devino en la red modernidad/colonialidad.

Las autoridades de la Universidad, desde sus inicios y documentos fundadores, se propusieron impulsar el pensamiento crítico con una pedagogía que enfatizara la recuperación de la experiencia del estudiantado y sus formas de aprender lo que, a su vez, significaba ir

<sup>1</sup> Nuestra Universidad surge en abril de 2001 y logra la autonomía en diciembre de 2004. Hasta entonces su nombre no incluía el vocablo «autónoma».

a contra corriente de la formación disciplinaria y especialización temprana. Estos principios formativos facilitaron la aprobación de un Plan de Estudios con un enfoque interdisciplinario, cuyos contenidos y objetivos formativos enfatizaran en una reflexión cultural de la realidad social y los procesos comunicacionales.

Este énfasis se vio favorecido porque el campo de la comunicación, lejos de ser una disciplina de las ciencias sociales, se concibe como un ámbito del saber que articula distintas aproximaciones teóricas en la producción de una lectura (interpretación) de los procesos comunicacionales, tanto en su expresividad social y organizacional como en los registros simbólicos, culturales y emocionales de la vida en sociedad. Cabe señalar que, en el marco de los debates iniciales del diseño curricular, se convocó a colegas de otras instituciones para conocer y debatir sobre los énfasis que debieran tener la nascente licenciatura de Comunicación y Cultura, incluidos colegas que conciben a la comunicación como una disciplina, bajo la denominación de «comunicología»;<sup>2</sup> sin embargo, de una parte, evidenciaron constituir proyectos personales a contravía del curso epistemológico de las ciencias sociales (iniciado en la década de los noventa), signado por el declive de las fronteras disciplinarias en pos de lograr mayores

<sup>2</sup> Entre otros colegas que proponen teorizar a la comunicación como una ciencia disciplinaria, en esos debates participó Jesús Galindo Cáceres. Para conocer sobre la comunicología, entre otras fuentes, véase: Galindo Cáceres, Jesús, «Sobre comunicología y comunicometodología. Primera guía de apuntes sobre horizontes de lo posible», en *Culturales*, 1(1), 7-28.

niveles de comprensión de la creciente complejidad de la realidad social; y de otra parte, son planteamientos que no coincidían con la tesitura política que organizó el diseño de la malla curricular.

Al cabo de diez meses de trabajo, que iniciara con la colaboración de los fundadores de la universidad Enrique Brito (q.e.p.d.) y María Guadalupe Ramírez, al que luego se agregaran los profesores Tanius Karam y Marta Rizo, se concluyó el Plan de Estudios que fue el primero en la Universidad en obtener la aprobación de la Secretaría de Educación Pública del –entonces– Distrito Federal.

En ese contexto, las asignaturas del eje de cultura constituyeron el tronco nodal de la configuración interdisciplinaria de la licenciatura. Definida la perspectiva formativa se buscó elaborar una propuesta de contenidos, objetivos formativos y una organización del eje que garantizara una formación teórica crítica a partir de, en un primer momento, habilitar al estudiantado de conceptos básicos de análisis que enriquecieran los saberes y procesos de significación construidos en su cotidianidad (con base en los cuales interpretan las realidades sociales que experimentan); y, en un segundo momento, incorporaran de manera creciente perspectivas teóricas de mayor abstracción conceptual para potenciar la problematización de sus lugares de enunciación, la relación con sus contextos sociales y las realidades sociales de su interés analítico. En este marco, las asignaturas se organizaron acorde a criterios que permitieran iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje con lo cercano (Taller de

Lenguaje, Comunicación y Cultura, y Análisis Cultural) para avanzar a lo lejano (Crítica de la Ilustración y Cultura y Poder).

El diseño de las asignaturas del eje estuvo atravesado por varias tensiones. En primer lugar, tuvo la obligatoriedad de construirse articulado con las asignaturas del eje de Comunicación, diseñado por académicos con formación en comunicación con un énfasis en las teorías dominantes de la comunicación, en las que se enfatizaba en los enfoques estructuralistas, funcionalistas, críticos y sistémicos. En segundo lugar, la propuesta inicial del Plan de Estudios comportaba un sexto eje formativo destinado a trabajar en exclusividad las teorías del lenguaje, la semiótica y la hermenéutica, perspectivas que en ese momento se consideraban fundamentales para generar las condiciones de posibilidad teóricas para que la comunidad estudiantil de la licenciatura pudiera construir interpretaciones sobre o desde las dimensiones simbólicas y culturales de los procesos comunicacionales. Lamentablemente, debido a circunstancias ajenas al equipo que trabajó el Plan de Estudios, este eje desapareció del diseño definitivo. El paso de los años evidencia que este vacío es una de las principales falencias del Plan de Estudios, toda vez que en su formación, el estudiantado no adquiere los recursos conceptuales y analíticos necesarios para realizar investigaciones en el registro de lo cultural y/o lo simbólico.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Esta carencia explicaría en parte el porqué, en términos relativos, las tesis de grado de nuestros estudiantes se inclinan mayormente a trabajar sus temáticas y/o problemáticas con base en marcos teóricos impartidos en el eje de Comunicación. Cabría agregar, además, que el encuadre que posee el eje de metodología contribuye a esta carencia formativa de la licenciatura.

En tercer lugar, en virtud de favorecer una incorporación gradual y empática del estudiantado a los contenidos del eje, se ubicaron en los primeros semestres aquellas asignaturas que potenciaran la complicidad y el encantamiento del estudiantado con el lenguaje, la comunicación y los análisis culturales, pero en virtud de la reorganización del Ciclo Básico, estas asignaturas pasaron a ser «optativas» (complementarias) de la formación básica de las nuevas generaciones que ingresaron a la Universidad, perdiéndose la riqueza que aportaba a quienes continuaran estudios en la licenciatura (en el Ciclo Superior). En efecto, muchos de los/as estudiantes de la licenciatura, en el Ciclo Básico, cursan «Introducción a la Comunicación» de manera consistente con su opción formativa pero, debido a su desconocimiento en ese momento de su proceso formativo, no ven la necesidad de cursar Taller de Lenguaje, Comunicación y Cultura, y Análisis Cultural, y en ello ingresan al Ciclo Superior con falencias formativas.

Finalmente, el Plan de Estudios estuvo tensionado por la elección de la modalidad para incorporar la reflexión poscolonial, en tanto comporta contenidos que desestabilizan la formación disciplinaria de las ciencias sociales y desmontan la validez de la racionalidad científica como método único y universal en la producción del conocimiento de las realidades socioculturales. El desafío de incluir en un nivel de pregrado una perspectiva que busca resquebrajar la idea instalada de la racionalidad científica como la ruta validada para producir conocimiento verdadero, se trabajó a partir de revisar la producción de narrativas no académicas que constituyeron los imaginarios de las comunida-

des de nación en los tiempos que emergieron los estados-nación (Ensayismo Latinoamericano y Transdisciplinarietà). A partir de compartir la relevancia de lugares no canónicos en la producción de relatos sociopolíticos que explicaron coyunturas tan determinantes como los procesos de constitución de nuestros países, se posibilitaba una lectura crítica del trabajo académico que trascendiera las exigencias básicas que impone la coherencia teórica y el rigor metodológico de la investigación científica. Esta visita genealógica al pasado de los relatos que configuraron comunidad nacional o latinoamericana se consideró la antesala para acometer una revisión focalizada en la colonialidad de la producción científica, atrapada en el pensamiento eurocéntrico asociado al legado carteciano (sujeto/objeto) y newtiano (tiempo teleológico) de las realidades que animan la vida humana.

Sin ser lo central, la perspectiva poscolonial ha sido el elemento distintivo de nuestra licenciatura, toda vez que es el único programa de pregrado que aborda estas temáticas que, además de producir una mirada crítica sobre la colonialidad de la producción del conocimiento que sustenta el orden mundial surgido con la llegada del europeo a territorios del Abya Yala a fines del siglo XV, aporta una sólida base formativa a quienes continúen estudios de posgrado en el campo de las ciencias sociales y proporciona una mirada asertiva de las realidades sociales contingentes a quienes se incorporan al mercado del trabajo, ya sea en el ámbito de las comunicaciones como de la cultura.

En estos casi 20 años, tanto en el contexto institucional, como a nivel nacional, regional y global como los debates académicos se han modificado y difieren considerablemente respecto a aquellos que primaron en la elaboración del plan de estudios; son cambios que exigen reflexionar lo vivido y lo generado en el marco de la puesta en práctica del diseño inicial. Así como la licenciatura ha crecido exponencialmente en términos de su comunidad estudiantil como en la planta docente, incorporando énfasis, experiencias y formaciones que enriquecen la diversidad de miradas sobre el Plan de Estudios y las modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, al interior de la red modernidad/colonialidad y entre ésta y la visión dominante de las ciencias sociales han logrado una profundidad y amplitud que supera largamente los planteamientos contenidos en el diseño original de la malla curricular de la licenciatura.

En el tiempo que lleva la licenciatura se han producido cambios en todo orden de cosas, tanto en el contexto geopolítico regional y nacional como en el plano conceptual, y lo mismo se puede constatar a nivel de la institución. Sin pretender hacer análisis de coyuntura, en las últimas décadas las alteraciones que se han suscitado en la escena global han planteado desafíos al dominio que Estados Unidos consolidó al cabo de la Segunda Guerra Mundial (Wallerstein, 1996). Es indudable que los atentados a las Torres Gemelas en New York (11.09.2001) constituyen un parteaguas en el reordenamiento e inestabilidad que experimenta el sistema mundo moderno colonial en la actualidad.

Ese hecho dio lugar a la doctrina de las «guerras preventivas» que permitieron el control del petróleo en Medio Oriente; Estados Unidos regresa a la doctrina del «patio trasero» impulsando golpes legislativos para deshacerse de gobiernos no sumisos o «desleales» en la región (Manuel Zelaya en Honduras, 2009; Fernando Lugo en Paraguay, 2012 y Dilma Rousseff en Brasil, 2016). Y, en virtud del proyecto bolivariano promovido por Hugo Chávez en la región, Venezuela (cuyas reservas energéticas y oro son muy codiciadas por el capital transnacional) se suma al caso emblemático de Cuba como parias de la región. Pese a todo, Estados Unidos no ha logrado revertir la solidez geopolítica lograda por China en la economía regional y mundial.

En América Latina, además, resaltan las consecuencias de los triunfos de la derecha política (con el decisivo apoyo de las iglesias evangélicas) que, además de revertir la tendencia de los gobiernos progresistas y socialdemócratas que habían marcado el cambio del milenio, han acelerado el deterioro de las condiciones materiales de vida de amplios sectores de la población y la privatización y sobre-explotación de los recursos naturales. En la región, además, el fenómeno migratorio y el movimiento de las mujeres contra la violencia de género logran colocarse como urgencias en la agenda política. El reclamo del «me too» femenino ha atravesado distintos ámbitos de la vida social, antes intocados, como las artes, la política, empresarial y la academia, instalando cuestionamientos que exigen revisar concepciones éticas y prioridades políticas que trastocan las estructuras patriarcales en las que des-

cansó el auge y la validación social de la academia. El país tampoco ha estado exento de las turbulencias sociopolíticas, aunque con sello propio. Al despuntar el siglo, la esperanza asociada a la emergencia de la voz zapatista se vio sobrepasada por la estrategia del Estado que, al declararle la guerra al crimen organizado, evidenció su desprecio por la vida de los pobres, las mujeres y los jóvenes. El Estado mexicano, en estas dos décadas, ha estado marcado por la muerte de cientos de miles de personas<sup>4</sup> y por la pérdida del control territorial (a manos de expresiones comunitarias de resistencia y, sobretodo, ante el crimen organizado). Este declive inexorable de las condiciones de vida, de la seguridad e, incluso, de la esperanza sería una de las principales causas del avasallante triunfo del presidente Andrés Manuel López Obrador quien, en la actualidad, concentra las esperanzas de millones de mexicanos.

Por otro lado, en el plano institucional, desde que el ingeniero Pérez Rocha dejara la rectoría de la UACM (2012), nuestra institución ha transitado por periodos convulsos provocados, en gran parte, por autoridades e integrantes de la comunidad que con sus prácticas pretendieron desbaratar, deformar y/o manipular los principios del proyecto educativo de la UACM contenidos en nuestra Ley de Autonomía;<sup>5</sup> sin embargo, la

<sup>4</sup> De acuerdo con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad, en los gobiernos de Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto (2007 y 2016) cerca de 250,000 mexicanos perdieron la vida por acciones del crimen organizado. Véase: <https://elpais.com/especiales/2016/guerra-narcotrafico-mexico/>.

<sup>5</sup> La Ley de Autonomía de la UACM contempla en su exposición de motivos los siguientes principios del proyecto educativo: 1. Aumentar las oportunidades de

comunidad ha tenido la sabiduría política y la perseverancia colectiva para (en dos oportunidades: 2013 y 2019) re-encauzar el trabajo de la comunidad hacia el fortalecimiento del proyecto de la UACM. En este contexto de acción y tensión política, la expansión de la comunidad universitaria se ha desplegado sin los resguardos institucionales necesarios para fortalecer el proyecto; si bien ha sido un crecimiento que ha permitido atender el incremento de la población estudiantil de la universidad, muchos académicos con las credenciales profesionales para impartir las materias desconocen el proyecto educativo de la Universidad y las exigencias que éste impone a su personal docente.

Finalmente, en el plano conceptual, el encuadre que organizó los énfasis formativos y los contenidos de las asignaturas del eje también ha tenido modificaciones que requieren observarse en una revisión de lo existente. De una parte, la perspectiva poscolonial quedó restringida a las propuestas de algunos teóricos provenientes de las excolonias inglesas en la India y Medio Oriente (Gayatri Spivak, Edward Said y Homi Bhabha) que resaltan el carácter multicultural y múltiple de la experiencia moderna, y de quienes la red modernidad/colonialidad se diferencia epistémica y genealógicamen-

---

educación superior; 2. Crear un espacio académico autónomo; 3. Instituir una universidad de carácter público; 4. Desarrollar un proyecto innovador; 5. Constituir una comunidad académica; 6. Garantizar la libertad académica y la pluralidad de pensamiento; 7. Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes; 8. Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados; y 9. Establecer una relación responsable con la sociedad. Para más antecedentes, véase: <https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/articulos/14/Frac-I/NormatividadActualizada/3.pdf>

te (Castro Gómez y Grosfoguel 2007): en lo central, la reflexión decolonial plantea que la modernidad no sólo se caracteriza por su multiplicidad, sino por constituir un proyecto de muerte (extermina saberes, pueblos y a la naturaleza) que, desde la llegada del europeo a territorio del Abya Yala, las potencias de occidente (España y Portugal, s. XV y XVI; Francia y Holanda, s. XVII y XVIII; Inglaterra, s. XIX; y Estados Unidos, s. XX y XXI) han impuesto globalmente vía los procesos de colonización. En el marco de esta reflexión, además de profundizar en las tesis iniciales de la Colonialidad del Poder, del Saber y del Ser, han surgido nuevas categorías que enriquecen los análisis de la realidad sociocultural y geopolíticamente construida, entre las que destaca, la colonialidad del género, interculturalidad crítica, diálogo de saberes y colonialidad de la naturaleza. Sin duda, junto a estos cambios en la reflexión decolonial, se agregan los generados en la problematización del poder y la reflexión crítica que también se abordan en el eje; los ulteriores trabajos de Michel Foucault aportan nuevas categorías (gubernamentalidad) para analizar el ejercicio del poder, cuyo análisis se ha enriquecido con nuevas propuestas conceptuales de la tradición crítica. Todo ello hace necesario una revisión y actualización de lo que se diseñara hace ya casi 20 años.

Acorde al modelo de nuestro proyecto educativo, entre otras obligaciones contractuales, políticas y éticas, las y los profesores de la licenciatura estamos compelidos a realizar trabajo colegiado en la elaboración de propuestas orientadas a mejorar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros

estudiantes. En ese marco, este trabajo busca aportar nuevos elementos comprensivos sobre los contenidos y objetivos formativos de las asignaturas del eje de cultura. Por este medio, se busca promover un trabajo académico que actualice lecturas, priorice énfasis y facilite el aprendizaje de la comunidad estudiantil de la Academia de Comunicación y Cultura.

SEPTIEMBRE, 2019

## Referencias

- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón eds., (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Wallerstein I (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México: Siglo XXI, 1996.

# I. Experiencias de enseñanza y aprendizaje en el Taller de Lenguaje Comunicación y Cultura

MARIANA RODRÍGUEZ CRUZ  
ROSA MARÍA TORRES BUSTILLOS

[...] La estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario puede y debe ser modificado según las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino.

Edgar Morin

El Taller de Lenguaje, Comunicación y Cultura es una asignatura de primer semestre que forma parte del Plan de Estudios de la licenciatura en Comunicación y Cultura. Tiene como ejes temáticos al lenguaje, a la comunicación y a la cultura. En este capítulo nos interesa hacer una reflexión sobre la relación entre estos tres ejes, enfatizando los usos y formas del lenguaje, al

emplearlo en la vida cotidiana en contextos variados. El propósito también es vincular la reflexión con el proceso de aprendizaje en tres niveles: los conceptos, las metodologías didácticas y los procesos identitarios que se llevan a cabo a través del uso, comprensión, resignificación e integración de los conceptos lenguaje-comunicación-cultura por parte de docentes y estudiantes. En el desarrollo del capítulo, incluiremos algunos aportes teóricos de autores como Leopoldo Valiñas, Edward Sapir, Flora Davis, Mijaíl Bajtín y Roman Jakobson.

#### 1. ENFOQUE DEL TALLER / PERFIL DE INGRESO-EGRESO

Por ser una asignatura optativa que se oferta a los y las estudiantes de los tres Colegios en la UACM, por formar parte del Ciclo Básico, y por ser una de las tres asignaturas indispensables del Plan de Estudios de la licenciatura de Comunicación y Cultura, (junto con Introducción a la Comunicación de segundo semestre y Análisis Cultural de tercero), los grupos han sido numerosos, con estudiantes diversos e intereses muy variados. Debido a la flexibilidad que caracteriza al modelo educativo de la UACM, este taller es un curso optativo que ha sido del interés de estudiantes de todas las licenciaturas de nuestra universidad. Hemos atendido a estudiantes que se han inscrito cuando inician su carrera, o algunos otros que ya cursaron materias de semestres del Ciclo Superior. La diversidad de circunstancias por las cuales se conforman los grupos, ha sido una ventaja más que un obstáculo en los procesos

de enseñanza y aprendizaje, ya que los grupos son heterogéneos y esto permite la discusión colectiva.

El propósito y la expectativa de la academia de Comunicación y Cultura ha sido que las y los docentes, a través del Taller de Lenguaje, Comunicación y Cultura invitemos a las y los estudiantes a conocer lo que será la licenciatura; por ello, en la primera sesión analizamos el Plan de Estudios de la carrera, y ha ocurrido en algunas ocasiones, que estudiantes inscritos en otros colegios o licenciaturas del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, soliciten su cambio a la licenciatura en Comunicación y Cultura o bien, que algunos/as estudiantes vean en nuestro Plan de Estudios la posibilidad de complementar su formación eligiendo una o hasta tres de las materias optativas que se ofrecen.

## 2. ANTECEDENTES

El Taller se ha impartido desde diciembre de 2003 y fue reestructurado en mayo de 2005; las responsables de su diseño fueron: María Auxilio Heredia, Rosa María Torres y Tania Barberán quienes consideraron pertinente organizar el contenido en 32 horas por semestre, distribuido en tres unidades. La unidad uno está enfocada en la exploración del fenómeno del lenguaje directamente en la experiencia de los y las estudiantes, enfatizando la relación cotidiana de los sujetos con el lenguaje, sin perder de vista la diversidad de factores que intervienen en su uso social.

La segunda unidad, llamada «La conceptualización intersubjetiva del lenguaje como práctica educativa»

incluye algunos elementos teóricos, enfocados principalmente al lenguaje en la construcción de sentido en los procesos de comunicación. Se abordan autores como: Roman Jakobson y las funciones del lenguaje, John Langshaw Austin con la teoría de los actos del habla, Èmile Benveniste y sus aportaciones sobre el aparato formal de la enunciación y Walter Ong con elementos relevantes para reflexionar sobre la oralidad y la escritura.

Las especialistas titularon a la tercera unidad «La interdependencia entre lenguaje y contexto sociocultural» cuyo propósito es que el y la estudiante se reconozcan como sujeto inmerso en un mundo construido simbólicamente; son considerados para esta unidad autores como Mijaíl Bajtín y su explicación sobre el lenguaje como hecho social y dialógico; además de analizar la importancia de la lengua en los procesos de identidad, para esto Leopoldo Valiñas aporta valiosas reflexiones. Finalmente se concretan algunos de los aprendizajes en el tema de la diversidad y el conflicto lingüístico en México, identificando al lenguaje y la cultura como espacios de construcción de sentido.

Para abordar los contenidos antes mencionados, los recursos didácticos utilizados han sido muy variados: textos teóricos, textos literarios (cuentos cortos, fragmentos, poesía, etcétera) y material audiovisual. Hemos incluido textos literarios y material audiovisual en diferentes lenguas, tanto de México como del extranjero (náhuatl, otomí, tzotzil, zapoteco, inglés, *spanglish*, esperanto, italiano entre otros).

Ahora bien, como parte del Taller hemos considerado la realización de diferentes tipos de evaluación, de acuerdo con el momento en que esta se lleve a cabo: 1) diagnóstica, 2) formativa(s) y 3) certificación. Además, cada docente ha implementado diferentes tareas para evaluar cada clase y cada unidad, más adelante mostraremos dos actividades que hemos llevado a cabo en nuestra práctica docente.

### 3. REFLEXIONANDO SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL TALLER DE LENGUAJE COMUNICACIÓN Y CULTURA

Para concretar los diferentes temas que incluye el programa del taller, recurrimos a varios aspectos pedagógicos, que nos posicionan como docentes con una función mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje; encontramos en el enfoque constructivista, teorías como la del aprendizaje significativo, que aportan bases para comprender la manera en que las personas construyen sus conocimientos, y de acuerdo con Díaz-Barriga, F. y Hernández, G., (2010) «el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros» (22). Es bajo esa apreciación, que consideramos a nuestros estudiantes como agentes activos, que participan en la construcción de sus conocimientos, gracias a sus procesos cognitivos, y a la actividad del docente como facilitador /a de espacios de aprendizaje; siendo una constante, la reformulación y resignificación de lo aprendido.

Asociado a lo anterior, Coll (2007) menciona que:

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal (179).

En este punto nos gustaría resaltar, que el aprendizaje tiene mayor relevancia cuando existe una relación entre lo teórico y lo práctico, nos interesa —a través de las diferentes actividades planeadas para el taller— propiciar la reflexión para que los contenidos no se aborden desde una perspectiva enciclopédica, considerando solamente grandes cantidades de información que una persona pueda tener, se privilegia la capacidad para relacionar dicha información con situaciones del entorno.

Otro elemento relevante que consideramos pertinente tomar como orientación en la planeación del taller es el diseño de las actividades de aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica crítica, que según Pansza, Morán y Pérez (1986) todas las personas que participan en las diversas situaciones de aprendizaje son importantes en el mismo nivel, ya que todos/as aprenden de todos/as cuando se realiza en conjunto este proceso de construcción inacabado, llamado aprendizaje.

De ahí que, la planeación didáctica que desarrollamos, la entendemos en el sentido que la plantea Morán «Es la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estruc-

turas cognoscitivas y la adquisición de habilidades» (1986: 57).

Entendemos nuestro trabajo docente en las tres modalidades: trabajo en aula, asesorías y tutorías, como una forma de contribuir en el desarrollo de saberes, procedimientos y actitudes bajo los principios pedagógicos que la UACM ha señalado desde su decreto de creación, para conseguir una educación crítica, científica y humanista.

A continuación, compartiremos dos experiencias en nuestra práctica pedagógica, para ilustrar lo que hasta ahora hemos expuesto.

#### 4. LA ENTREVISTA, RELATO DE ROSA MARÍA TORRES BUSTILLOS

Desde 2005 profesoras y profesores de otras academias como TEOYE (Taller de Expresión Oral y Escrita), Lenguaje y Pensamiento e ICA (Identidad, Conocimiento y Aprendizaje) han impartido en el plantel San Lorenzo Tezonco el Taller de LCyC (Lenguaje Comunicación y Cultura), todos/as ellos/as formados/as en antropología, literatura, sociología, entre otras licenciaturas (coordinadas por las profesoras Tania Barberán, Karim Garay, Aidee Vargas, Maya López). Cada docente ha estado dispuesto a realizar trabajo colegiado, por ello diseñaron por muchos años instrumentos de evaluación formativa y para la certificación, entre estos, elegí como un ejemplo para este capítulo, *La entrevista*, por varias razones:

1. Se ha utilizado por más de una década y por estar en constante revisión se ha modificado en varias ocasiones, por tanto, lo consideramos un instrumento eficaz para docentes que ha dejado huella en las y los estudiantes.
2. Es un instrumento que además de permitir el ejercicio de habilidades y conceptos de sociolingüística asociados a los propósitos de taller LCYC, permite poner en práctica el lenguaje verbal y no verbal (Flora Davis), la oralidad y escritura (Walter Ong), la etnografía de la conversación y los actos de habla (John Langshaw Austin).
3. Además, permite el cumplimiento de un propósito central de nuestra licenciatura: desarrollar aprendizaje centrado en la formación del estudiante. Como se expresa en el Proyecto Educativo de la UACM (versión para estudiantes):

Es importante que la práctica docente se realice en función de las acciones que el estudiante debe realizar para elaborar nuevos conocimientos y aplicarlos, que las formas de evaluación y la presentación de sus resultados sean útiles a los estudiantes, aportándoles orientaciones para superar sus dificultades y avanzar hacia el logro de sus metas de formación universitaria (2015: 26).

4. Como ya se mencionó *La entrevista* es producto del trabajo colectivo de profesoras pertenecientes a distintas academias, es decir, constituye una aportación multidisciplinaria y colegiada, que ha cobrado solidez por ser un ejercicio didáctico-formativo que ha permitido la inte-

racción entre profesoras/es y estudiantes, y ha posibilitado procesos lúdicos y creativos.

El trabajo colegiado de docentes es otro principio fundamental en nuestra universidad, expresado en el Proyecto Educativo de la UACM, de la siguiente manera:

El trabajo colegiado les permite reflexionar sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan, qué efectos tienen sus acciones en el aprendizaje de los estudiantes, y cuál es la relación de lo que enseñan con los aspectos teórico-metodológicos de sus campos de conocimiento. Esta reflexión y el registro sistemático de los aspectos más relevantes de la práctica son acciones indispensables para los procesos de seguimiento y evaluación que favorecen la docencia, la formación de los estudiantes y la producción y difusión de conocimiento (2015: 28).

5. La entrevista permite a las y los estudiantes ejercitarse en las cuatro habilidades básicas de la comunicación: escuchar-escribir, hablar-leer.
6. La entrevista es un ejercicio que recupera contenidos de las tres unidades del Taller.
7. La entrevista si bien es un ejercicio relativamente sencillo y acotado, es también el primer paso que damos de la mano de las y los estudiantes en el terreno de la metodología cualitativa, disciplina que se desarrollará en semestres posteriores en los cinco cursos del eje de Metodología. Para desarrollar un tanto más esta idea presentamos aquí la propuesta de estrategia de Edgar Morin:

*La estrategia debe prevalecer sobre el programa.* El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas

sin variación en un entorno estable; pero desde que haya modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las *certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades*. El escenario puede y debe ser modificado según las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino. Podemos, dentro de nuestras estrategias, utilizar secuencias cortas programadas, pero para todo aquello que se efectúe en un entorno inestable e incierto, se impone la estrategia; ésta debe privilegiar tanto la *prudencia* como la *audacia* y si es posible las dos a la vez. Para profundizar en el tema revisado se recomienda que puedas consultar los siguientes materiales<sup>1</sup> (Morin, 1999: 48).

Ahora bien, nos gustaría dar a continuación una descripción detallada de *La entrevista*, los propósitos, el proceso de elaboración, los hallazgos y los alcances de ésta, más allá de la certificación.

- PROPÓSITO

Desde la teoría constructivista, al redactar un propósito de aprendizaje se perfila la intensión de un proyecto, es

<sup>1</sup> Véase Avilés Anaya, Aidé. Reseña de «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Edgar Morín». *Ra Ximhai*, vol. 1, núm. 3, septiembre-diciembre, 2005, pp. 653-665. Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46110314.pdf>

Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C. «El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana». *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, vol. 7, núm. 13, 2016. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2008 y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, UNESCO, 2000, ambos textos de Edgar Morin.

decir el *PARA QUÉ*. El propósito además está inspirado en la idea de «aprender haciendo». Para profundizar en el tema revisado se recomienda que puedas consultar los siguientes materiales<sup>2</sup> (Dewey, 1970: 28-30).

El objetivo es realizar una entrevista a alguna persona que tenga una forma de hablar o utilizar el lenguaje diferente a la tuya.

El objetivo de la plática es conocer las experiencias que han tenido diferentes personas con el uso del lenguaje y que a partir de esa información puedas reflexionar sobre el uso del lenguaje y sobre algún aspecto particular que te interese sobre éste o sobre algún tema que se revisó durante el curso —el uso del lenguaje, características del lenguaje humano, el lenguaje como práctica comunicativa, la interdependencia entre lenguaje y contexto sociocultural, cómo cambia el lenguaje, la diversidad lingüística, lenguaje e identidad, etcétera.

- ORIENTACIÓN

Otro elemento que ha sido fundamental y que hemos aprendido entre compañeras profesoras en los 19 años que hemos impartido cursos en la UACM es la orientación, es decir el *CÓMO* realizar la actividad, dar instrucciones puntuales y por escrito a los / las estudiantes para

<sup>2</sup>Véase: Ruiz, Guillermo, *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, pp. 103-124 Fahren House Cabrerizos, España, 2013; Dewey John, *Experiencia y Educación*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2004; Dewey John, *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1995.

que ellos/as sepan cómo conducirse durante el proceso: el/la estudiante debe saber qué se espera de sus trabajos en términos cualitativos y qué valor porcentual sobre su calificación (en la modalidad portafolio) van a obtener de esta entrega que corresponde actualmente a una evaluación formativa final, pero que hace unos años se ocupó como una parte de la certificación.

Vemos en el cuadro a continuación ideas para realizar la entrevista:

1. Puedes platicar, por ejemplo con:

- Una persona adulta mayor preguntar sobre cambios que observa en las formas de hablar y usar los diferentes tipos de lenguaje, razones de estos cambios, opinión de cómo hablan ahora los jóvenes, etcétera.
- Un hablante de alguna lengua indígena sobre su experiencia con las dos lenguas, su lengua y el español, cómo adquirieron el español, obstáculos que han enfrentado, etcétera.
- Algún joven que pertenezca a algún grupo rockero, punketo, darketo, emo, etcétera que conversen sobre los usos creativos del lenguaje, cómo se expresa su identidad, si inventan formas de hablar, su expresión en grafiti, música, revistas, entre otras.
- Alguien que use el lenguaje de una manera especial para su trabajo: un merolico, un locutor, un telefonista, un mimo, etcétera.
- Alguien que utilice alguna forma de lenguaje específica: braille, lenguaje de señas, lenguaje gráfico de algún tipo.

- O cualquier persona que te parezca que pueda aportar reflexiones interesantes sobre el uso del lenguaje. Las posibilidades son muy amplias.
- 2. Preséntate a una o dos asesorías con tu profesor/a para elaborar una guía de entrevista (de 5 a 7 preguntas) y para revisar y corregir la transcripción de la misma.
- 3. Puedes grabar o apuntar la información que obtengas en la plática.
- 4. Al inicio de la entrevista presentarás en un párrafo a la persona que entrevistaste (edad, oficio/profesión, trabajo actual, alguna característica que te parezca importante mencionar).
- 5. La extensión será de mínimo dos cuartillas, máximo tres. Utiliza tipografía Arial 12 puntos e interlineado 1.5.
- 6. El día de tu examen deberás presentarte con una copia de la transcripción de tu entrevista, no es necesario que entregues el archivo del audio.

- ACOMPAÑAMIENTO EN EL PROCESO

Nos emociona mucho recordar las largas filas de estudiantes esperando entrar a los cubículos para recibir una asesoría, para evitarles molestias, yo en particular, organizaba mi agenda en asesorías de 15 minutos para atender a estudiantes individualmente, por parejas o equipos hasta de cuatro personas. Escucharlos, atender sus preocupaciones, guiar su proceso nos fue formando como docentes, como asesoras educativas y por supuesto como tutores/as, además muchos/as de ellos/as aprovecharon el

espacio para hacernos otro tipo de consultas sobre su vida personal o su trayectoria académica.

Recuerdo con mucha nitidez, porque lo he visto cientos de veces, cómo se transforma la actitud de un/a estudiante que en principio quiere certificar la materia, pero después está interesado/a además en que su trabajo sea más profundo y/o extenso de lo que se había solicitado; hay casos en que no conformes con presentar en tiempo y forma, han involucrado maravillosamente a toda la familia en su quehacer, recuerdo por ejemplo un estudiante que habiendo descubierto que su abuela materna y sus tías eran hablantes de la comunidad maya, acabó haciendo una especie de monografía familiar que incluyó un árbol genealógico.

En muchas ocasiones pude constatar que *La entrevista* les ha permitido acercarse-familiarizarse con profesores de la universidad, pues en la búsqueda de hablar con personas que tienen una lengua materna distinta a la suya, o que por vivir en Centro y Sudamérica hacen un uso del español distinto al que ellos/as en la Ciudad de México. Los he visto recorrer los pasillos de la universidad buscando profesores/as o bien a estudiantes para entrevistarlos pues por su formación o por su actividad laboral, hacen uso de lenguajes matemáticos, filosóficos, computacionales, lectura y escritura en Braille, pues en nuestra comunidad tenemos estudiantes que hacen uso de los servicios del Progra-

ma Letras Habladas,<sup>1</sup> lenguaje de señas, y cuando su curiosidad los va llevando más lejos, me consta que las distancias y el complejo sistema de transporte de la Ciudad de México no les ha impedido caminar la ciudad en la búsqueda de merolicos, vendedores, chavos/as dark, punk, reaggetoneros/as, skaceros/as, futbolistas, artistas plásticos, grafiteros/as, vendedores de paletas heladas, B-Boys, *cosplayers*, hablantes de náhuatl, otomí, zapoteco y un larguísimo etcétera.

Nos parece que algunos/as lectores de estas páginas ya se habrán identificado con el sentido de esta experiencia educativa, como profesores/as satisfechos/as de haber cumplido con su trabajo como facilitadores de procesos de aprendizaje significativo, aprendizaje situado en el y la estudiante; o bien como estudiantes que han experimentado en muchas ocasiones la extraña sensación de libertad que sentimos cuando nos apropiamos de herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales. Hacernos dueñas y dueños de nuestras palabras y nuestros relatos, conocer los discursos de otros y producir los

<sup>3</sup> El programa Letras Habladas fue creado con la finalidad de incluir a la sociedad universitaria y a las personas que tengan discapacidad visual y así puedan lograr concluir satisfactoriamente una licenciatura. Este proyecto brinda un servicio de transcripción de textos y semestralmente da cursos para las personas que están interesadas en aprender braille el cual tiene una duración de un mes. Asimismo, tiene cursos de mecanografía y de computación para personas con algún problema de discapacidad visual, con el fin de acercarlos al uso de nuevas tecnologías, programas y aplicaciones más accesibles para ellos. Para que los alumnos puedan hacer sus trabajos escolares, además de que los ayuda a utilizar el equipo que les proporciona la universidad. Consultado en <https://desinformemonos.org/letras-habladas-patrimonio-uacemita-paso-mas-la-inclusion/>, el 5 de octubre de 2020.

propios es la manera en que podemos nombrarnos, nombrar a nuestras comunidades, nombrar las circunstancias en las que vivimos y sentimos, esto es en términos *freirianos*: nombrar el mundo en el que vivimos; crecer y salir fortalecidos y transformados en la riesgosa experiencia de aprender y vivir siendo parte de nuestra comunidad universitaria.

#### 5. PROMOVRIENDO APRENDIZAJES ACADÉMICOS FUERA DEL AULA, RELATO DE MARIANA RODRÍGUEZ CRUZ

Como parte de la evaluación final del Taller les solicito a los/as estudiantes visitar dos lugares: un parque, un museo, una plaza comercial, un cine, o algún otro que seleccionen, en donde se dieran cita diferentes personas.

El propósito de esa visita es que el estudiantado observe, registre y analice aquellos elementos que tienen relación con los diferentes tipos de lenguaje revisados en clase; principalmente el lenguaje verbal y el no verbal; otro de los aspectos a tomar en cuenta es la identidad, y sobre todo, el análisis que posteriormente hacen para relacionar las categorías observadas en las personas que se encuentran en los espacios elegidos.

Una vez seleccionados los dos lugares, deben registrar lo que observan y hacer una descripción detallada de: 1) El espacio físico, 2) Las personas que asisten a esos espacios, 3) La manera en que interactúan y se comunican las personas observadas.

A continuación, describiré cómo llevamos a cabo el desarrollo de este trabajo. Antes de la visita a los diferentes lugares, en el aula les expongo algunos ele-

mentos teóricos sobre el lenguaje que, como menciona Sapir (2017: 10), involucra al habla, la cual es «una función no instintiva, una función adquirida, cultural». En este sentido, es importante que los/as estudiantes comprendan que el lenguaje tiene una serie de connotaciones simbólicas; para llegar a este resultado, solicito ejemplos a los/as estudiantes, sobre la forma en que se comunican con las personas en su entorno cotidiano; las respuestas son variadas, algunas veces mencionan que con sus padres utilizan un vocabulario formal, ya que los padres representan a la autoridad; por el contrario, con los amigos se comunican utilizando otras palabras que ellos/as llaman «malas palabras» o «groserías», también mencionan que en la escuela, se dirigen a los y las docentes con palabras respetuosas la mayoría de las veces, siendo con sus compañeros el uso más informal del vocabulario empleado.

Al respecto, Benveniste (1977) plantea en su texto «El aparato formal de la enunciación», que dependiendo del lugar desde el que un individuo enuncia sus frases, es el lugar en el que reconoce su ubicación en un proceso comunicativo; incluso en una estructura jerárquica, es decir, si las personas nos comunicamos con nuestros padres, emplearemos un vocabulario más formal que con nuestros amigos. Si nos damos cuenta, los mismos ejemplos que los y las estudiantes proporcionaron en la clase, pueden asociarse de una manera más clara con las aportaciones teóricas de este autor.

Ahora bien, otro de los temas que revisamos antes de las visitas, es el de los tipos de lenguaje, nuevamente una exposición resulta la estrategia utilizada para

explicar lo referente al lenguaje verbal (oral y escrito) y no verbal (kinesia y proxemia). Este tema es importante para ampliar, reforzar o modificar el significado que cada uno de los/as estudiantes ha construido previamente sobre el lenguaje.

Cabe mencionar, que en la mayoría de los campos de conocimiento, existe una tendencia al academicismo en muchos sentidos, y el lenguaje no es la excepción, se tiende a ser puristas en este sentido, negando que existen otras formas de utilizar el lenguaje que van más allá de las palabras, y que tienen que ver con el lenguaje no verbal como una forma de expresión y comunicación «[...] Las palabras son incapaces de explicar nuestras emociones más elaboradas. Al confiar demasiado en nuestro lenguaje verbal, prescindimos, sin saberlo, de los recursos más bellos de los que disponemos para comunicarnos» (Turchet, 2010: 15).

Así, autores como Birdwhistell (citado en Davis, 2005: 18) demuestran la relación del lenguaje con la cultura y la identidad, al plantear en su trabajo que «los movimientos corporales [...] se adquieren a través de la cultura y se aprenden en la niñez».

Por ello el lenguaje no verbal toma relevancia como parte imprescindible en los eventos comunicativos, la reflexión sobre su importancia abre la posibilidad de aceptar que no existe un único lenguaje válido. En el caso de México (refiriéndome al idioma español) no sólo es válido lo que dicta la Real Academia Española, sino que constantemente creamos palabras, frases, gestos, etcétera, y que esto nos lleva a producir y transformar el lenguaje, nuestro lenguaje.

Esto implica evidentemente que los/as estudiantes, comprendan que los códigos que las personas utilizamos diariamente en la comunicación, son reconocidos por nuestros interlocutores, como una forma válida de expresión y comunicación. Lo que también permite es identificarnos con algunas personas o bien, diferenciarlos sin asumir que hay lenguajes de 1ª y de 2ª clase.

Estudiosos del lenguaje no verbal hacen una división de éste, considerando la kinesis y la proxemia como las más importantes; la kinesis de acuerdo con Maldonado (1998) «es el movimiento corporal y se refiere a la postura, los gestos, los movimientos de cabeza, hombros, piernas y los ademanes en general» (76).

En cuanto a la proxémica es «el estudio de todos aquellos aspectos de la comunicación no verbal que se refieren a la distancia o proximidad física que existe entre las personas que están manteniendo una comunicación» (Ellis y McClintock, 1993: 71).

Una actividad útil para que sea más clara la distinción del lenguaje verbal y no verbal, incluyendo a la kinesis y la proxemia, que cada uno de los/as estudiantes salga del aula a observar a alguna persona dentro de la universidad y registre: 1) las palabras, 2) la postura corporal, 3) los gestos, 4) los movimientos de las manos, 5) el volumen de la voz, 6) la cercanía o distancia entre las personas, 7) la respuesta de la o las personas que escuchaban al otro, 8) algún otro aspecto que llame su atención. Cabe mencionar que, a partir de esta actividad y la retroalimentación en el aula, los/as estudiantes manifiestan haber comprendido la parte teórica.

Durante las visitas a los lugares, cada estudiante hace el registro de lo que le interesó observar, sin perder de vista que los ejes académicos son los tipos de lenguaje, las formas de comunicación y la identidad, para ese momento, ya tienen la experiencia de la actividad que narré en el párrafo anterior.

Posterior a las visitas, cada estudiante lleva su bitácora con los datos registrados. En clase formamos equipos de tres personas (considero que tres personas funcionan bastante bien, ya que tienen tiempo de expresarse), cada estudiante explica a los otros dos lo que ha observado; con sus notas de clase o sus materiales de lectura, identifican lo que los autores aportan sobre el tema, y de esta manera la retroalimentación entre pares es aprovechada para encontrar la relación entre la teoría y la práctica. Finalmente les solicito que, por equipo, expongan sus hallazgos ante el grupo, integrando en sus conclusiones la relación que encuentran entre el lenguaje, la cultura y la identidad. Estas actividades en clase son muy importantes, ya que las reflexiones y el análisis posteriormente lo plasman en un trabajo escrito.

Los resultados de esas visitas los he visto reflejados en cada uno de los trabajos finales que he evaluado, algunos con mayor claridad en el manejo de los contenidos, algunos otros aún con confusiones, lo cierto es que la mayoría de los y las estudiantes demuestran su comprensión en torno al lenguaje verbal y no verbal.

## 6. CONCLUSIONES

Habiendo expuesto estos dos ejemplos de intervención docente, queremos cerrar el capítulo con un par de reflexiones. Desde nuestro punto de vista el quehacer docente universitario consiste en una profunda y constante reflexión de nuestras acciones cotidianas: en el aula, en los pasillos, en los cubículos.

Por otro lado, esta revisión constante del trabajo individual de los/as docentes, no podría cerrar su ciclo sin la constante retroalimentación del trabajo entre pares, el trabajo colegiado es desde nuestra experiencia, un elemento central en la tarea de enseñar-aprendiendo. Por eso nos pareció relevante recordar el concepto de estrategia en Morin quien postula que la estrategia debe prevalecer sobre el programa.

Un/a docente es en nuestra interpretación, por una parte, un actor que se enfrenta cotidianamente a un escenario con distintos públicos, el propósito es compartir en esos ambientes; aprendizajes, saberes, emociones y actitudes semestre tras semestre. Y, por otra parte, es un aprendiz que toma de las y los estudiantes, aportaciones muy variadas basadas en sus experiencias cotidianas, sus historias de vida, sus emociones, en fin, sus motivaciones de estar en la universidad.

Para profundizar en el tema revisado se recomienda que consultes los siguientes materiales:

- DEGROSSI, Claudia (21 de julio de 2018). El lenguaje y otras formas de comunicar en el mundo virtual. *La Capital*. Recuperado de: <http://www.lacaptal.com.ar>
- DOMÍNGUEZ, María (2009). La importancia de la comunicación no verbal, en el desarrollo cultural de las sociedades. *Revista electrónica Razón y Palabra*, 14(70) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520478047>
- DRAKE, Alfonso (2001). *Hablar, hacer, causar. La teoría de los actos de habla de J.L. Austin*. Madrid: Comillas, Universidad Pontificia.
- HERNÁNDEZ, Laura (2002). De lenguajes juveniles urbanos. La formación de conceptos en caló. En Nateras, Alfredo (coord.) *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-I, Porrúa.
- KNAPP, Mark (1995). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Comunicación.

## Referencias

- BENVENISTE, Émile (1977). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- COLL, César (2007). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.
- DAVIS, Flora (2005). Una ciencia incipiente. En *La comunicación no verbal*. Madrid Alianza Editorial.
- DEWEY, John (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

- DIAZ Barriga, Frida y Gerardo Hernández (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- ELLIS, Richard y Ann McClintock (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- MALDONADO, Héctor (1998). *Manual de comunicación oral*. México: Addison Wesley Logman.
- MORÁN, Porfirio. (1986). Instrumentación didáctica. En Morán, P., Pansza, M. y Pérez, E. *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.
- PANSZA Margarita, Porfirio Morán y Esther Pérez (1986). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- SAPIR, Edward (2017). Definición del lenguaje. En *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: FCE.
- TURCHET, Philippe (2010). *El lenguaje de la seducción: entender los códigos inconscientes de la comunicación no verbal*. México: Amat
- UACM (2015) *Proyecto Educativo de la uacm: versión para estudiantes*. México: UACM. Recuperado de: [https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva\\_Ley\\_de\\_Transparencia/Articulo\\_121/Fraccion\\_LII/Proyecto%20educativo%20uacm.pdf](https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo_121/Fraccion_LII/Proyecto%20educativo%20uacm.pdf)



## II. Análisis cultural: entre el sustento teórico y la ejemplificación en lo cotidiano

ALMA ROSA ERAZO ORDAZ  
GEZABEL GUZMÁN RAMÍREZ

En el tercer semestre de la licenciatura en Comunicación y Cultura, en el eje de Cultura, los/as estudiantes tienen un curso optativo que se llama Análisis Cultural, donde se promueve el conocimiento y el reconocimiento de ellos/as mismos/as con los procesos sociales por los que atraviesan como su identidad, la etnia, la desigualdad, la estratificación social, el sexo-género y en general, realizar un análisis de las realidades insertas en los procesos sociales contemporáneos. En los últimos semestres, el trabajo de Análisis Cultural, ha tomado un giro necesario para no sólo trabajarlo con perspectiva de género,<sup>1</sup> sino también, desde la posición de recono-

<sup>1</sup> La perspectiva de género es una visión alternativa y explicativa de lo que acontece en el orden de los géneros, por lo que, es una crítica a los discursos dominantes de la sexualidad, de la cultura y de la organización política de la sociedad.

cimiento de los/as jóvenes como un sector vulnerable y estigmatizado en nuestra sociedad, es por eso que en este capítulo siempre incluiremos estos dos temas como ejes transversales de la materia de Análisis Cultural.

En este capítulo retomamos algunos de los conceptos que se revisan en este taller, explicando la definición de cada uno desde algún autor o autora, para que al final del escrito se pueda ver en un ejemplo concreto cómo estos conceptos ayudan a explicar un fenómeno social; en este caso se seleccionó analizar el feminicidio-juenicidio de Mariana Joselín a partir de las notas difundidas del caso en diversos medios de comunicación.

El objetivo general de este taller es reflexionar sobre las sociedades contemporáneas y las identidades sociales, para llevar la teoría a la práctica y realizar un análisis de los fenómenos culturales, para ello el curso de Análisis Cultural está pensado en cinco amplias unidades. En la unidad uno, de forma compleja se reflexiona en la identidad individual y su pertenencia a grupos, colectividades y categorías sociales. En la unidad dos, se trabajan nociones de etnia, nación, Estado-nación y pueblo, problematizando esto con diversas dificultades como la guerra y el etnocidio; en la unidad tres, se analiza la desigualdad y la estratificación so-

---

Es decir, es una manera integral, histórica y dialéctica de ver y explicar el mundo, tomando en cuenta las implicaciones económicas, políticas, psicológicas y sociales de los géneros en la sociedad. Así, la perspectiva de género impacta a hombres y mujeres, pero sobre todo beneficia al conjunto de la sociedad al levantar obstáculos y discriminaciones, al establecer condiciones más equitativas en pro de la igualdad para las mujeres y al relevar a los hombres de muchos supuestos de género que son también un peso y una injusticia (Guzmán y Bolio, 2010: 34).

cial, contrarrestando esto con ejemplos de resistencia y diversidad. La unidad cuatro se orienta a trabajar el concepto de juventud y todo lo que ello implica, para finalmente en la unidad cinco, abordar la construcción sociohistórica de las identidades masculinas y femeninas a partir de la categoría de género.

### 1. IDENTIDAD(ES) Y CULTURA(S)

Como podrás ver el curso de Análisis Cultural es muy amplio en su contenido, debido a ello y por contar con sólo pocas hojas de escritura, nos enfocaremos en este capítulo solamente en algunos conceptos del curso. Iniciaremos con el primer concepto: Cultura y su vínculo con la Identidad. Desde la perspectiva simbólica Gilberto Giménez (2005) habla de la cultura como una concepción simbólica de la sociedad. Giménez trabaja con tres fases sucesivas para acercarnos al concepto de cultura. La primera es la fase concreta, la cual es definida como la fase de las costumbres y modos de vida; la segunda, es la fase abstracta, donde se define la cultura como los modelos de comportamiento y la tercera es la fase simbólica de la cultura, la cual la define como una estructura de significados.

Para los años ochenta del siglo pasado el interés por la cultura invadió a los estudios literarios, los estudios feministas, las ciencias de la comunicación, la historia, la sociología y las ciencias políticas. Lo anterior ayudó a reforzar la concepción simbólica de la cultura y el estudio del papel del significado en la vida social, y, por tanto, actualmente la forma de explicar la cultura

es amplia, compleja y transdisciplinaria. «La cultura puede entenderse como dimensión y expresión de la vida humana, mediante símbolos y artefactos; como el campo de producción, circulación y consumo de signos; y como una praxis que se articula en una teoría» (Szurmuk y Mckee, 2009: 72). De igual forma, como se explica en el Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos, retomando a Edward Said, la cultura:

Está asociada a los discursos hegemónicos y al mismo tiempo a los que desestabilizan dicha hegemonía; la cultura [también se entiende] como el espacio de intervención y agonía, pero igualmente como zona de resistencia en los procesos colonial/neo/poscolonial, como ese esfuerzo para descolonizar y para su nueva articulación en procesos constitutivos de las identidades, y [en el] establecimiento de las naciones estados independientes (Szurmuk y Mckee, 2009: 72).

Notamos, por tanto, cómo la cultura o las culturas se vinculan con procesos más amplios histórico-político-sociales y entre estos además con la identidad, la cual al igual que la cultura, es un concepto complejo abordado desde diferentes disciplinas y enfoques. Por identidad, podemos entender: «Los rasgos que caracterizan a los miembros de una colectividad frente a los otros que no pertenecen a la misma y a la conciencia que un individuo tiene de ser él mismo y, entonces, distinto a los demás» (Szurmuk y Mckee, 2009: 140). Dentro del concepto de identidad sin duda, se ubican atributos como la edad, la orientación sexual, la etnia,

el sexo, el género, la clase, la adscripción social, entre otras características de la persona que a su vez están cargadas de significados sociales. Por ejemplo, no se vive igual la juventud si eres un estudiante hombre, que trabaja, pero además si eres padre, si estás casado/a o soltero/a o si hablas alguna lengua indígena o si perteneces a alguna comunidad indígena o si eres una joven migrante centroamericana que en su tránsito hacia Estados Unidos no puede estudiar. Es decir, cada rasgo de la persona se interpreta social y culturalmente, la identidad está cargada de significados, de pertenencias, de contradicciones y es además dice Bauman (2007), una invención moderna, una representación teatral del yo, cambiante, y está en transformación constante.

## 2. ESTADO PLURAL Y ETNIA(S)

Como hemos leído la cultura y la identidad están relacionadas, de igual forma, la identidad debe ser analizada de forma amplia, interseccional, retomando aspectos como la pertenencia social, así como las situaciones y condiciones de vida de las personas.<sup>2</sup> Podemos notar que un factor importante a analizar entre cultura

<sup>2</sup>La interseccionalidad es una herramienta que introdujo Kimberlé Crenshaw, con el propósito de incorporar a las mujeres de color a la reflexión teórica y el quehacer político del feminismo afroestadouniense. Algunas feministas consideran que la interseccionalidad es una metodología, para otras es un nuevo paradigma de investigación. Podemos decir que es una herramienta útil para detectar las múltiples discriminaciones que se entrecruzan de tal forma que cotidianamente producen subordinación y marginación tomando en cuenta en el análisis factores de diferencia sexual, clase, género, etnia, edad y demás situaciones que impactan la identidad (Golubov, 2018: 197-198).

e identidad, es la pertenencia; en el caso del taller de Análisis Cultural esto se vincula con nuestra pertenencia a un Estado,<sup>3</sup> a una nación, y con términos como etnia, pueblo, globalización, Estado fallido y Estado múltiple. Para ello, debemos de entender que el Estado no siempre estuvo ligado al término nación. Para poder entender el término de Nación, Villoro (1999: 15-17) retoma cuatro condiciones necesarias, las cuales se describen a continuación:

1. Comunidad de cultura, son muy pocas las culturas que se encuentran aisladas o sin contacto entre otras culturas. En un mismo país caben formas culturales diferentes correspondientes a clases sociales, grupos o comarcas, además varias naciones comparten rasgos comunes de cultura, sin embargo, no podríamos identificar a ninguna nación si no admitiéramos ciertos caracteres de cultura común, una forma de vida compartida, una manera de ver, de sentir y de actuar en el mundo. Quienes participan de estas formas de vida concuerdan con una serie de creencias valorativas sobre los fines superiores que dan sentido a la vida, criterios generales para reconocer lo que debe tenerse por razón válida para justificar una creencia. Una forma de vida común se expresa en la adhesión a ciertos modos de vivir y el rechazo

<sup>3</sup> El Estado es un poder político y administrativo unificado, soberano que se lleva a cabo sobre un territorio, y que se reserva el monopolio de la violencia legítima, así, utilizará su fuerza militar, el uso de sus leyes, reglas, constitución que regirá a un grupo de personas, para conseguir y mantener la paz interna o externa de un grupo de soberanos. La pertenencia a éste requiere sumisión a una autoridad y a un sistema normativo, que garantiza la seguridad y el orden de sus habitantes (Villoro, 1999: 22).

a otros, obedecer ciertas reglas de comportamiento, en el seguimiento de ciertos usos y costumbres. Y también en una esfera objetivada: lengua común, objetos de uso, tecnología, ritos y creencias religiosas, saberes científicos, implica instituciones sociales, reglas consensadas y rituales cívicos que mantienen y ordenan el comportamiento colectivo. Una Nación es, ante todo, un ámbito compartido de cultura. La especificidad de una nación se expresa en la idea que sus miembros tienen de ella, esto es, en la manera de narrar su historia, los cuales pueden diferir, según lo que elija creer cada grupo, pero todos comparten un mínimo común. Toda nación acude a mitos sobre su origen, o acontecimientos históricos elevados a categorías de sucesos fundadores. Porque toda nación se ve a sí misma como una continuidad del tiempo. Un individuo pertenece a una nación en la medida en que se integra en ese continuo.

2. Conciencia de pertenencia, al respecto hay una forma elemental de pertenecer a una nación como la relación familiar, la ascendencia. Pero esta no es definitiva, es sólo una incitación a compartir una forma de vida. Porque se puede pertenecer a una nación tras asumir una forma de vida, incorporarse a una cultura, hacer suya una historia colectiva. No es la «sangre», ni la raza, o el lugar de nacimiento los signos de pertenencia; tampoco la adscripción política, sino la integración a una identidad cultural. La pertenencia de un individuo a una nación, por lo tanto, es un aspecto subjetivo. Implica una actitud en la persona que considera como elemento de su identidad ser parte de un sujeto colectivo. Una nación es, pues, una entidad con la que se auto-identifican un

conjunto de personas, por distintas que puedan ser sus características individuales o de grupo.

3. Por otra parte, Villoro, nos explica que es vital tener un proyecto común, es decir, una cultura es continuidad con peso de los acontecimientos pasados en el presente, a lo que llamamos tradición. Pero también es proyecto de elección de fines y valores que dan sentido a la acción colectiva. Ésta comprende la adhesión a fines colectivos comunes. No nos identificaríamos como miembros de una nación si no sintiéramos, en alguna forma, que nuestra vida personal depende de una colectividad. Una nación es un asunto de voluntad. Nación es un grupo humano que decide perdurar como comunidad. Pertenecer a una nación no es aceptar la fatalidad de un origen biológico, es ligar el sentido de la propia vida a una suerte comunitaria, esto es, aceptarse como parte de un destino común.
4. Finalmente, es vital una relación con un territorio donde la nación es una continuidad en el tiempo, pero también en el espacio. Sus parámetros de referencia son, a la vez, un origen y un proyecto futuro y algún lugar en la tierra. Ese lugar no tiene por qué estar limitado por fronteras precisas, ni siquiera estar ocupado por la nación en cuestión. Puede ser el territorio real en donde se asienta un pueblo, el «hábitat» en que se desarrolla su cultura. La relación con un territorio puede también ser simbólico. En muchas etnias hay la referencia a un lugar originario, considerado sagrado, porque de allí surgió el pueblo. A veces es lejano y sólo se conserva el origen, en su memoria.

Así, la pertenencia a una nación es más bien por una autoidentificación ya sea, con su forma de vida o de su cultura, aquí cabría hablar del concepto de etnia, el cual se aplica al conjunto de individuos (hombres o mujeres) que se encuentran vinculados por una lengua o dialecto particular, así, nos referimos a: «grupos étnicos o etnias como colectividades que se identifican ellas mismas o son identificadas por los otros precisamente en términos culturales» (Villoro, 1999: 9).

Como sabemos, las etnias no están aisladas, se van interrelacionando con otros grupos, ya sea dentro de un espacio político o geográfico y pueden ser considerados como minorías dentro de una nación o de un Estado. Así, explica Villoro (1999) al reconocer la diversidad los Estados están más bien conformados por diversas culturas, identidades y etnias, estamos, por tanto, frente a «Estados plurales» (35). Los cuales, a su vez, podemos entender que están sumidos en procesos sociales-histórico-económico-políticos como la globalización de la economía, de las comunicaciones, de la ciencia y de las tecnologías, incluso, y en gran medida, de las decisiones políticas. Procesos que crean desigualdad sobre todo hacia las minorías que conforman los Estados plurales, sometiendo a las poblaciones jerarquizadas como inferiores, léase infantes, mujeres, jóvenes, adultos mayores, diversidades sexuales, etnias, religiones diversas, colores de piel no hegemónicos, es decir no blancos, en situaciones de pobreza violencia y estigmatización. Bauman (1999) nos propone revisar este tema para profundizar en un fenómeno abarcante y complejo que trae consecuencias olvidadas o ignoradas.

### 3. INFRACLASE(S)

Para Bauman (1999) estamos frente escenarios de mundialización que se convierten en una «señal de penuria y degradación social» (9). Sociedades que entendemos bajo el modelo de ser modernas-globalizadas-eurocéntricas-occidentales<sup>4</sup> que están en fragilidad y resquebrajamiento de las comunidades, lo cual parece tener su origen en la pérdida de valor y de significado, o la resignificación de éstos que padecen las comunidades. Estamos por tanto frente a la nueva velocidad que experimenta la sociedad moderna donde se debilitan y desintegran las formas locales de solidaridad y vida comunitaria. Aunado a ello, para Bauman (1999) en la época moderna el Estado fue el encargado de unificar el espacio, para así mantener a los grupos controlados e identificar rápidamente a quienes estaban creando revueltas y así someterlos. Sin embargo, con la creación de las ciudades panópticas, sin la posibilidad de tener espacios comunitarios y libres (reforzando, por ejemplo, las murallas de las casas para evitar el contacto con los otros) las ciudades se convierten en espacios de intole-

<sup>4</sup> El término eurocentrismo se refiere a una supremacía de la cultura europea sobre las demás culturas, es un reconocimiento del dominio de la sociedad progresista, moderna y civilizada blanca sobre los bárbaros de las colonias (Quijano, 2001). Para entender este concepto, lo podemos observar desde diferentes ejemplos, el más común son los estándares de belleza sobre los que se ha impuesto en la visión del cuerpo de lo que debiera ser «hermoso» o «hermosa», aunque sea una escasa población en el mundo la que puede cumplir con estos estándares de belleza occidentales-blancos-europeos. El enfoque eurocéntrico se puede entender como una forma de dominio sobre el otro, para que se tenga una estabilidad política, económica, social, cultural sobre «los otros», los que «no son», los que por su condición de «infantes» no tienen criterio propio y por lo tanto no tienen derechos sobre los que «sí son».

rancia e indiferencia, para nativos y foráneos, así se inculca la disciplina y los patrones de conducta aceptados socialmente. Sumado a lo anterior, la soberanía del Estado nacional es sustentada en las soberanías militares, económicas y culturales. Con lo anterior se lleva a cabo una reestratificación global, la cual crea jerarquías no sólo a nivel comunitario, sino también a nivel mundial, referidas a la esfera económica, es decir, aquellos que no pueden entrar en el engranaje capitalista-globalizado-mundial-neoliberal de consumo, son la «infraclase». El concepto para Bauman (2007) evoca la imagen de un conglomerado de personas que han sido declaradas fuera de los límites en relación con todas las clases y con la propia jerarquía de clases, con pocas posibilidades y ninguna necesidad de readmisión, sin posibilidades de redención que no aportan nada a la vida de los demás.

En esta jerarquización de «infraclase» podemos ubicar diversas personas como infantes, jóvenes, ancianos/as, «locos/as», personas en situación de calle, personas privadas de su libertad y migrantes, por decir algunas. Ante ello no cabe duda que las sociedades contemporáneas crean individuos orientados al consumo, pero también cuerpos de consumo y desecho que se suman a la «aporofobia» (Cortina, 2017) referente al miedo a la pobreza y a quienes la portan. En ese entramado, podemos encontrar varios ejemplos, como los jóvenes de cierta clase social y adscripción cultural que «no tienen» derecho a un futuro mejor, son además estigmatizados/as por los medios masivos de comunicación ubicándoles como revoltosos, inconformes, delincuentes, no trabajadores, no estu-

diantes, drogadictos, pandilleros, entre otros estigmas asociados a sus identidades y prácticas culturales, que «justifican» socialmente que el gobierno les limite las oportunidades para mejorar su situación económica, social o cultural de vida. Son cuerpos de la «infracalse» que pueden ser desechados, aumentando su vulnerabilidad si éstos son además jóvenes indígenas, mujeres, migrantes, desempleados/as, negros, mestizos, entre otras intersecciones que les jerarquiza inferiores. En este contexto cabe preguntarnos, como lo hace Giddens (1999), ¿por qué son más ricos o poderosos algunos grupos que otros en una sociedad? Y, ¿qué grado de desigualdad hay en las sociedades modernas? Pero, podemos observar que las desigualdades no son solamente entre ricos y pobres, son también entre hombres y mujeres, jóvenes y viejos, infantes y adultos, esto se explica como estratificación social, referente a las desigualdades estructurales que existen entre diferentes grupos de individuos. Para Giddens, «los cuatro sistemas de estratificación básicos son: esclavitud, casta, estamento o estado y clase» (Giddens, 1999: 316).

Mencionaremos brevemente algunos de estos sistemas resaltados por Giddens. Primero, la esclavitud es una forma extrema de desigualdad, en la que unos individuos son propietarios literalmente de otros, en ocasiones son privados de todos sus derechos legales, cuestionando incluso sus derechos humanos. Actualmente en nuestras sociedades modernas podemos encontrar nuevas prácticas de esclavitud vinculadas a la producción capitalista y el mercado como la trata de personas, la servidumbre migrante en algunos países

Europeos, el trabajo en algunas maquiladoras u otros trabajos forzados. Por otra parte, las castas, se refieren a un término portugués que significa «raza» o «estirpe pura», el cual no constituye un «sistema» sino una diversidad de creencias y prácticas variables. Se aplica principalmente cuando dos o más grupos étnicos están profundamente separados el uno del otro y cuando prevalecen las ideas de pureza racial (Villoro, 1999). Sin duda, al igual que en la esclavitud podemos notar que las castas se encarnan en cuerpos determinados, aquellos no hegemónicos, no dominantes, no superiores, cuerpos cultural y socialmente estigmatizados, donde como explica Aníbal Quijano el poder está estructurado en relaciones de dominación, explotación y conflicto entre actores sociales, esto se refiere al «poder capitalista eurocentrado y global que está organizado distintivamente, alrededor de los ejes de la colonialidad del poder y la modernidad» (en, Lugones, 2008: 78).

#### 4. IDENTIDAD(ES) DESACREDITADA(S) Y CULTURA: JUVENICIDIO

Como podemos observar en la actualidad, la precariedad que viven los/as jóvenes cotidianamente se ve reflejada en menos oportunidades de vida digna para ellos/as. Desde algunas décadas atrás, los jóvenes tanto hombres como mujeres, se han convertido en un grupo social que empuja al cambio; los gobiernos los han tratado de callar con palos, con golpes, con balas de goma, y los/as jóvenes se repliegan, pero nunca se cansan, siempre regresan con fuerza, con pe-

ticiones, con cambios innovadores y necesarios para nuestra sociedad. Sin embargo, lo más angustiante de ser joven es que actualmente no hay futuro certero para ellos/as, no hay posibilidades de trabajos formales; aunado a esto la violencia se encuentra siempre presente en sus realidades. Goffman (1995) desarrolló el concepto de estigma para identificar las marcas distintivas a través de las cuales se imputan condiciones específicas a las personas y a los grupos sociales, considerados inhabilitados para una plena aceptación social. En la actualidad el estigma se refiere al mal en sí mismo. Para comprender mejor este concepto, pensemos cómo se presentan a los/as jóvenes en los noticieros, es decir, usualmente son etiquetados como jóvenes pandilleros, que no estudian, con tatuajes, que no trabajan y vandalizan.

Así, nos encontramos frente a ciertos jóvenes que son parte del sector precario de la sociedad contemporánea, debido a que tienen pocas opciones para seguir estudiando, escasas oportunidades de trabajo y en general lejanas posibilidades de futuro. Al respecto, José Manuel Valenzuela observa que los/as jóvenes son un grupo social precarizado, vulnerable e indefenso, que conforma la base política, económica, social y cultural de nuestras sociedades. Así, además de enfrentar varias dificultades, los/as jóvenes son receptores del ejercicio de la biopolítica y sus estrategias de control sociocultural, como la necropolítica donde se arroja el poder y el derecho a decir quién vive y quién muere, a esto Valenzuela lo nombra «juvenicidio» (Valenzuela, 2015). La precariedad, vulnerabilidad e indefensión de-

finen los marcos de violencia y muerte que observamos en América Latina y posibilitan la existencia e impulsan el feminicidio y el juvenicidio, como expresiones de subalternidad extrema. José Manuel Valenzuela (2016) nos explica cómo el juvenicidio es la eliminación o asesinato sistemático, persistente e impune de jóvenes, pero no de cualquier joven sino de aquellos que viven bajo un entramado de precarización social, urbana, económica, rural, cultural, simbólica; esas identidades que llevan consigo cuerpos juveniles que son territorio de violencia y que devienen en cuerpos sacrificables, develar esto permite contrarrestarlo, de ahí la importancia del concepto de Juvenicidio y de estudiarlo.

Por tanto, a partir de la precarización, exclusión, vulnerabilidad, incertidumbre y escasez que experimenta la mayoría de la población joven en América Latina, se reproduce la desigualdad donde ciertas vidas son desvalorizadas frente a otras. Esto responde sin duda a la historia colonial y de opresión en nuestro continente, donde hemos vivido desigualdades de clase, raza, sexo, edad que encuentran en los/as jóvenes los cuerpos subalternos para la expresión de violencia descarnada. Estos procesos y condiciones sociales, económicas, culturales manifestadas en diversas formas de inseguridad, carencias, escasez, baja calidad, insuficiencia e inestabilidad deterioran los horizontes y oportunidades de vida para muchos/as jóvenes. Aunado a ello, José Manuel Valenzuela (2016) —rescatando la propuesta de Agamben— nos introduce al término *homo sacer* como vidas nudas, prescindibles, sacrificables que pueden ser entendi-

das también como *iuvenis sacer*, vidas juveniles nudas, precarizadas y desacreditadas. Por tanto, el juvenicidio es caracterizado en América Latina bajo la impunidad total, el no seguimiento de los asesinatos, la no intención para contrarrestarlos. De esta forma, el juvenicidio se hace persistente en jóvenes pobres, que además bajo la «colonialidad del poder» que trabaja Aníbal Quijano y rescata José Manuel Valenzuela, se asesina a jóvenes ubicados en la opresión, aquellos que viven en la periferia, la desigualdad, la negritud, el pasado indígena, el cuerpo de mujer, la migración.

Por ello, Butler (2010) nos explica que la existencia de vidas precarias debe entenderse en las condiciones que posibilitan la construcción de esas vidas prescindibles, lo cual implica atender los procesos estructurales que reproducen la desigualdad y generan poblaciones degradadas. Así, la combinación de precariedad y ausencia de justicia producen lo que Agamben (en Valenzuela, 2016) define como *Homo sacer*, concepto que refiere a la *nula* vida, vidas proscritas, prescindibles, sacrificables. Cabe mencionar que para Valenzuela hay precarización que impacta a la juventud de diferentes tipos, como es la económica en donde la define la pobreza, el empleo deficiente, la carencia del sistema de cobertura social, la carencia de vivienda o la posesión de vivienda. La precarización social que se conforma en escenarios de violencia estructural, las cuales borran canales de movilidad social, propician el quebranto de la educación como palanca de bienestar donde además el sistema de justicia es deficiente, incompetente y corrupto. La precarización urbana, la

rural y la cultural en la cual se recaen las identidades precarizadas, proscritas. Todas estas precarizaciones y una cultura plagada de prejuicios, estereotipos, estigma, clasismo, racismo, sexismo y homofobia construyen identidades juveniles desacreditadas y desacreditables. Así, en México, el juvenicidio es naturalizado como expresión doliente de un país que sacrifica a sus jóvenes, donde se banaliza la muerte de éstos en el marco de una necropolítica y narcoviolencia que recurre a los repertorios de identidad que potencian las posibilidades de vivir o morir como ocurre en el etnocidio, el feminicidio y el juvenicidio.

5. ENTRE EL SUSTENTO TEÓRICO Y LA  
EJEMPLIFICACIÓN EN LO COTIDIANO:  
EL CASO DE MARIANA JOSELÍN<sup>5</sup>

Mariana Joselín como hace referencia Reporte Índigo (2018) —en su encabezado de la nota— «Desapareció tras ir a la tienda, en las Américas, Ecatepec; su cadáver fue encontrado con el abdomen abierto, en una carnicería ubicada a unos metros de su casa» (1). Estamos frente al caso de un feminicidio sexual, donde las escenas, el contexto y el espacio en el que se deposita el cadáver ultrajado e inerte, hablan extensamente de la violencia perpetuada contra las mujeres en Ecatepec, Estado de México.

El caso de Mariana Joselín fue muy referenciado cuando ocurrió, ella era una joven de 18 años que fue

<sup>5</sup>Extracto de un escrito más ampliado realizado por Gezabel Guzmán

asesinada el 27 de julio del 2017 en una de las demarcaciones del Estado de México con mayor índice de feminicidio en el país. Como explican algunas notas sobre estadísticas de feminicidio, el Estado de México en el año 2018 se ubicó en el primer lugar nacional en este delito según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). A su vez, Ecatepec es el lugar que pertenece a esta demarcación donde más feminicidios se reportan (Salinas, 2019). El caso de Mariana Joselín se explica así en una nota:

En las Américas, Ecatepec, Mariana salió de su casa para ir a una tienda para comprar huevo y jamón para el desayuno. Debido a que la chica no volvió, sus padres y familiares comenzaron a buscarla. Una cámara de seguridad ayudó a indicar que Mariana estuvo en la tienda, ubicada en la misma calle que la casa de la víctima. La búsqueda de Mariana concluyó al siguiente día; en una carnicería que no está a más de 200 metros de la casa de la familia, la policía encontró su cuerpo, que presentaba huellas de abuso sexual y una herida en el abdomen. Los exámenes indicaron que a la joven la habían dejado tirada, para que se desangrara. El principal sospechoso del crimen es Juan de la Cruz Quintero Martínez, un muchacho de 20 años de edad, empleado del establecimiento, que dormía en una habitación acondicionada en el sitio. Denuncias indican que meses antes de perpetrar el feminicidio de Mariana, el hombre trató de asesinar a su propia madre [...] él se encuentra prófugo [...] cuando Mariana fue asesinada, se encontraba estudiando la prepa; la chica de 18 años soñaba con estudiar veterinaria (Índigo Staff, 2018: 1).

A diferencia de otros casos donde la víctima del feminicidio sexual siempre es evaluada en relación con su comportamiento que se aleja del ideal femenino, y donde ellas son calumniadas, difamadas y bajo el escrutinio de la deshonra, como lo explica Julia Monárrez (2004) el caso de Mariana Jocelín se enmarcó más en presentarla por los medios como una joven adolescente, hija de familia, que salió por la mañana (muchos notas enfatizan en el hora 9:00 a.m.) a comprar artículos para desayunar; estudiante con sueños, como el ser veterinaria. Esto permite a las audiencias «sentir» empatía por la joven y «exigir» justicia en las redes sociales para ella. Así como mostrar asombro ante la hora en que desapareció Mariana, refiriendo que una mujer no está a salvo en ningún momento. Sin embargo, Mariana Joselín cumple con los códigos que identifican a las víctimas del *femigenicidio* como lo nombra Rita Segato (2016). Son jóvenes, son morenas, son estudiantes, son obreras, son niñas, pero todas ellas son económicamente marginales. Los asesinatos tienen una firma: secuestro, tortura, mutilación, violación, exterminio (Monárrez, 2004). Por tanto, se mata a mujeres con identidades de género particulares, de cierto color de piel, habitantes de ciertas zonas y pertenecientes a determinada clase social. Así lo muestran las fotografías de Mariana que acompañan las notas de su asesinato: una mujer joven, morena, de cabello negro largo, con ropa deportiva, una fotografía en particular la muestra con una ombliguera blanca que en letras muy grandes se lee: *like a BOSS* (como un jefe).

Son, por tanto, las habitantes de la zona del «no ser» que se encuentran «abajo» de la zona abismal, esa que enmarca jerarquías globales de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos por el «sistema imperialista/ occidentalocéntrico/ capitalista/ patriarcal/ moderno/ colonial» (Grosfoguel, 2012: 98). Escenario donde ocurre la necropolítica, que Achille Mbembe (2003) explica como violencia exacerbada y genocida con la cual se gobierna a las poblaciones subalternizadas por cuestiones de raza y clase, a ello podemos sumar el sexo-género también. Por otro lado, como explica Julia Monárrez (2004) las causas de este tipo de violencia no se encuentran —como muchos medios de comunicación lo manejan— en patologías de los ofensores, como lo hacen algunas notas en relación de Juan de la Cruz: «[...] Joven extraño, de 28 años, que llevaba 15 días trabajando y viviendo en el local Carnicasa [...] había llegado hace poco al barrio porque unos meses antes había intentado matar a su madre» (Reina, 2017: 1).

Resalta en las notas la equivocación de datos como la edad del agresor y en otras la exacerbación de la escena del delito como veremos más adelante. Sin embargo, podemos leer en la nota citada —que se repite en otras del caso— cómo el perpetuador es ubicado como «extraño», joven, que «intentó matar a su madre» previamente. La dificultad de centrar la acción en un sujeto individual es porque invisibiliza que el asesinato sexual es un acto como explica Julia Monárrez (2004) mítico ritualista en el patriarcado contempo-

ráneo donde se funde el sexo y la violencia, donde se establece una íntima relación entre hombría y placer. Son actos, que responden así a una pedagogía de la crueldad, esa que explica Rita Segato (2016) tienen una dimensión instrumental y otra expresiva. «En la violencia sexual, la expresiva es dominante. La violación, toda violación, no es una anomalía de un sujeto solitario, es un mensaje de poder y apropiación pronunciado en sociedad [...] una pedagogía de la crueldad en torno a la cual gravita todo el edificio del poder» (79). Cabe resaltar que el feminicidio sexual se refiere a:

El asesinato codificado de niñas y mujeres por ser mujeres, cuyos cuerpos expropiados han sido torturados, violados, asesinados y arrojados en escenarios transgresivos, por hombres que hacen uso de la misoginia y el sexismo, para delinear cruelmente las fronteras de género por medio de un terrorismo de Estado, secundado por los grupos hegemónicos, que refuerza el dominio masculino y sujeta a familiares de víctimas y a todas las mujeres a una inseguridad crónica y profunda, a través de un período continuo e ilimitado de impunidad y complicidades (Monárrez, 2004: 9).

De esta forma, la mujer es asesinada porque existe una estructura de violencia que lo tolera y permite su continuidad. Al respecto del feminicidio sexual, Jane Caputi (en Monárrez, 2004) explica que el crimen de lujuria, el asesinato por violación, el asesinato serial y el asesinato recreativo son expresiones para un nuevo tipo de crimen: el crimen sexual; el cual es un asesinato sexualmente político, como un terrorismo fálico fun-

cional. Al respecto, las notas del caso de Mariana dan detalles sobre lo sucedido:

[...] El cadáver de Mariana estaba tendido sobre el piso, como uno de aquellos animales de la tienda. Le habían abierto el abdomen y había dejado que se desangrara. Parte de sus intestinos se habían escapado de su cuerpo y las huellas ensangrentadas de sus manos se quedaron para siempre sobre aquel piso grisáceo, frío. El que perpetró aquello también la violó (Reina, 2017: 1).

En algunas notas se resalta en «negritas» la frase: «el que perpetró aquello también la violó». Para Rita Segato (2016) «la pedagogía de feminidad como sometimiento se reproduce allí [...] en la violación [...] como marca definitiva e indeleble, acto que es la matriz de la heterosexualidad como fundamento y primera lección de todas las otras formas de relación de dominación» (82). Estos actos brutales, tratados en la prensa con total amarillismo y sin sensibilidad hacia la víctima y sus familiares, responden a toda una cultura misógina donde se permite una sexualidad sádica, enmarcada de una construcción social de la masculinidad donde se erotiza el acto de matar, como lo explica Julia Monárrez (2004) o lo profundiza Rita Segato (2016) al explicar cómo estamos frente a un exceso de crueldad, una tortura hasta la muerte, donde la agresión sexual pasa a ocupar una posición central como arma de guerra productora de crueldad y letalidad, dentro de una forma de daño que es simultáneamente material y moral (59).

La teatralidad en el caso del feminicidio de Mariana se enmarca además con una fotografía del local donde ocurrieron los hechos, la carnicería se muestra cerrada con una cortina metálica, en ésta se lee «Carnicasa» debajo de dos dibujos pintados en aerosol, una vaca y un cerdo en colores de rasgos infantiles. Las notas explican que mientras Mariana estuvo desaparecida, fuera del local se colocaron sus fotografías y explican: «nadie sabía que detrás de esa cortina estaba su cadáver» (Reina, 2017: 1). Hay una atroz analogía en los hechos que se enuncia en las notas, Mariana en una carnicería es matada como «uno de aquellos animales de la tienda». Por tanto, su cuerpo es puro cuerpo, un cuerpo prescindible, que no importa, un alimento más que fue destazado, ultrajado, un «cuerpo bastidor en el que la estructura de la guerra [contra las mujeres] se manifiesta» (Segato, 2016: 61). Su cuerpo, posee escritura, las notas dicen «le han abierto el abdomen [...] dejado que se desangrara. Parte de sus intestinos se había “escapado” (como si ocurriera de forma voluntaria) de su cuerpo». Por eso al respecto de su caso, se leen en internet comentarios de usuarios como:

DARÍO ROJAS CHÁVEZ: ¿Y quién defiende a los millones de vacas que son torturadas y asesinadas de manera cruel a diario para ser ingeridas por humanos? (tres *likes*).

Estamos por tanto, frente a una violencia espectacular (sorprendente y de espectáculo) con usos predatorios de los cuerpos feminizados a través de una violencia explícita que sirve a un necroempoderamiento, un ca-

pitalismo gore, como lo explica Valencia (2016) un necropatriarcado, que para la autora opera bajo el necropoder, es decir las acciones radicales dirigidas a infligir dolor, sufrimiento y muerte, por ejemplo, el asesinato, la tortura y el secuestro para aprovechar, conservar y lucrar con el poder de hacer morir. Sin embargo, las «demandas de soluciones» —cuando se dio a conocer que el pasado 28 de agosto del 2019 se capturó a Juan «N» por el asesinato de Mariana— refuerzan una violencia gore donde usuarios en redes sociales expresan la misma violencia de odio misógino y desprecio a las mujeres y/o a los cuerpos feminizados:

RIKI GARANDA: [...] Para el hijo de puta mal parido ese hay que matarlo hacerle lo mismo [...]

JOSÉ SALAZAR: No le tapen los ojos al putito de mierda [...] hijo de su puta madre.

Finalmente, podemos resaltar que es vital repensar de manera crítica las relaciones de poder. Poder que está estructurado en relaciones de dominación, explotación y conflicto entre actores sociales que se disputan el control de ámbitos como el sexo, el trabajo, la autoridad colectiva y la subjetividad / intersubjetividad, como lo explica María Lugones (2008). De igual forma, para la autora hay que cuestionar el mismo sistema moderno colonial de género, en el cual existe una raíz de sometimiento de los hombres contra los cuerpos feminizados. El género, por tanto, que antecede a los rasgos biológicos y los llena de significado, no es más que, al igual que la raza «ficciones poderosas» (94). Ante ello,

la violencia de género y la violencia machista, como los feminicidios sexuales deben contrarrestarse cuestionando el mismo sistema de género. Ese que para María Lugones (2008) es heterosexista, patriarcal, racializado con una autoridad colectiva para reproducir el control, además es completamente violento. Sumado a lo anterior los feminicidios no deben estar explicados de forma monocausal. Para Rita Segato (2016) éstos no son sólo crímenes de odio, son acciones descarnadas de una guerra donde las víctimas son mensajeras de significados, en sus cuerpos se escriben los mensajes de soberanía. La exhibición de sus cuerpos son parte de un espectáculo de poder, una exhibición de barbarie y ferocidad, que se enmarca en un Estado cómplice bajo una arbitrariedad soberana.

Para profundizar en el tema revisado se recomienda que puedas consultar los siguientes materiales:

- APONTE, Carlos (Productor). García, Colbert (Director). (2011) *Silencio en el paraíso*. Colombia: Ocho y medio comunicaciones. Recuperado de : [https://www.youtube.com/watch?v=ZgzrmQZ\\_BdQ&has\\_verified=1](https://www.youtube.com/watch?v=ZgzrmQZ_BdQ&has_verified=1)
- BERLANGA, Mariana (2015) El espectáculo de la violencia en el México actual: del feminicidio al juvenicidio. *Athenea Digital*, 15 (4), 105-128. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/303285/392935>
- GRECKO, Témoris (Productor). Grecko, Coizta (Director). (2015) *Mirar Morir. El ejército en la noche de Iguala*. México: Ojos de Perro vs. la impunidad con la cola-

- boración de Cuaderno Doble Raya. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=p9709TuNen0>
- MURILLO, Carlos (2020) Que cada quien agarre su muleta. Violencias en Ciudad Juárez una aproximación desde la juventudes. *O público e o privado*. 36. Recuperado de: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/3898/3338>
- PACHECO, Lourdes. (15 de agosto de 2020). Los umbrios porvenires de la juventud rural. *Suplemento informativo La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2020/08/15/delcampo/articulos/umbrios-porvenires.html>

## Referencias

- BAUMAN, Zygmunt (2007). Daños colaterales del consumo. *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- BUTLER, Judith (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- CORTINA, Adela. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. España: Paidós.
- GIDDENS, Anthony (1999). Estratificación y estructura de clase. *Sociología*, (315-324). Madrid: Alianza.
- GROSFUGUEL, Ramón (2012) *Entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. <http://www.boaventuradesousasan->

- tos.pt / media / RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf  
GIMÉNEZ, Gilberto (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- GOLUBOV, NATTIE (2018). Interseccionalidad. En H. Moreno y E. Alcantara (coord). *Conceptos clave en los estudios de género* (197-214) México: CIEG-UNAM
- GOFFMAN, Erving. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina: Amorrortu.
- GUZMÁN, Gezabel y Bolio, Martha (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.
- INDIGO Staff (2018). A un año, siguen buscando al feminicida de Marina Joselín, asesinada en Ecatepec. *Reporte Índigo*. Recuperado de: <https://www.reporteindigo.com/reporte/a-ano-siguen-buscando-al-feminicida-mariana-joselin-asesinada-en-ecatepec/>
- LUGONES, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa* (jul.-dic.) Colombia. 73-102.
- MBEMBE, Achille (2011). *Necropolítica*. España: Melusina.
- MONÁRREZ, Julia (2004). Elementos de análisis del feminicidio sexual sistémico en Ciudad Juárez para su viabilidad jurídica. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Feminicidio, Derecho y Justicia.
- QUIJANO Anibal. (2001) Colonialidad del poder y conocimiento en América Latina. En Walter Mignolo (ed). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-113) Argentina: Ediciones del Signo.

- REINA, Elena (5 de mayo 2017). Una joven destripada en una carnicería, el penúltimo feminicidio que hace temblar a Ecatepec. *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2017/08/05/mexico/1501899262\\_897519.html](https://elpais.com/internacional/2017/08/05/mexico/1501899262_897519.html)
- SALINAS, Javier (27 de enero 2019). En 2018, 106 feminicidios en Edomex. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2019/01/27/en-2018-106-feminicidios-en-edomex-6914.html>
- SEGATO, Rita (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficante de sueños.
- SZURMUK, Mónica y McKee, Robert (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Instituto Mora Siglo XXI.
- VALENCIA, Sayak (2016). This is what the worship of death looks like: capitalismo Gore, TLCAN y máquina feminicida. *Imex, México interdisciplinario*. II (9).
- VALENZUELA, José Manuel (2015). Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas, En J. M. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona-México: NED Ediciones El Colegio de la Frontera Norte-ITESO.
- VALENZUELA, José Manuel (2016). Juvenicidio: necropolítica y iuvenis sacer. En Silvia Borelli, *Jóvenes latinoamericanos: Necropolíticas, culturas políticas y urbanidades*, inédito mimeo.
- VILLORO, Luis (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.

### III. Ensayismo latinoamericano y transdisciplinariedad: una propuesta para su aplicación en el análisis de un producto comunicativo

EDITH LEAL MIRANDA

Para comprender de una manera más articulada las relaciones entre Modernidad, Transdisciplinariedad y Ensayismo, vale la pena realizar un breve repaso por algunos de los conceptos desde una visión compleja. Si bien siempre es necesario tener certezas que permitan al lector poder anclar la teoría con la parte empírica, nunca hay que dejar de lado que, en la mayoría de los casos, las discusiones epistémicas sobrepasan los límites de un programa de estudios y se van modificando de manera constante.

De esta manera, este texto pretende dar un panorama general sobre los tres conceptos base en que se estructura el programa de estudios de la asignatura Ensayismo latinoamericano y transdisciplinariedad, así como ofrecer una articulación entre éstos y, en un segundo momento, realizar el análisis de un producto

comunicativo: la película *El abrazo de la serpiente* (2015) del director colombiano Ciro Guerra.

### 1. COMPRENDER LA MODERNIDAD: ESBOZOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO

Horacio Cerutti en su en su texto «Hipótesis para una teoría del ensayo» comienza con una revisión sobre los detractores de este género literario aduciendo: «Si el ensayo no produce ningún tipo de conocimiento pertinente sobre la realidad, nos quedamos sencillamente sin conocimiento de la realidad de nuestra América habida cuenta de que un porcentaje sustancial, por no decir la totalidad, de nuestra producción es ensayística» (Cerutti, 1993: 13). Aparentemente la polémica a la que se alude es únicamente de carácter epistémico, sin embargo, su trasfondo es más amplio y se relaciona con formas «válidas» e «inválidas» de producción de saberes, cuya matriz colonial es definitoria para tal clasificación. Así que tenemos, por un lado, que buena parte del pensamiento latinoamericano ha sido construido mediante textos ensayísticos. Por el otro, que esa forma literaria parece inadecuada para los ojos de muchos críticos. De esta manera, se desacredita toda una forma de construir conocimiento y pensarse desde sí mismos. Las poblaciones periféricas quedan a la deriva, esperando lo que, desde el centro, más específicamente Europa, atinen a decir sobre estos territorios y sus propios procesos.

Es por ello conveniente atender en un primer lugar al concepto de Modernidad, origen de estas afirmacio-

nes y argumento mediante el cual se han construido una serie de monoculturas, a decir de Boaventura de Sousa Santos: 1. La ignorancia. 2. El tiempo lineal. 3. La naturalización de las diferencias. 4. La escala dominante y su relación con la racionalidad metonímica y 5. La monocultura del productivismo capitalista (de Sousa, 2006: 18-25). De acuerdo con el autor, este tipo de pensamiento metonímico<sup>1</sup> produce una serie de ausencias: «el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo. Todo lo que tiene esta designación no es una alternativa creíble a las prácticas científicas, avanzadas, superiores, globales, universales, productivas» (de Sousa, 2006: 26).

Para Vania Salles (2000), uno de los principales problemas con respecto al término Modernidad es que tiene múltiples definiciones, motivo por el cual ha suscitado una serie de controversias. La autora señala tres hitos para la construcción de este concepto. En primer lugar, la división de la historia entre tiempo antiguo y tiempo moderno, derivado de la lectura «de Hegel hecha por Habermas (1988) que remite a la modernidad como una época» (Salles, 2000: 437). El referente inmediato sería la Ilustración con tres ante-

<sup>1</sup> La metonimia es una figura literaria que consiste en designar una cosa con el nombre de otra con la que existe una relación de contigüidad espacial, temporal o lógica por la que se designa el efecto con el nombre de la causa. En esta cuestión, cuando se alude a un pensamiento metonímico se refiere a tomar como una verdad absoluta o un referente incuestionable algo que es aplicable a un caso particular o una cultura específica y tratar de aplicarlo a múltiples contextos. Por ejemplo, dar por sentado que todos los pueblos deben tener un mismo modelo de desarrollo sin importar sus particularidades.

cedentes específicos: el descubrimiento de América, el Renacimiento y la Reforma.

El segundo eje referiría al *Zeitgeist*, entendido como el «espíritu de una época». La autora refiere:

El tiempo moderno (modern times, temps modernes) se distingue de lo viejo porque se abre al futuro, y al hacerlo instauro un movimiento repetitivo y continuado que apunta, en el contexto de la contemporaneidad y de la conciencia histórica que le es propia (Salles, 2000: 437).

Finalmente, el tercer eje, también derivado de la lectura de Habermas, alude a la subjetividad que posibilita la autonomía y la reflexión. El sujeto es posibilidad. Se construye a sí mismo mediante un acto de libertad. En resumen, se puede decir que la Modernidad alude a una época específica que tiene tres antecedentes históricos claros, que se caracteriza por una forma de ser particular, misma que propicia una serie de actitudes reflexivas que permiten a la persona repensarse y construirse desde la libertad subjetiva. A partir de esta concepción, Salles identifica tres momentos de la Modernidad: la primera fase se iniciaría a principios del siglo XVIII, cuando empiezan a generarse ideas políticas, artísticas y económicas que traen como consecuencia la segunda fase cuya manifestación máxima es la Revolución Francesa (1789). Además de los cambios políticos y sociales surgidos a partir de este suceso, cuyas implicaciones tuvieron consecuencias tanto en la vida pública como privada, hay un evento fundamental para entender la tradición ensayística en Lati-

noamérica: el surgimiento de la opinión pública, cuyas consecuencias *grosso modo*, pueden observarse en las independencias de las colonias españolas en América.

Finalmente, el tercer momento se da en el siglo XX con la expansión del capitalismo a nivel mundial. Además de este fenómeno, se pueden identificar otras características, sobre todo a finales del siglo XX, como la emergencia de movimientos transclasistas cuyos ejes de agrupación son diversos: El género, la ecología, entre otros.

Para concluir, Salles señala tres perspectivas actuales con respecto a la Modernidad. De un lado se encuentran los teóricos posmodernos que «proclaman [su] colapso, de sus bases culturales y de sus paradigmas en ciencias sociales, en política, en arte y filosofía» (Salles: 2000: 441). Del otro, aquellos que ven la crisis de la Modernidad como un punto de inflexión propio del mismo proceso. Por último, aquellos que asumen de manera nostálgica la crisis y encuentran la respuesta en el regreso al pasado.

Para José Joaquín Bruner (2001), el acercamiento debe hacerse desde cuatro aristas: como época, como estructura institucional, como experiencia y como discurso, siempre desde la dialéctica centro-periferia. Es decir, este autor abona en el estudio de la Modernidad ofreciendo una visión más crítica al relacionar la construcción de este concepto a partir de la correspondencia entre Europa y sus periferias, particularmente América Latina. Si bien por cuestiones de espacio no se ahondará en las primeras tres perspectivas de análisis, resulta importante detenerse en la Modernidad enten-

dida como un discurso, ya que permitirá el tránsito hacia el apartado siguiente: la crítica a la Modernidad.

De manera muy general, Brunner (2001) señala que la Modernidad se construye a partir de una serie de relatos que pueden dividirse en tres. Por un lado, estarían los que se generaron en la época donde se sitúa su origen: el siglo XVIII. Aquí se encontrarían todos los discursos en torno a la Ilustración y la construcción del sujeto como ente libre y secularizado. También se identificarían ciertos discursos que acompañan al concepto pero que aluden de manera más directa a la «modernización» como un proceso esperado y que es consecuencia de una concepción lineal y progresiva del tiempo y la historia. Por otro lado, se encontrarían los discursos sobre la Modernidad, los cuales buscan dar explicación sobre este fenómeno. Finalmente, estarían los relatos cuyo eje es la crítica a este proceso histórico-cultural, fundamentalmente por la manera en que se ha construido desde su centro generador: Europa occidental.

A partir de estos principios, Brunner (2001) se centra en el anclaje del discurso de la Modernidad en América Latina. Destaca, entre otras cosas, dos perspectivas teóricas desde donde se le ha considerado. Por un lado, se encuentra la posición, generada de los planteamientos de pensadores como Octavio Paz, cuyo eje es que en Latinoamérica no hubo ni hay una verdadera modernidad dado que las circunstancias históricas que envuelven a este territorio son muy distintas a las europeas. Así, «La modernidad nos viene impuesta desde fuera y, en el proceso de adaptarnos a ella, se generan

simulacros y distorsiones. La periferia imita al centro. Le pide prestado un traje que le viene mal y le desfigura» (Brunner, 2001: 255). Del otro lado se encuentra la posición de quienes encuentran una posibilidad de diálogo entre la periferia y la Modernidad central a cuyos principios «se les apropia ya sea con imaginación, con irreverencia, con adaptación o con adopción receptiva; sin imitarlos o simularlos meramente sino en la comunicación directa con ellos» (Brunner, 2001: 255). Es de mencionar que dicha apropiación está mediada por varios factores de carácter contextual.

## 2. LA MODERNIDAD Y SU CRÍTICA

Como parte de las reflexiones en torno a la Modernidad y sus implicaciones en América Latina, debe considerarse el trabajo realizado por los pensadores identificados con el grupo Modernidad-Colonialidad, cuyas aportaciones en conjunto comenzaron a realizarse a finales de la década de los noventa.<sup>2</sup>

Enrique Dussel en su texto *Eurocentrismo y Modernidad. (Introducción a las lecturas de Frankfurt)* (2001)

<sup>2</sup> Entre ellos se encuentran: Walter Mignolo (1941), Catherine Walsh, Edgardo Lander (1942), Arturo Escobar (1952), Anibal Quijano (1928-2018), Zulma Palermo, Fernando Coronil (1944), Santiago Castro Gómez (1958), Ramón Grosfoguel (1956) y Enrique Dussel (1934), cada uno de ellos de diferente nacionalidad y formación académica, lo cual enriqueció las discusiones ofreciendo una mirada transdisciplinaria a la problemática de las herencias coloniales en América Latina. Hay que señalar que algunos de los estudiosos, como Ramón Grosfoguel, han negado su existencia como un grupo e incluso se han dado fuertes debates. Sin embargo, es importante tenerlo como un punto de referencia, sobre todo por las múltiples discusiones y publicaciones que han generado en torno al tema, así como por la influencia que han tenido en numerosos académicos, quienes han incorporado su perspectiva crítica a distintos trabajos de investigación.

plantea el debate sobre el origen de la Modernidad y su construcción como un fenómeno exclusivamente europeo, aludiendo a pensadores como Charles Taylor y Jürgen Habermas. Dussel señala:

Voy a sostener que la modernidad es, en efecto, un fenómeno construido en una relación dialéctica con una alteridad no-europea que finalmente es su contenido. La modernidad aparece cuando Europa se autoafirma como el centro de una Historia mundo que ella inaugura; la «periferia» que rodea este centro es parte de esta autodefinición. (Dussel, 2001: 57)

El filósofo señala que no puede negarse el origen europeo de la Modernidad, derivado de un proceso de ideas y pensamientos que empezaron a generarse desde finales de la Edad Media. Sin embargo, el punto de inflexión para su configuración fue el «descubrimiento» de América. Dicho evento colocó a Europa frente a una otredad ante la cual se planteó como superior tanto tecnológica como étnicamente hablando. De estos hechos resulta lo que el autor denomina la «falacia eurocéntrica» en la comprensión de la Modernidad. Asimismo, menciona que la Modernidad es un mito que incluye un concepto racional de emancipación, pero que al mismo tiempo desarrolla otro irracional «una justificación de la violencia genocida» (Dussel, 2001: 58). Son estos argumentos los que alejan el pensamiento de Dussel de los llamados posmodernos, como Richard Rorty, Gianni Vattimo y Jean-François Lyotard, pues mientras que éstos critican la razón

moderna como una razón del terror, la del filósofo argentino va dirigida al mito irracional que esconde. De esta manera «1492 es el momento de nacimiento de la Modernidad como un concepto, el origen de un muy particular mito de violencia sacrificial también marca el ocultamiento o no reconocimiento de lo no europeo» (Dussel, 2001: 58). Esta tesis será desarrollada por el autor en numerosos textos en los que hace el señalamiento sobre las políticas de ocultamiento de todo lo que existía en estos territorios antes de la llegada de los colonizadores, principalmente los españoles, quienes impusieron no sólo una lengua y una cultura sino también una forma única de desarrollo y conocimiento. Es por ello por lo que para Dussel será necesario transitar hacia lo que define como «Transmodernidad», que en principio debe reconocer a la alteridad negada como parte de su constitución. Se trata pues de

La co-realización de lo que es imposible cumplir para la modernidad por sí misma: una solidaridad incorporativa (analéctica) entre centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/cultura del Tercer mundo. (Dussel, 2001: 70)

Sin embargo, para que esto ocurra, la «otra cara de la Modernidad» que ha sido negada históricamente, debe ser reconocida. Asimismo, debe ser considerada la violencia originaria que dio lugar a la Modernidad, que esclavizó, ocultó y excluyó a más de la mitad de los habitantes de este planeta.

Como parte de la subalternización de los colonizados, es importante atender las aportaciones realizadas por el sociólogo peruano Aníbal Quijano. En su texto «Colonialidad del poder y conocimiento en América Latina» (2001) hace hincapié en el conflicto de identidad de Latinoamérica y el Caribe generado por la forma misma en que se constituyó a partir de la colonización, y que tiene consecuencias no sólo en la construcción de la subjetividad sino también en las formas de conocer y producir el conocimiento. De igual manera, Quijano introduce el fenómeno de la globalización a la discusión ya mencionada. Si bien este concepto permite señalar y describir algunas tendencias en el orden mundial generadas sobre todo a partir de los años 70, también funcionan como un ocultamiento, dado que naturalizan decisiones tomadas por personas específicas, cuyas consecuencias son del todo tangibles. El autor señala: «La universalización de la civilización capitalista es la otra cara de la irrupción de la diversidad y la heterogeneidad de las experiencias culturales que existen en el mundo y que circulan en las mismas autopistas de la circulación global» (Quijano, 2001: 119). Los cambios generados a partir de la globalización siempre serán, de acuerdo con el autor, irregulares, discontinuos, heterogéneos, contradictorios y conflictivos.

En la segunda parte del texto, Quijano aborda un tema fundamental para comprender la construcción de las sociedades latinoamericanas: la colonialidad del poder. El principio de esta teoría es que el poder, desde sus orígenes coloniales, tiene un patrón de dominación étnico. Las sociedades coloniales y posteriormente las

independientes naciones-modernas, basaron su clasificación social en aspectos de carácter étnico, lo cual tuvo una implicación directa en la construcción de las identidades de los pueblos originarios, siempre considerados como inferiores, y de los mestizos, siempre anhelando la *blanquitud*, ocultando lo más posible sus propios orígenes.

La nueva distribución de identidades sociales dada a partir de la colonización creó una nueva categoría: lo indígena, así como la clasificación social de la población y la distribución del trabajo, incluso la justificación de la explotación de ciertos sectores de la sociedad. Las poblaciones indígenas fueron reducidas a un ámbito rural, a ser campesinas e iletradas, así como «impedidas de objetivar sus propias imágenes, símbolos y experiencias subjetivas. Sin esa libertad de objetivación formal, ninguna experiencia cultural puede desarrollarse» (Quijano, 2001: 122).

La situación antes mencionada no cambió significativamente con el fin del periodo colonial y la creación de los nuevos estados-nación. Al contrario, producto de este proceso de ciudadanización e igualdad, muchos de los pueblos originarios fueron sometidos a políticas mediante las cuales perdieron no sólo sus territorios sino también sus lenguas, pues la modernización de estos estados nacientes fue cimentada, en la mayoría de los casos, en la castellanización.

La hegemonía del eurocentrismo como forma de conocimiento desembocó en dos particulares hechos: la colonialidad del poder, que ya se mencionó antes, y la dependencia histórico-cultural. Quijano plantea la

*reoriginalización* como una apuesta divergente frente a la dependencia cultural de Europa, eco, en gran medida, de la propia crisis que sufre la región, así como de la emergencia de distintos grupos de minorías que reivindican causas diversas.

Como es de suponerse, estas preocupaciones también han sido manifestadas en la actualidad por distintos pensadores, como se verá en el siguiente apartado.

### 3. EL ENSAYO COMO FORMA DE EXPRESIÓN

Hablar de los orígenes del ensayo y su importancia en América Latina es un tema que sobrepasa los objetivos de este texto, por ser muy extenso, además de contar una numerosa bibliografía. Sin embargo, vale la pena hacer un par de acotaciones. Por ejemplo, que la tradición ensayística comienza como una herencia de la literatura francesa iniciada por Michel de Montaigne (1533-1592), quien por primera vez utilizó ese término en sus *Essais* (1580) y que en España tuvo a uno de sus máximos representantes en el padre Benito Jerónimo de Feijoo (1676-1764) con su *Teatro crítico universal* publicado entre 1726 y 1740, en la que se reúne una serie de textos reflexivos sobre distintos temas.

En el caso de América Latina, el surgimiento del género como tal se dio en el siglo XIX, a partir de la independencia de las distintas colonias. El ensayo fue un espacio para reflexionar sobre el destino que cada país debía de tomar, ya fuera de manera independiente o bien como un conjunto cultural. Debe recordarse en primer lugar, por ser precursor de todo este movimien-

to cultural, a Andrés Bello, autor de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), y que peleó en la guerra de Independencia de Venezuela, región de donde era oriundo. Bello además fue un gran maestro que formó a personajes como Simón Bolívar (1783-1830), conocido en la jerga popular como el «libertador de América».

Para el siglo XIX, resalta el argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) cuya obra más rememorada es *Facundo. Civilización o barbarie* (1845). Además, se encuentra el chileno José Victorino Lastarria (1810-1884), autor de los ensayos *Ventura de América* y *La América*; el ecuatoriano Juan Montalvo (1832-1889), quien escribió *La República en América* y *Washington y Bolívar*, entre otros; el puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1839-1903), escritor de textos como *El Príncipe*; el cubano José Martí (1853-1895), reconocido por su texto *Nuestra América*; el peruano Manuel González Prada (1848-1918) autor de textos como *Nuestros indios* y *Notas acerca del idioma*; el uruguayo José Enrique Rodó (1871-1917) autor del texto clásico *Ariel* (1900), entre otros muchos textos y, finalmente, el boliviano Alcides Arguedas (1879-1946), autor de *Pueblo enfermo* (1909).

Para el caso específico de México, se destacan las figuras de José María Luis Mora (1794-1850), Francisco Zarco (1829-1869), Justo Sierra Méndez (1848-1912), José Vasconcelos (1882-1959), y Samuel Ramos (1897-1959), aunque nombrarlos sólo a ellos delata la omisión de otros muchos más que con su pluma, contribuyeron de distintas formas a la construcción del

México que hoy conocemos, con sus defectos y múltiples contradicciones.

### *3.1 Una perspectiva contemporánea: el caso de Yásnaya Elena Aguilar Gil*

Como parte de todo el trabajo que se ha venido realizando en México tanto en los siglos XIX y XX, interesa retomar un caso específico por ser emblemático en muchos sentidos. Yásnaya Elena Aguilar Gil (1981) es una pensadora ayuujk (mixe), originaria de San Pedro Ayutla, Oaxaca.<sup>3</sup> Aguilar Gil forma parte de una generación de músicos, narradores, poetas, pensadores, activistas indígenas resultado, *grosso modo*, de los procesos de alfabetización bilingüe en las escuelas primarias, que, por primera vez en la historia de sus familias, y quizás de sus pueblos, accedieron a la educación superior. Sin embargo, lejos de integrarse al sistema de pensamiento occidental, decidieron cuestionarlo a partir de su identidad étnica y su relación con el Estado-nación homogéneo en tiempos en que los efectos de la globalización son tangibles aún en los rincones más recónditos de este país. Es de señalar que buena parte de estos personajes tuvieron que salir de sus propias comunidades para poder acceder a la edu-

<sup>3</sup> Es licenciada en Lengua y literaturas hispánicas y cursó la Maestría en Lingüística por la UNAM. Autora de la columna *Ayuujk*, que se publica en *Este país*. Además, es una activista política. En mayo de 2019 impartió una conferencia magistral en El Colegio Nacional en su lengua materna titulada «Discriminación lingüística y derechos de los pueblos indígenas de México». Esta conferencia contó con traducción simultánea al español. Cabe señalar que es un hecho inédito en nuestro país.

cación superior. Esta situación de migración también contribuyó a la reflexión en torno a la identidad con respecto a un Estado homogéneo que si bien en el discurso, de acuerdo con cada etapa, habla de inclusión, en los hechos discrimina y violenta cotidianamente a las comunidades indígenas.

En su texto «Nosotros sin México» (2018), Aguilar Gil hace una revisión muy exhaustiva sobre la construcción del concepto «indígena», su lugar en los Estados-nación homogéneos. Asimismo, propone una atrevida apuesta emancipatoria para las distintas naciones del mundo.

En primer lugar, apunta sobre la construcción peyorativa que se hizo del gentilicio *indio* «para nombrar a un conjunto de pueblos que habitaban el continente americano a la llegada de los colonizadores europeos» (Aguilar Gil, 2018: 6). Tanto las palabras *indio* e *indígena*, provenientes según la autora de raíces distintas, terminarían por nombrar una identidad deteriorada y estigmatizante.

Con respecto al lugar de los indígenas en los Estados-nación homogéneos, creados en su mayoría en el siglo XIX, éste ha sido bastante problemático, pues dado que la mayoría apuestan por una política homogeneizadora y de igualdad (misma lengua, mismos derechos, mismas obligaciones, mismo sistema de justicia) las formas de organización alterna propuestas desde los pueblos originarios para autodeterminarse, implican otras estructuras culturales e incluso lingüísticas, que se conciben como una afrenta a la estabilidad y unicidad. Como ejemplo de lo anterior se encuentran

las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuya movilización se inició en 1994, y las luchas del pueblo mapuche por su reconocimiento al margen del Estado chileno, por mencionar algunos.

Aguilar Gil señala también que las etiquetas «indio» e «indígena» han sido asumidas de distintas maneras por cada pueblo:

En el caso mexicano una parte del llamado movimiento indígena ha rechazado terminantemente la etiqueta [...] y ha preferido el término «originario» que pone en juego otra serie de implicaciones. Por el contrario, otra parte ha determinado utilizar el término y la categoría [...] para nombrar una serie de luchas y circunstancias que hermanan a pueblos distintos entre sí (Aguilar Gil, 2018: 150).

Parte de esta falta de consensos —que ante los ojos de algunos pueden parecer sólo una serie de contradicciones— son consecuencia de todo un proceso reflexivo, de apropiación y resignificación de ciertos conceptos y medios para pensarse y autonombrarse desde sí mismos. Puede decirse que en estos ejercicios de reflexión se encuentra de manera muy auténtica una crítica a la Modernidad y sus principios. El derecho que reclaman esos pueblos es a autonombrarse, no a ser nombrados a partir de conceptos que les son ajenos, de identidades que, como ya ha señalado Aníbal Quijano, les fueron impuestas a partir de la colonización.

Aguilar Gil igualmente hace una crítica a la forma en que los propios pueblos se han apropiado de los referentes occidentales propios de los Estados homogéneos:

El himno y la bandera mixes me producen sentimientos encontrados: por un lado, reconozco que simbolizan la resistencia de la nación mixe a los ejercicios de homogeneización y borradura a los que lo ha sometido el Estado mexicano; por el otro, representa la calca de los mismos símbolos del Estado. Resulta necesario también construir una autonomía simbólica en la que la pertenencia a nuestras nacionalidades se pueda manifestar sin el imaginario que han construido los Estados (Aguilar Gil, 2018: 447-449).

De esta manera, la autora propone hacer un ejercicio de imaginación para trascender los referentes simbólicos emanados a partir de los Estados homogéneos, así como dejar de reproducir todo un discurso en aras de fortalecer, lo que ella llama, un Estado etnocida.

Su propuesta va encaminada a trascender las fronteras de los Estados y propugnar por territorios autónomos en los que el puedan decidir sobre la gestión de sus propios recursos naturales, sus formas de comercio, sus políticas lingüísticas y su sistema de impartición de justicia. Es a lo que se refiere cuando señala «nosotros sin México», es decir, pensar los territorios originarios y sus poblaciones por encima de la organización impuesta a partir de las independencias.

Más allá de determinar la viabilidad de la propuesta de Aguilar Gil, interesa retomar sus ideas porque permiten cerrar un círculo que comenzó con la discusión del concepto de Modernidad, sus críticos, la crisis del pensamiento eurocentrista y eurocéntrico y la ensayística como una apuesta alternativa a ese modelo.

#### 4. «EL ABRAZO DE LA SERPIENTE»: PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DE UN FILME.

La película *El abrazo de la serpiente* (2015) fue dirigida por el colombiano Ciro Guerra. Este filme está construido narrativamente en dos tiempos, cuyo eje es el personaje de Karamakate, un nativo perteneciente a la etnia cohiuana. Los hechos que se cuentan tienen lugar en la selva amazónica colombiana y están enmarcados en el contexto histórico de la «Fiebre del caucho».

La primera parte de la película transcurre en 1909 y la historia se centra en tres personajes:

- Karamakate, quien es, aparentemente, el último sobreviviente de la etnia cohiuana, la cual fue exterminada desde dos frentes: por la violencia ejercida contra los originarios del lugar a manos de los caucheros, quienes los esclavizaban para obtener dicha materia prima. En segundo lugar, por el trabajo de evangelización realizado por la Iglesia católica, la cual rescataba a los niños huérfanos cuyos padres habían muerto como consecuencia de la explotación del caucho. Si bien la Iglesia les brindaba una posibilidad de sobrevivir y los resguardaba de los caucheros, les impedía vivir de acuerdo con su propia cultura, así como hablar su lengua materna. Karamakate, de acuerdo con ciertos indicios ofrecidos, fue un niño rescatado por los evangelizadores, pero había escapado de la Misión para regresar a vivir en la selva en completa soledad.

- Theodor von Martius, un antropólogo alemán que se encuentra realizando estudios etnográficos en el Amazonas. Theo ha contraído una enfermedad no especificada y se encuentra en riesgo de morir. La única cura para su mal es una planta llamada yakruna, cuyo conocimiento había estado en manos de los cohuanos.
- Manduca, quien había sido un esclavo y cuya libertad fue comprada por Theo. Éste es quien lleva al antropólogo con Karamakate para que lo cure.

Los tres personajes emprenden un viaje por el Amazonas en busca de la flor que pueda curar a Theo. De acuerdo con Karamakate, ésta se había extinguido debido a la depredación de los colonizadores. Sin embargo, Theo y Manduca le convencen de hacer el viaje con ellos argumentando que no sólo seguía habiendo esta flor, sino también que existía un pueblo de cohuanos.

Durante el viaje, los personajes van haciendo paradas en determinados lugares. Cada una de éstas ilustra pasajes del proceso de colonización. En primer lugar, los viajeros llegan a un lugar donde se encuentran con un esclavo mutilado, cuidando en soledad las cubetas donde capta el caucho. La escena que se muestra sintetiza la barbarie de los colonizadores, así como la violencia a la que fueron sometidas las poblaciones de la región, muchas de las cuales sucumbieron ante tal depredación.

En segundo lugar, se encuentran con un pueblo nativo con el que Theo había estado trabajando. Si bien Theo se dirige a los pobladores con respeto, no deja de

verse el punto de vista también del colonizador, quien considera a los nativos como objetos de estudio. Asimismo, porque se observa que el antropólogo piensa que los pueblos nativos deben conservarse, alejados de toda influencia externa. Ejemplo de esto se da cuando muestra su brújula al líder, pero se niega a regalársela pues de acuerdo con su punto de vista, este artefacto alteraría el orden de su vida y su método de orientación basado en la observación estelar.

La tercera parada es en una misión capuchina donde se pueden observar los métodos violentos de aculturación ejercidos contra los niños huérfanos rescatados de manos de los caucheros. Karamakate se dirige a los niños en su propia lengua, les recuerda ciertas narraciones míticas. Al darse cuenta de ello, el monje castiga severamente a los niños. Los tres viajeros se ven obligados a abandonar la misión en medio del caos generado por la muerte del capuchino ocasionada por la intervención de Manduca.

Finalmente, los personajes llegan a la aldea cohiuana. Para sorpresa de Karamakate, los principios de sus ancestros habían sido modificados negativamente. Por ejemplo, la flor sagrada alrededor de la cual se organizaba su vida religiosa, era consumida ya no en un ámbito sagrado sino totalmente recreativo. Además, la flor, que debía crecer de manera silvestre, era cultivada para su consumo cotidiano.

Ante tal situación, Karamakate incendia toda la plantación dejando a Theo sin una posibilidad de cura. Con esta escena finaliza la primera parte de la película.

La segunda parte de la película se desarrolla en la década de los años 40, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, en el que el caucho volvió a ser una materia prima codiciada para la construcción de armas. Este fragmento de la historia está construido en torno a dos personajes:

- Karamakate, quien ya es un hombre mayor. Habita en el mismo lugar que en la primera parte del filme, también en soledad. A decir de él, no puede recordar nada de quién era antes.
- Richard Evans, un botánico estadounidense que busca a Karamakate para obtener información de la yakruna. Ante la desconfianza de éste, se presenta como un «hombre de ciencia», cuya máxima preocupación es el conocimiento.

De manera circular, Karamakate y Evans emprenden un viaje por el Amazonas. Pasan por algunos de los lugares que se visitaron en el viaje con Theo y Manduca. Sin embargo, para Karamakate todo ha sido olvidado. Menciona recordar ciertas cosas, pero ese pasado no existe para él, forma parte de otra vida. Él es una persona diferente, que ha perdido su alma.

Por la importancia que tiene en la historia, conviene detenerse en la parada que realizan en la antigua Misión. Treinta años después de haber dejado a los niños bajo su propio cuidado, Karamakate y Evans se encuentran con una realidad distópica, en la que un hombre blanco de origen brasileño se ha proclamado como el mesías. Los que eran niños, ya adultos, se presentan

como súbditos en una religión con características de secta, donde se mezclan lenguas, ritos y símbolos. Karamakate sólo puede decir que lo que presencia es «lo peor de ambos mundos», refiriéndose a las culturas amazónicas y a la religión judeo-cristiana. El autoproclamado mesías le pide a Karamakate curar a su esposa, una niña de apenas unos doce años, quien ha caído mortalmente enferma. Karamakate logra salvarla, pero además hace un brebaje embriagador mediante el cual, no sin el reproche de Evans, envenena a toda la población de la antigua Misión.

Después de un largo viaje tanto interior como exterior, Evans finalmente le confiesa a Karamakate que sus sospechas eran verdaderas y que lo que en realidad busca es apoderarse de la yakruna para su explotación en favor de la guerra. Pero a Karamakate parece ya no importarle sus palabras, pues está firme en entregarle su conocimiento. Finalmente, cuando encuentran la flor, Karamakate se la ofrece en una ceremonia. En las visiones que Evans tiene puede ver eso que Karamakate llama conocimiento. Al día siguiente Karamakate desaparece y Evans se ve solo. De manera circular, la película finaliza con los motivos con que inició. Al principio se ve a Karamakate, junto al río, rodeado de mariposas. Al final es Evans quien está en esa posición.

Para cerrar el trabajo, se pueden recuperar algunos de los elementos teóricos desarrollados en la primera parte para anclarlos con la historia. Con respecto a la Modernidad y su crítica se puede observar la manera en que esta idea se asocia a la colonización, proceso mediante el cual se obtienen grandes ganancias eco-

nómicas para Europa a costa de la explotación de los recursos tanto naturales como humanos de América. La devastación del Amazonas se dio también por las alianzas realizadas entre los nuevos estados-nación americanos formados a partir de las independencias de las antiguas colonias. Sin embargo, puede observarse que lejos de obtener un beneficio para las poblaciones nativas, los procesos de independencia sólo sumergieron a estas poblaciones en nuevos estados de miseria y esclavitud. Es lo que Aníbal Quijano refiere cuando habla de la «colonialidad del poder», pues si bien se generan gobiernos y estados americanos, la estructura de desigualdad prevalece, cuya base es, como ya se ha mencionado, el origen étnico.

Igualmente puede observarse la colonización desde la parte ideológica, pues los niños rescatados tienen que asumir la cultura y el sistema de creencias de los colonizadores. Se les despoja de toda su estructura, incluida la lengua.

Asimismo, se puede observar la manera en la que se construye el conocimiento desde el centro, en oposición a como se hace en los pueblos nativos. Para el centro, la idea del conocimiento asociada al progreso siempre está presente. El progreso es concebido como un avance de carácter lineal que, idealmente, está asociado con el «bienestar», entendido desde el punto de vista capitalista. La devastación se justifica en aras del «progreso». En esa idea de mundo, las personas y los pueblos pueden ser prescindibles. Debe recordarse que la Fiebre del caucho terminó con casi la totalidad de las poblaciones amazónicas, por ejemplo. Este etnocidio

cometido por las compañías explotadoras de árboles estuvo justificado por los estados-nación donde la extracción se llevaba a cabo: Colombia, Perú y Brasil.

El ensayo de Yásnaya Elena Aguilar Gil resulta relevante en este contexto. ¿De qué estados-nación se habla? Si bien las condiciones para los pueblos originarios han cambiado considerablemente de principios de siglo hasta la fecha, no es suficiente. Baste como ejemplo mencionar los proyectos extractivistas como la minería y la industria eólica, cuyas empresas, en su mayoría extranjeras, cuentan con el aval de los gobiernos estatales y locales. Asimismo, es importante recordar que hoy en día buena parte de los activistas ecologistas son asesinados. En su mayoría son indígenas.

De esta manera, se puede observar que los contenidos teóricos desarrollados en el plan de estudios de la asignatura trabajada a lo largo de este texto no sólo tienen relación y pueden ser aplicables en un producto comunicativo sino también con un sinnúmero de situaciones y problemas que nos quejan cotidianamente como sociedad construida como periferia.

Para profundizar en el tema revisado se recomienda que puedas consultar los siguientes materiales:

BAUTISTA, Juan José (2014). *¿Qué significa pensar desde América latina?* Madrid: Akal.

CORTÉS, Alberto (director). (2016). *El maíz en tiempos de guerra* [Cinta cinematográfica]. México: BataclánCine, Incine, Foprocine.

- DUSSEL, Enrique (2017). *Filosofías del sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Akal.
- RIVERA Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- ZAPATA Silva, Claudia (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Quito: Abya Yala.

## Referencias

- AGUILAR Gil, Yásnaya Elena. (18 de mayo de 2018). Nosotros sin México. *Revista Nexos*. Recuperado de <https://cultura.nexos.com.mx/?p=15878>
- BRUNNER, José Joaquín. (2001). Modernidad, centro y periferia. Claves de lectura. *Estudios Públicos*, 83 (invierno 2001), 241-263. Recuperado de [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184847/rev83\\_brunner.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184847/rev83_brunner.pdf)
- CERUTTI, Horacio. (1993). Hipótesis para una teoría del ensayo. En *El ensayo en Nuestra América* (pp. 13-24). México: UNAM.
- DE SOUSA Santos, Boaventura. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- DUSSEL, Enrique. (2001). Eurocentrismo y Modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En Walter D. Mignolo. (Ed), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 57-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- GALLEGO, Cristina (productora) y Guerra, Ciro (director). (2015). *El abrazo de la serpiente* [cinta cinematográfica]. Argentina, Colombia y Venezuela: Ciudad Lunar Producciones, Caracol Cine, NorteSur Producciones, Buffalo Films, Dago Producciones.
- QUIJANO, Aníbal. (2001). Colonialidad del poder y conocimiento en América Latina. En Walter D. Mignolo. (Ed), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- SALLES, Vania. (2000). Modernidad. En Laura Baca Olamendi, Judit Bokser-Livernat, Fernando Castañeda, Isidro H. Cisneros, Germán Pérez Fernández del Castillo. (Eds.), *Léxico de política* (pp. 437-441). Ciudad de México: FCE, CONACyT y FLACSO.

## IV. Estudios Poscoloniales y Subalternos: una mirada introductoria al curso

KARINA OCHOA MUÑOZ  
GEZABEL GUZMÁN RAMÍREZ

### 0. PUNTO CERO

El curso Estudios Poscoloniales y Subalternos está pensado para estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Cultura, en su eje de Cultura. Es una materia indispensable ubicada en el quinto semestre. Como el programa del curso explica, los estudios Poscoloniales y Subalternos centran su análisis en los países que fueron conquistados y colonizados por los imperios europeos, para ello: «[...] Se replantea la idea de cultura para entender el problema del colonialismo y los mecanismos de la dominación colonial [...] desde una crítica a la producción de conocimiento sobre las colonias que ha servido para legitimar el dominio colonial» (Gómez y Medina, 2004: 3). Por tanto, para develar lo oculto, lo olvidado, lo escondido es necesario «peinar la historia a contra pelo», es decir, develar relatos

históricos para «descubrir» —o más bien dar luz— a aquello que la Historia oficial occidental-moderna-colonial-conquistadora relata.

El curso está planteado en dos unidades. En la primera unidad de este curso, dedicada a los Estudios Poscoloniales, se espera que los/as estudiantes reflexionen sobre los mecanismos de dominación colonial para comprender sus formas de reproducción, como la noción de *colonialidad del poder* que trabaja el sociólogo peruano Anibal Quijano. En la segunda unidad, que explora los Estudios Subalternos, se espera que los/as estudiantes conozcan los principales aportes teóricos sobre el tema para aplicarlos en un análisis en torno a alguna problemática socio-cultural de México o Latinoamérica.

## 1. UNO A UNO

En este punto se hace necesario señalar que los llamados estudios poscoloniales nacen en el marco de importantes críticas a la producción del conocimiento que las ciencias modernas han generado en torno a las colonias o ex colonias, en tanto que dicha producción epistémica es garante y legitimadora del dominio colonial. De esta forma, centran su interés en la historia y experiencia de dominación de las regiones y poblaciones que fueron conquistadas y colonizadas por los imperios occidentales.

El debate poscolonial se alimenta de trabajos de intelectuales no occidentales que sostienen una crítica a la larga historia de colonialismo occidental. A decir

de Robert J. C. Young: «El término crítica poscolonial describe la actitud general de la reconsideración de esa historia, particularmente desde la perspectiva de los que sufrieron sus efectos» (Young, 2010: 282).

Desde una mirada crítica en torno a la historia colonialista los y las intelectuales del debate poscolonial escudriñan también en torno a la configuración de los nacientes Estados independientes (excolonizados), poniendo de manifiesto la reproducción y continuidad de las relaciones de dominación entre los sujetos coloniales y los colonizados, mismas que —los nuevos contextos— determinan tanto las realidades políticas y económicas de los pueblos ex colonizados. Sólo que en los contextos de ex colonialismo quienes ocupan el lugar privilegiado del administrador estatal ahora son las élites locales. De esta forma, se estipula la continuidad del orden colonial aún después de los procesos de independencia que vivieron las ex colonias de los países centrales-imperiales.

En este sentido, uno de los debates medulares de la poscolonialidad es el colonialismo como mecanismo de imposición político-ideológico que trasciende las fronteras económicas. Es decir, la dominación que ejercen los países imperiales sobre sus colonias o ex-colonias no se reduce a la dimensión material de la vida sino que se traduce en formas ideológicas y estructuras simbólicas que posibilitan la reproducción y legitimación del poder colonial.

Y justo por todo lo anterior existe una enorme complejidad en el uso del término *poscolonial*, pues nos remite a diversas dimensiones de la reflexión; por un

lado, refiere a situaciones socio-históricas posteriores a los procesos de independencias políticas respecto a las administraciones coloniales establecidas a regiones, países o naciones, como producto de invasiones o guerras desarrolladas entre los siglos XVI y XX; por otro lado, este término es usado como referente de análisis crítico en relación con prácticas culturales asociadas a la matriz saber/poder (la cual es constituida a partir de la relación colonizadores/colonizados, centro/periferia, misma que no desaparece con los procesos de independencias políticas en los países excolonizados). Pero en especial a nosotras nos interesa mostrar cómo «lo poscolonial revela un cambio radical epistemo/hermenéutico en la producción teórica e intelectual» (1). Citando a Shohat, Mignolo explica:

The term «post-colonial» would be more precise, therefore, if articulated as «post First/Third Worlds theory», or «post anticolonial critique» as a movement beyond a relatively binaristic, fixed and stable mapping of power relations between «colonizer/colonized» and «center/periphery» [...] Here, the prefix «post» would make sense less as «after» than as following, going beyond and commenting upon a certain intellectual movement [...] rather than beyond a certain point in history-colonialism (en Mignolo, 2005: 2).

El término «poscolonial» sería más preciso, si se articula como «teoría posterior al Primer/Tercer Mundo» o como «crítica post-anticolonial», como un movimiento más allá de un mapeo binarista, fijo y estable sobre las relaciones de poder entre «colonizadores/colonizados»

y «centro/periferia» [...] Aquí, el prefijo «post» tendría menos sentido como «después» que como siguiente, para ir más allá y comentar sobre cierto movimiento intelectual [...] en lugar de más allá de cierto lugar en la historia del colonialismo.<sup>1</sup>

Como hemos señalado, si bien, lo poscolonial hace referencia a una herencia colonial en: a) colonias de asentamiento, b) colonias de profundo asentamiento antes de 1945 y c) colonias de profundo asentamiento después de 1945 (Mignolo, 2005), en este curso nos interesa ubicar la crítica poscolonial desde las experiencias coloniales y las situaciones y discursos poscoloniales que el paso de la modernidad ha dejado en las excolonias, y así dejar de teorizar el pasado sólo en términos de historias coloniales-dominantes para alumbrar sobre la permanencia de los efectos coloniales tanto en la práctica social y política de las naciones independientes, como en las subjetividades y acciones colectivas de las poblaciones excolonizadas.

Lo anterior implica entender la larga historia del colonialismo desde una génesis que nos remite a 1492 (con la invención de América),<sup>2</sup> ese periodo en el cual Dussel señala se inauguró la modernidad como posibilidad, como proyecto europeo-occidental-moderno-colonial. Una historia que Robert Young (2010) nos explica estuvo cargada de esclavitud, muerte, opresión,

<sup>1</sup> Traducción propia.

<sup>2</sup> Se recomienda leer el libro *La invención de América* de Edmundo O'Gorman, para cuestionar el concepto «descubrimiento» de América y dar cuenta de cómo más bien América es inventada.

migración impuesta y diáspora, racismo, destrucción de culturas e imposición de otras.

Sin duda, uno de los desafíos que se nos presenta es reflexionar sobre los aprendizajes que nos ofrece el análisis poscolonial, pero también los límites que tiene para pensar e impulsar procesos de descolonización, no sólo de dominación económica neocolonialista, sino sobre todo una descolonización cultural. Como «el escritor keniano Ngũgĩ wa Thiong'o ha dicho, ahora se trata de descolonizar la mente» (en Young, 2010: 283); y, en este sentido,

La crítica poscolonial trata de deshacer la herencia ideológica del colonialismo [...] para descentrar y desplazar el conocimiento occidental académico, examinando sus conexiones con el colonialismo y el racismo, cuestionar la forma de la historia historicista occidental como una totalidad ordenada y una narrativa única que resume todas las historias del mundo, cuestionar el canon literario por sus exclusiones de escritura que no han surgido del centro metropolitano, y tratar de mantener un nuevo diálogo con las culturas no-occidentales [...] pues la crítica poscolonial forma parte de una crítica de la civilización y la cultura europea por lo cual [...] se abre a las culturas de otras partes del mundo (Young, 2010: 283).

En el marco de estas discusiones, las contribuciones de Edward Said imprimen las pautas de un debate que será clave en los llamados estudios poscoloniales. El autor nos muestra, en el libro de «Orientalismo», cómo Oriente es una invención europea. Así, el recorrido realizado por Said en torno a la producción

literaria, política, económica y de la administración colonial, evidencia la producción discursiva que Europa ha construido en torno a Oriente. Este discurso forjado en términos militares, ideológicos, e incluso científicos, ha configurado un conjunto de dispositivos capaces de manipular y dirigir a Oriente. Es una clase de filtro a través del cual Europa impone a Oriente la adopción de ideas Occidentales, reafirmando así una posición de superioridad respecto a ese «otro» que es Oriente.

Los análisis de los textos orientalistas dan un importante énfasis en el hecho de que las representaciones sobre Oriente no son retratos naturales sino justo *representaciones*. Es decir, construcciones subjetivas que responden a intereses de la dominación colonial de Occidente. En ese sentido, se ha desplazado a Oriente como realidad y se le ha constituido como una representación (*el orientalismo*).

Nuestro autor destaca el discurso europeo que sobre el Oriente se construyó a través de relatos asociados a seres exóticos, recuerdos y paisajes inolvidables, experiencias extraordinarias, escenario de romances, es decir como un lugar de seres «extraños» para Europa, una tierra incomprensible. A este modo de relacionarse por parte de Europa occidental con Oriente, Said lo nombra «Orientalismo» para hablar de una imagen profunda de Lo Otro en contraposición de sí.

Por tanto —como se ha señalado previamente— el *orientalismo* es principalmente una idea y tradición de pensamiento que ha dado como resultado una realidad particular para Occidente, pero esta idea no está separada

de sus configuraciones de poder—. O sea, Oriente fue orientalizado, no sólo porque descubrió que era «oriental», según los estereotipos de un europeo medio del siglo XIX, sino también porque se podía conseguir que lo fuera —es decir, se le podía obligar a serlo—, a partir de la correlación de fuerzas existente entre Oriente y Occidente (Said, 1990: 24).

En este sentido, el autor considera que el *orientalismo* no es sólo una estructura de mitos sino un signo de poder europeo que es más fuerte, incluso, que el discurso «verídico» sobre Oriente, por lo que comprender la firmeza «del entramado del discurso orientalista, sus estrechos lazos con las instituciones económicas y políticas existentes y su extraordinaria durabilidad», se vuelve fundamental (Said, 1990: 25).

Así, la cultura europea adquirió fuerza e identidad a la par que realizaba un detrimento de Oriente, al que consideraba una forma inferior y rechazable (1990). Por tanto, el orientalismo, como lo explica Said, es una relación de poder, de dominación cultural, un sistema en el que «al otro» que forma ese Oriente nunca se le permite e invita a hablar, siendo así más bien un lugar repleto de fantasías de deseo y placeres prohibidos (en Young, 2010). Por ejemplo:

En la fotografía colonial podemos ver el papel de la fantasía occidental. Existe un libro titulado «El harén colonial» [...] consiste en reproducciones de tarjetas postales que los franceses enviaban a sus amistades y familiares en Francia desde Argelia [...] para los franceses, ir a Argelia, una cultura islámica, implicaba una búsqueda

erótica de la experiencias del harén [...] al escribir a casa, querían demostrar que estuvieron en un harén [...] los fotógrafos montaban un harén artificial en sus estudios y producían postales que supuestamente retrataban «el genuino harén» [...] lo absurdo de las imágenes lascivas de mujeres desnudas supuestamente en su estado natural en el harén, queda bien ilustrado en una fotografía de una mujer con el pecho desnudo tomando un café [...] Estas eran imágenes de una cultura producida y construida para conformarse a lo que los occidentales pensaban que era la vida argelina (Young, 2010: 288).

Como podemos observar Europa produce conocimientos del y sobre el otro, conocimiento que no es inocente, sino que guarda un fin en sí mismo. Por ello, Said explica que no hay un Oriente real porque el propio Oriente es un concepto orientalista, un tipo de proyección y deseo occidental de gobernar sobre Oriente, una forma de fantasía que no puede decir nada sobre la realidad vivida, una «fantasmagoría» del discurso colonial (Young, 2010: 289).<sup>3</sup>

Otro ejemplo lo podemos encontrar en las colonizaciones de África que —entre otros aspectos— estuvieron plagadas de una explosión de representaciones populares, fotografías, diarios, ilustraciones, narrativas, periódicos, escritos, tratados, informes oficiales, novelas de aventuras que mostraban el encuentro entre

<sup>3</sup> Se recomienda leer la contribución de Homi Bhabha (2002) donde menciona que el discurso colonial operaba no sólo como una construcción instrumental de conocimientos sino también bajo protocolos de fantasía, deseo y ambivalencia, es decir, la fluctuación continua entre querer algo y su opuesto; atracción y repulsión que las colonias experimentaban hacia las zonas colonizadas, hacia sus personas y sus acciones.

un blanco-explorador-aventurero con la exótica África-negra-salvaje-primitiva-inferior. África y sus habitantes es mostrada desde Europa occidental —y posteriormente por otras naciones como Estados Unidos en sus periodos de esclavitud negra— como escenario de salvajismo, canibalismo, adoración al diablo y libertinaje sexual (Hall, 2010). Se tornó así en objeto de consumo y desecho, como sus habitantes que fueron receptáculo de imaginarios de jerarquía que les colocaba como inferiores, al respecto podemos leer:

El jabón simbolizó esta racialización del mundo doméstico y la domesticación del mundo colonial. En su capacidad para limpiar y purificar, el jabón adquirió, en el mundo de la fantasía de la publicidad imperial, la calidad de objeto-fetiché. Aparentemente tenía el poder de lavar la piel negra y hacerla blanca, así como de remover la mugre, el sucio de los tugurios industriales y de sus habitantes —los pobres no lavados— en casa, mientras que mantenía el organismo imperial limpio y puro en las zonas de contacto racialmente contaminadas (Hall, 2010: 425).<sup>4</sup>

Sumando a lo anterior se afianzó una forma temprana de argumento biológico fundamentado en las diferencias (reales e imaginarias) fisiológicas y anatómicas, que supuestamente explicaban la inferioridad física y mental. Es un discurso binario racializado entre

<sup>4</sup> Se recomienda ampliamente leer los trabajos de Frantz Fanon al respecto del racismo y los cuerpos, así como de la resistencia y el poder, textos dedicados dice el autor «a los desheredados de los países pobres»: *Piel Negra, Máscaras Blancas* (1973) y *Los condenados de la tierra* (1961).

civilización blanca y salvajismo negro. Estamos, por tanto, frente a relaciones de poder materializadas en los cuerpos. Al respecto y para finalizar este apartado nos gustaría dar dos ejemplos relacionados con cómo la masculinidad y la femineidad negra fue y es representada. Por un lado, Stuart Hall (2010) nos explica cómo a los esclavos negros se les niega por parte de los esclavistas blancos, ciertas atribuciones masculinas como la posesión de propiedad, la autoridad, la responsabilidad y el uso del pensamiento racional. Así se les infantiliza como una forma de «castrar» simbólicamente al hombre negro, a la par que se exageran en ellos otros valores patriarcales como la fuerza física, la proeza, el apetito sexual y la violencia; estereotipos que se tornan en «ficciones ideológicas del racismo o, más bien, existe una lucha por la definición, entendimiento y construcción de significados alrededor de la masculinidad negra dentro del régimen dominante de la verdad» (433).

Por otra parte, podemos rescatar el caso de Saartjie Baartmann, llamada en occidente Sara Baartman, más conocida en Europa como «Venus de Hotentote».<sup>5</sup> Saartjie, fue llevada a Inglaterra en 1810 desde la región Del Cabo en África, para ser exhibida con regularidad durante cinco años en Londres y París en un circo dada su «rareza» corporal. Murió a los 26 años en París, su cuerpo fue objeto de escrutinio estando ella viva y muerta, dado el tamaño de sus nalgas y un alargamiento de los labios vaginales, como práctica de belleza de su tribu,

<sup>5</sup> Nombre peyorativo que significa tartamudo.

que en Europa occidental llevaba consigo estereotipos de fantasía y fetichismo. Como explica Hall (2010):

Sara Baartman se convirtió en la encarnación de la diferencia [...] su diferencia fue patologizada, representada como una forma de otredad. Simbólicamente, no encajaba en la norma etnocéntrica que se aplicaba a las mujeres europeas y quedando por fuera del sistema clasificatorio occidental de lo que las mujeres son, se debía interpretarla como otro. Luego, obsérvese su reducción a la naturaleza, cuyo significante era su cuerpo. Su cuerpo fue «leído» como un texto, como la evidencia viviente —la prueba la Verdad— que proporcionaba su absoluta otredad y por consiguiente de una diferencia irreversible entre las «razas» (436).

Aunado a lo anterior, Saartjie Baartmann, fue inferiorizada por ser mujer-no europea-no blanca y, por tanto, considerada «primitiva», no civilizada; su cuerpo fue reducido a la sexualidad, una «estrategia frecuentemente aplicada [y aun usada] a la representación de los cuerpos de las mujeres de cualquier "raza" especialmente en la pornografía» (Hall, 2010: 437). Cabe mencionar que una vez muerta su cuerpo fue diseccionado en trozos, mutilado y exhibido por 160 años como partes sexuales exóticas, en el Museo del Hombre. Hasta que en 2002 sus restos fueron repatriados a África. Por tanto, Saartjie Baartmann no existió para Europa occidental como «persona», fue un cuerpo objeto —vivo y muerto— «fetichizado».

Podemos observar en ambos ejemplos cómo la experiencia colonial construyó discursos amplios en cuerpos

y territorios jerarquizados como inferiores, cómo el poder está estructurado en relaciones de dominación, explotación y conflicto, donde la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo, el patriarcado y el significado mismo del género son una imposición colonial (Lugones, 2008).

## 2. DOS EN UNO

En otra coordenada, dentro de la tendencia que abren los estudios poscoloniales se incursiona con los aportes de los denominados *Estudios Subalternos*, los cuales surgen hacia la década de los ochenta por iniciativa del historiador bengalí Ranajit Guha, quien convoca a un colectivo de intelectuales historiadores indios de universidades ubicadas en India, Reino Unido, Estados Unidos y Australia.

Tal como se menciona en el programa original que dio sentido al curso que nos convoca, en la UACM:

Estos estudios se distinguen por su interés en los llamados grupos/sujetos subalternos, los contextos en los que se generan su acción y su especificidad colonial y poscolonial, así como en sus visiones de mundo, nociones éticas y mitos, entre otros aspectos tratados marginalmente por la tradición marxista. Las nociones articuladoras de estos estudios son ideología, hegemonía y subalternidad, así como el cuestionamiento a la noción ilustrada del sujeto, y la construcción del Estado nación anclado en el paradigma de la civilización occidental y colonial.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Revisar programa original del curso dentro de la currícula de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la UACM.

Dipesh Chakrabarty, en su texto intitulado: *Una pequeña historia de los Estudios Subalternos*, señala que, aunque este proyecto inicialmente fue concebido para la historia de la India, en algún momento logra ubicarse como «un proyecto poscolonial de escritura de la historia». De esta manera enfoca su ensayo en el siguiente cuestionamiento: «¿De qué manera podemos leer la agenda historiográfica original de *Estudios Subalternos* como una perspectiva postcolonial y no simplemente como otra versión de la historia marxista / radical?» (Chakrabarty, s/f: 2).

Frente a esta inquietud, algunos pensadores poscoloniales sostuvieron que la innovación historiográfica que pudiera haber tenido el proyecto de los *Estudios Subalternos* del Sudeste asiático, no era más que lo que historiadores marxistas británicos exploraron metodológicamente y que —posteriormente— historiadores indios o del tercer mundo pudieron aprovechar. Sin embargo, para nuestro autor tales afirmaciones no reconocen los aportes que esta serie introdujo al generar una distancia frente a la tradición historiográfica marxista inglesa, pues dentro de las contribuciones de los historiadores indios que se habían formado en la academia inglesa, presentaron su contrapropuesta que señalaba los resultados nocivos del colonialismo sobre el desarrollo económico y cultural de la India, y cómo la unidad política fue resultado de las luchas de los indios. Fue así como el nacionalismo y el colonialismo emergieron —sostiene Chakrabarty—, tanto en el área de investigación como en el debate mismo que definie-

ron —en los sesenta y setenta— el lugar de la historia moderna de la India.

En el curso que aquí introducimos se revisa el texto de Chandra Mohanty (2008) *Bajo los ojos de occidente*, a través del cual se comparten algunas de las contribuciones que los Estudios Subalternos hacen al debate poscolonial.

Sin duda, el pensamiento crítico producido en y desde las regiones excolonizadas (también llamadas de tercer mundo o periféricas) no resulta menor. Por ejemplo, en América Latina encontramos que desde la década de los noventa:

[...] Se han venido gestando múltiples reflexiones sobre la herencia colonial en la región. Los debates teóricos que se han desarrollado se articularon alrededor del denominado grupo modernidad/colonialidad, el cual estableció un diálogo constante con distintas tradiciones del pensamiento crítico, así como con el pensamiento poscolonial y subalterno del sudeste asiático, pero sobre todo han interpelado a los posicionamientos hegemónicos dentro de las Ciencias Sociales, haciendo uso de [...] las categorías «descolonialidad» y «colonialidad del poder», así como los debates entablados con algunas corrientes de pensamiento social, tales como la teoría de la dependencia, el análisis del sistema-mundo, el marxismo contemporáneo y los estudios poscoloniales» [...] La importancia de estos estudios se debe a que se inscriben en el actual giro que adquieren los análisis de la cultura y de los fenómenos sociales, a partir del cuestionamiento de los supuestos teóricos y metodológicos sobre los que se construyeron las Ciencias Sociales (Castro-Gómez, 2013: 79).

Así, observamos cómo en América Latina se comenzó a reflexionar y cuestionar no sólo la historia, sino también al proceso moderno-civilizador-europeo, dando cuenta de las marcas que la experiencia de conquista y colonizadora dejó en las regiones conquistadas y en sus poblaciones.

Así, el hecho colonial tiene que ser repensado a partir de nuestra propia experiencia histórica y vinculado al desarrollo del capitalismo y del orden civilizatorio que le da sentido: la modernidad. De tal suerte que pensadores como Enrique Dussel —como explicamos anteriormente— postula que 1492 es la fecha del nacimiento de la modernidad (originada en las ciudades libres de la Europa medieval), misma que sólo pudo ser posible cuando Europa tuvo una posición que le permitió plantearse a sí misma contra un «otro» que le devolvió una imagen de sí misma desde un *ego* unificado. Asimismo, Dussel señala que esta fecha es también el nacimiento de la modernidad como un concepto y como origen de un mito de violencia sacrificial y de un proceso de ocultamiento o no reconocimiento de lo no-europeo (Dussel, 2001: 58).

Para nuestro autor, el proceso de «descubrimiento» y conquista de nuestros territorios debe verse no sólo desde el interés histórico o anecdótico sino como «parte de un proceso de constitución de la misma subjetividad moderna» (Dussel, 2001: 60), proceso que como explicaría también Anibal Quijano «crea las condiciones para que se configuren patrones de dominación mundial colonial fundados en una clasificación étnico/

racial de la población mundial que sigue operando en múltiples ámbitos de la existencia material y subjetiva de los pueblos» (en Ochoa, 2018: 113).

Por su parte, el filósofo de origen puertorriqueño, Nelson Maldonado-Torres, contribuye a este debate al relacionar la *colonialidad del ser* con los efectos de la *colonialidad del poder* (en la experiencia histórica de las poblaciones sometidas) y la *colonialidad del saber* (en las formas de producción de conocimiento y sus sistemas de perpetuación del régimen de pensamiento colonial). Explora, así, el concepto de «colonialidad del ser» no sólo como producción mental de los sujetos subalternos; es decir, no sólo a nivel de un ser condicionado por la explotación de su identidad última (en su vertiente ontológica) y que es producido por relaciones intersubjetivas, sino como experiencia vivida enmarcadas en la *no ética* de la guerra que imposibilita la vivencia de la «otredad» en y desde la conquista. El autor recupera elementos de la filosofía de Levinas (en oposición a la de Heidegger), al tiempo que muestra cómo la filosofía cartesiana y heideggeriana son productos de una historia colonial que quisieron ignorar, y articula sus reflexiones con los postulados de Dussel.

Sin lugar a duda, los aportes que se inscriben en el debate pos y des-colonial resultan muy útiles para entender múltiples realidades, pues no cabe duda de que la herencia ideológica del colonialismo que aún está presente. De hecho, Anibal Quijano realizó una crítica radical a la racionalidad moderna europea a partir de lo que él llama colonialidad del poder, el cual está impreso en los cuerpos como en los territorios de

las poblaciones colonizadas y se refiere a las jerarquías y desigualdades que se establecen en la experiencia colonial (Ochoa, 2018). Hoy por hoy podemos ubicar ejemplos muy claros de la mirada dominante europea y del *continuum* de los patrones de dominación colonial en varias regiones del mundo.

Para concluir este apartado hay que decir que, si bien, el debate descolonial producido desde nustramérica no forma parte central del curso, se torna necesario ubicar sus contribuciones, desafíos y apuestas descolonizadoras, ya que representa una puesta teórica con efectos políticos de gran envergadura.

### 3. TRES A TRES

Como hemos visto, la colonialidad es un fenómeno amplio, complejo y abarcador. Por ello, en los últimos años en ámbitos académicos y sociales han surgido también en este debate los feminismos ubicados como periféricos, del sur y/o decoloniales, que problematizan la condición de subordinación e inferioridad que viven las mujeres racializadas como resultado de los mecanismos y patrones de dominación moderno-colonial.

Una de las autoras que incursiona en el debate de los hoy llamados feminismos descoloniales es la argentina María Lugones (2008), quien considera que el sistema de poder de la colonialidad impacta también en «el acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo y la subjetividad/ intersubjetividad y la producción del conocimiento» (79). Lugones pone sobre la mesa

de discusión la idea de género que formula Quijano, criticando su fuerte concepción biologicista. Recordemos que Anibal Quijano polemiza sobre la idea de raza (categoría que sirve como reclasificadora y referente de estratificación de las poblaciones colonizadas). Para Quijano la «raza», configurada en el orden colonial, organiza todas las áreas de existencia humana básicas donde podemos encontrar juegos de poder, llámese el sexo, el trabajo, la autoridad colectiva y la intersubjetividad. Desde esta perspectiva, la idea de «raza» que responde a la colonialidad del poder, reordena los regímenes de género pre existentes en las sociedades colonizadas.

Para María Lugones (2008), en el sistema moderno-colonial de género «la raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género, ambos son ficciones poderosas» (94). Es decir, para la autora el género junto la idea de raza son constructos coloniales para racializar y generizar a las sociedades, a quienes se sometía la división sexual del trabajo y las relaciones económicas. Por tanto, el género como la raza son conceptos llenos de significados que responden a una lógica moderna-colonial-europea.

Por otra parte, también destaca el trabajo de la politóloga de origen hondureña, Breny Mendoza (2014), quien retoma el debate y explica que si consideramos al género como un concepto anterior a la sociedad y a la historia se está naturalizando las relaciones de género, la heterosexualidad y —como dice María Lugones (2008)— se encubriría la forma en que las mujeres del tercer mundo experimentaron la colonización y pade-

cen los efectos en la poscolonialidad. Así, nos explica que, en los procesos de colonización, las mujeres del mundo colonizado no sólo fueron racializadas, sino que al mismo tiempo fueron reinventadas como «mujeres» de acuerdo con códigos y principios del género occidentales. De igual forma, los cuerpos de los hombres conquistados fueron reinventados como «hombres», muchos de ellos hombres «feminizados» e infantilizados por los conquistadores blancos (Ochoa, 2014).

En consecuencia, la colonialidad genera condiciones y matrices de dominación que en muchos casos crearon las condiciones para que las mujeres no sólo queden bajo el dominio de los hombres colonizadores sino también bajo el de los hombres colonizados.

En la historia colonial, por ejemplo, una constante es las violaciones masivas de mujeres indígenas como instrumento de guerra de conquista y asentamiento colonial; la pérdida del anterior estatus social y político que tenían las mujeres, la esclavización, reducción a servidumbre, y la intensidad letal del trabajo, entre otras cosas.

Por tanto, la colonialidad es un orden de cosas que coloca a la gente de color bajo la observación asesina y violadora de un ego vigilante. El objeto privilegiado de la violación es la mujer. Como se expresa Maldonado-Torres «la división entre ser "sujeto" o no serlo es fundamental para la propia comprensión de la colonialidad y la ética o no-ética que se hereda de la conquista de los nuevos territorios» (en Ochoa, 2014: 110).

Cabe decir que esta herencia colonial se puede observar actualmente al no considerar a las mujeres indí-

genas como sujetos. De hecho, Nelson Maldonado-Torres refiere «la conquista de Nuestramérica como una extensión de la violación y explotación de las mujeres en tiempos de guerra» (en Ochoa, 2014: 110). Por tanto, dice Maldonado-Torres:

[...] Hay una clara articulación entre la feminización/sexualización y la racialización de las poblaciones colonizadas, en la medida en que el proceso de inferiorización de los/as otros/as está atravesado por el uso de mecanismos y dispositivos de sometimiento que convierten a los amerindios y a las poblaciones africanas traídas a nuestramérica en objetos «sexuales racializados», y a sus cuerpos en objeto del «abuso sexual, explotación y control» (en Ochoa, 2014: 112).

Al respecto, podemos citar un fragmento del artículo de Breny Mendoza donde se explicita la condición de violencia asesina en la que viven miles de mujeres en México y Centroamérica y que está arraigado con los procesos colonizadores:

En América Latina hoy, los discursos de modernización, capitalismo, y democracia nos recuerdan los discursos del siglo dieciséis de «los derechos de las gentes». Ambos ocultan el rostro del sufrimiento humano. El trabajo tedioso de las «manos menudas» de las mujeres de la maquila, la pobreza de millones de mujeres trabajadoras y sus familias, los cuerpos violados y mutilados de mujeres jóvenes en México y Centroamérica pueden ser

vistos como sucesores de los esclavos, sirvientes y mujeres indígenas en el siglo veintiuno (en Ochoa, 2014: 114).

Así, los cuerpos violados y mutilados que abundan en las primeras páginas de los diarios locales en México y Centroamérica, así como los cuerpos explotados sexualmente de miles de mujeres en México son testimonio de la distorsionada ética «humanista» del siglo dieciséis que persiste en la lógica contemporánea de la democracia y economía neoliberal actual.

Para finalizar, la apuesta que desde esta postura feminista decolonial y/o de los feminismos del sur, es analizar la matriz de dominación que imbrica la condición de sexo, género, clase y raza, relacionándolas con las instituciones y categorías culturales impuestas por el colonialismo. Un punto de inflexión en el debate es también el cuestionamiento al feminismo universalista eurocéntrico u occidental, punto sobre el cual se postula un horizonte epistémico-ontológico, otro punto está enmarcado en un pensamiento decolonial que evidencie la forma en que la colonialidad de género, raza, clase y sexualidad está aún inmersa en nuestras sociedades. Los aportes de diversas pensadoras y activistas descoloniales contribuyen a repensar nuestras posiciones sujetas. En este andar se ha vuelto imprescindible explicitar nuestro *locus* de enunciación, pero también nuestra diferencia colonial. Junto a ello hemos ido dibujando los proyectos y las apuestas descolonizadoras (del pensamiento, de la acción, del lenguaje y de la subjetividad) para así comenzar a sentir-pensar.

Para profundizar en el tema revisado se recomienda que puedas consultar los siguientes materiales:

DE SOUSA Santos, Boaventura y Meneses, Paula (eds.) (2016). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. México: Akal.

ESPINOSA Yuderkys, Gómez, Diana y Ochoa, Karina (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Colombia: Universidad del Cauca. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/498EDAE-050587536052580040076985F/\\$FILE/Tejiendo.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE-050587536052580040076985F/$FILE/Tejiendo.pdf)

OCHOA, Karina (2019). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales*, México: Akal.

SAID, Edward (2009). Sobre la corriente de los Subaltern Studies. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*. (25-30), México: Imago Mundi.

SARKAR, Sumit (2009). El declive del componente de los «subalterno» dentro del proyecto de los Subaltern Studies. En *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, (pp. 31-56). México: Imago Mundi.

## Referencias

BHABHA, Homi (2002) *El lugar de la Cultura*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado de: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2013). Descolonizar la universidad. La Hibrys del punto cero y el diálogo de

- saberes. En R, Grosfoguel y S. Castro-Gómez (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. (pp. 79-91)
- CHAKRABARTY, Dipesh, (s/f). *Una pequeña historia de los estudios subalternos*. Universidad de Chicago. Recuperado de: [http://www.economia.unam.mx/historiacultural/india\\_subalternos.pdf](http://www.economia.unam.mx/historiacultural/india_subalternos.pdf)
- CHAKRABARTY, Dipesh, (2008). *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores.
- DUSSEL, Enrique, (2001), Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En Walter Dignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. (pp. 57-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo y Duke University.
- FANON, Frantz (1961) *Los condenados de la tierra*. Matxinguine Taldea. Recuperado de: [https://www.encaribe.org/Files/Personalidades/frantz-fanon/texto/Fanon\\_Los\\_condenados\\_de\\_la\\_tierra\\_def\\_web\\_2.pdf](https://www.encaribe.org/Files/Personalidades/frantz-fanon/texto/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf)
- FANON, Frantz (1973) *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Abraxas. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/fanon-f-1952-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>
- GÓMEZ, Cristina y Medina, Gabriel (2004) *Programa de Estudios Poscoloniales y Subalternos*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de: <https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/>

- OfertaAcademica/CHyCS/Programas/CS/CC/5/  
Estudios\_poscoloniales\_subalternos.pdf
- GUHA, Ranajit (2009) Introducción a la perspectiva de los Subaltern Studies. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*. (pp. 7-20). México: Imago Mundi.
- HALL, Stuart (2010) El espectáculo del otro. En *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* Colombia, Perú, Ecuador: Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador. Recuperado de: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/stuart\\_hall\\_-\\_sin\\_garantias.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/stuart_hall_-_sin_garantias.pdf)
- LUGONES, María (2008) Colonialidad y género. En *Tabula Rasa* (jul.-dic.), pp. 73-102. Colombia.
- MENDOZA, Breny (2014) La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa (eds.) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Colombia: Universidad de Cauca. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/\\$FILE/Tejiendo.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/$FILE/Tejiendo.pdf)
- MIGNOLO, Walter (2005) La razón Postcolonial: Herencias coloniales y Teorías Postcoloniales. *AdVersus. Revista de Semiótica*. II(4). Recuperado de: [http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo\\_mingolo.htm](http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm)
- MOHANTY, Chandra (2008) Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. En Lilianna Suárez y Aída Hernández (eds.) *Descolonizando*

- el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra. Recuperado de: [https://portais.ufg.br/up/16/o/chandra\\_t\\_\\_mohanty\\_\\_bajo\\_los\\_ojos\\_de\\_occidente.pdf](https://portais.ufg.br/up/16/o/chandra_t__mohanty__bajo_los_ojos_de_occidente.pdf)
- O'GORMAN, Edmundo (2006) *La invención de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OCHOA, Karina (2014) El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. En Yuderkys Espinosa; Diana Gómez y Karina Ochoa (eds.) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Colombia: Universidad de Cauca. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/498EDAE-050587536052580040076985F/\\$FILE/Tejiendo.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE-050587536052580040076985F/$FILE/Tejiendo.pdf)
- OCHOA, Karina (2018) Feminismos de(s)coloniales. En, Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.) *Conceptos claves en los estudios de género*. Vol. 2. México: CIEG-UNAM.
- SAID, Edward. (1990) Orientalismo. En *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://basque.criticalstew.org/wp-content/uploads/Said-E.W.-Orientalismo.-Introducci%C3%B3.pdf>
- SARKAR, Sumit (2009) El declive del componente de los «subalterno» dentro del proyecto de los Subaltern Studies. En, *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*. (pp. 31-56). México: Imago Mundi.
- YOUNG, Robert (2010) ¿Qué es la crítica poscolonial?, *Nuevas aproximaciones críticas a ll derecho en sociedad*. Recuperado de: <http://robertjcyoung.com/critica-poscolonial.pdf>

## V. Estudios Culturales en Comunicación. Discusiones teóricas y ejemplos empíricos en torno a la relación entre comunicación y cultura

MARTA RIZO GARCÍA

### 1. ¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LOS ESTUDIOS CULTURALES EN COMUNICACIÓN?

En este texto te presentamos un breve recorrido por la trayectoria de los Estudios Culturales en América Latina, y ponemos énfasis en la influencia de éstos en la investigación en comunicación desarrollada en la región. En un primer momento exponemos algunos de los rasgos principales de los Estudios Culturales en general, originados a finales de los años 50 del siglo XX en Gran Bretaña; en este acercamiento histórico-contextual ponemos énfasis en el concepto de cultura que emerge de los Estudios Culturales, por un lado, y en la articulación entre el proyecto intelectual y el proyecto político, por el otro. En un segundo momento, exponemos las particularidades de los Estudios Culturales en América Latina y nos centramos básicamente en dos autores que consideramos centrales:

Jesús Martín Barbero y Néstor García Canclini. A partir de algunos ejemplos concretos, vinculados con la recepción mediática y con el consumo cultural, ofrecemos algunas vetas para entender la relación entre comunicación y cultura bajo la óptica de los Estudios Culturales, una relación que sin lugar a dudas es central en la licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Algunos de los temas que discutimos en este capítulo, y sobre los cuales iremos proporcionando algunos ejemplos empíricos que te ayuden a comprender los diferentes conceptos que definimos, son los siguientes: el traslado de los estudios de los medios a los estudios de las mediaciones sociales y culturales implicadas en las construcciones de sentido por parte de los sujetos; la consideración de la cultura como algo dinámico, sujeto a cambios y discontinuidades permanentes; la centralidad o el énfasis dado a los procesos de recepción mediática como *lugares* desde y en los cuales los individuos construyen estrategias de resistencia frente a lo hegemónico; la mirada interdisciplinaria y transdisciplinaria que permea toda la propuesta de los Estudios Culturales, tanto en Gran Bretaña como en América Latina; la importancia otorgada al contexto y a la vida cotidiana como espacios de construcción de sentido; la concepción de la cultura popular como espacio de poder, y la propuesta del pluralismo metodológico o «antimetodológica» de los Estudios Culturales. Sobre algunos de estos temas iremos presentando ejemplos empíricos que te ayuden a comprender cómo se relacionan la comunicación y la cultura desde esta perspectiva.

En definitiva, las siguientes páginas ofrecen algunos elementos para responder a interrogantes como las siguientes: ¿por qué los Estudios Culturales son importantes para tu formación como licenciado o licenciada en Comunicación y Cultura?, ¿qué particularidades tienen los Estudios Culturales desarrollados en América Latina?, ¿qué temáticas abordadas por los Estudios Culturales permiten comprender la relación entre comunicación y cultura en ejemplos o casos empíricos concretos?, ¿en qué medida se puede hablar de una mirada cultural sobre la comunicación?, ¿hasta qué punto el eclecticismo teórico y metodológico de los Estudios Culturales se ha trasladado a los Estudios de Comunicación?, ¿cómo han evolucionado los Estudios Culturales en América Latina en la actual ecología mediática-tecnológica? Definitivamente, responder puntualmente a todas estas preguntas daría para un texto mucho más extenso que éste; por ello, nuestra propuesta es que tú como lector/a, y como estudiante de Comunicación y Cultura, tengas claro el potencial de esta perspectiva teórica para el análisis de muchos fenómenos sociales que forman parte de tu experiencia cotidiana.

## 2. UN PANORAMA GENERAL SOBRE LOS ESTUDIOS CULTURALES

Como quizás ya sabes, el origen de los *Cultural Studies* se encuentra en Gran Bretaña, en los años sesenta del siglo XX. El interés común de los investigadores que iniciaron esta corriente fue la crítica hacia la descalificación de la cultura popular por parte de la alta cultura inglesa. Los padres fundadores de los Estudios

Culturales fueron Hoggart, Williams y Thompson, entre otros.

Parte de la apuesta de los Estudios Culturales implicaba oponerse al modelo universitario tradicional de la Gran Bretaña de esa época. De ahí que se crearan pequeños centros de estudios en la periferia de las universidades, de los cuales particularmente destacó el *Centre of Contemporary Cultural Studies* (CCCS) en la ciudad de Birmingham. Este centro, que en español conocemos como Escuela de Birmingham, fue definido como un «centro de estudios culturales sobre las formas, las prácticas, y las instituciones culturales y sus relaciones con la sociedad y el cambio social» (Mattelart, 1997:72).

Desde sus inicios, los Estudios Culturales supusieron una ruptura en el ámbito académico, dado que en un contexto en el que aún predominaban los estudios de corte funcionalista y crítico sobre los medios de comunicación masiva, empezaron a interesarse por otros objetos de estudio que se consideraron vanguardistas y poco ortodoxos en aquella época. Nos referimos, por ejemplo, a las culturas populares, a los estilos de vida de las nuevas clases, a las culturas juveniles, al arte, a la sexualidad y el género, entre otros muchos temas que en aquellos momentos no parecían interesar mucho a la élite académica de las ciencias sociales, ni en Gran Bretaña, ni a nivel internacional.

A continuación, te presentamos brevemente algunas particularidades epistemológicas, teóricas y metodológicas de los Estudios Culturales. En lo epistemológico, se caracterizan por abogar por un *contextualismo* radical, es decir, por concebir que todos los fenómenos

son resultado de las relaciones que los constituyen. En el plano de lo teórico, critican el teoricismo absoluto y conciben a la teorización como «un acto mundanal derivado de las investigaciones concretas y empíricamente orientadas que establecen un constante forcejeo e interrupción de los insumos teóricos con los que se cuenta» (Restrepo, 2014: 6); es decir, para los Estudios Culturales la teoría se construye en el *durante* del proceso de investigación o es resultante de las investigaciones empíricas. Por último, en lo que respecta a la metodología, apuestan por el pluralismo metodológico, aunque se observa un predominio de metodologías de corte cualitativo e interpretativo como la etnografía, la observación participante y el análisis de textos.<sup>1</sup>

En términos generales, los Estudios Culturales centran su interés en el análisis de las formas culturales contemporáneas, y formulan «respuestas particulares a la inserción de las industrias culturales en la vida cotidiana» (Escosteguy, 2002: 37). Nos interesa particularmente que entiendas que los Estudios Culturales ven a la cultura como algo que emerge, como algo dinámico, cambiante, que constantemente se renueva y que siempre es situada. De ahí la importancia otorgada al contexto en el que ocurren las acciones sociales. Y sin

<sup>1</sup> Sobre lo metodológico, hay voces que afirman que los Estudios Culturales son antimetodológicos: «No tienen una metodología que los distinga. Algunos la han caracterizado como una especie de "bricolaje": se emplea una u otra metodología en función del tema de cada investigación. La elección del método dependerá de las preguntas que cada investigador se realice en función de cada caso de estudio. Algunos prefieren hablar de "prácticas metodológicas": es una metodología que sale a la luz en la práctica investigadora, a la hora de enfrentarse a los textos y a las constantes preguntas e interrogatorios a los que se les someten» (Johnson *et al.*, 2004: 2-4, citados en Del Arco, 2007: 3).

lugar a dudas, una de las acciones y prácticas sociales que aparecen en el centro de las reflexiones y trabajos de los Estudios Culturales tiene que ver con el papel desempeñado por las industrias culturales, por los medios de comunicación, en la configuración de la vida cotidiana. A los investigadores que se ubicaron en esta escuela, les interesó ver qué sucedía con la presencia de los medios en la vida de las personas, en sus experiencias cotidianas.

El foco de los Estudios Culturales estuvo puesto en los márgenes de lo que entonces se consideraba académicamente válido. Y es en este contexto que a partir de los años ochenta los Estudios Culturales empiezan a trabajar con más énfasis asuntos relacionados con las identidades sociales y con la recepción de los medios de comunicación. En esta época, de hecho, comienza a darse una casi identificación entre estudios culturales y estudios sobre comunicación, como veremos posteriormente cuando hagamos referencia a las particularidades de los Estudios Culturales en el contexto latinoamericano.

Así, en esa década se empieza a fortalecer la investigación sobre los productos televisivos y su recepción, a partir de estudios etnográficos y teniendo como telón de fondo al modelo *encoding/decoding* propuesto por Stuart Hall (1972). Se empieza a analizar cómo los receptores asimilan los mensajes «tratando de identificar las distintas formas de negociación y resistencia frente a [los programas] así como el rol de los contextos culturales en las estrategias de decodificación de los grupos analizados» (Sunkel, 2006: 17). Por tanto,

se abordan los medios más allá de los medios en sí mismos, otorgando un papel central a las personas, al papel activo de los sujetos-ciudadanos, algo que será central en la extensión de los Estudios Culturales en América Latina.

Aunque algunos especialistas afirman que esta centralidad de los estudios sobre la recepción de los medios implicó, de alguna forma, la disminución de la vocación política de los Estudios Culturales, no pueden negarse las aportaciones que esta escuela hizo a los estudios de la comunicación mediada, comprendida como un proceso sociocultural, nunca aislado del contexto social e histórico ni de las estructuras de poder.

Cerramos este primer apartado poniendo énfasis, nuevamente, en el carácter dinámico y en constante movimiento de la concepción de cultura bajo la cual investigaron los Estudios Culturales

No es el conjunto «orgánico» de valores, lenguajes, mitos y creencias tradicionales (concepto «antropológico» de cultura), ni tampoco el efecto ideológico de los procesos que ocurren en la base material de la sociedad (concepto «economicista» de cultura), y mucho menos la objetivación del espíritu de los grandes creadores y pensadores (concepto «humanista» de cultura) (Castro-Gómez, 2003: 351).

La cultura es un escenario de disputa, un territorio de luchas por el poder, lo cual será clave para el desarrollo de los Estudios Culturales en América Latina. A ello dedicamos el siguiente apartado.

### 3. PARTICULARIDADES DE LOS ESTUDIOS CULTURALES EN AMÉRICA LATINA

Aunque en el apartado anterior has podido ver que los Estudios Culturales se desarrollaron inicialmente en Gran Bretaña, la denominación Estudios Culturales parece haber funcionado más como un proyecto intelectual que como un proyecto delimitado geográficamente, institucional y disciplinariamente. Esta particularidad aplica también a la llegada y al desarrollo de los Estudios Culturales en nuestra región, América Latina, que estuvo marcado por una coyuntura muy concreta, caracterizada por los impulsos permanentes a la redemocratización de la sociedad y por el protagonismo de las acciones de los movimientos sociales de la época.

Pese a la influencia de la Escuela de Birmingham en la adopción de los Estudios Culturales en América Latina, se considera que esta «escuela» tiene una genealogía propia.<sup>2</sup> En este texto no nos detenemos a detallar

<sup>2</sup> Szurmuk y Mckee, por ejemplo, afirman que el «emprendimiento interdisciplinario» de los Estudios Culturales en la región latinoamericana surge «del ensayo del siglo XIX, se informa de los desarrollos teóricos y metodológicos de la Escuela de Frankfurt y los estudios culturales británicos y se cristaliza en las diásporas latinoamericanas, principalmente en Estados Unidos, pero también en México, Venezuela y Colombia durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado» (Szurmuk y Mckee, 2009: 52). En un sentido similar, aunque centrándose ya en autores del siglo XX, Martín Barbero considera que los cimientos de los Estudios Culturales se encuentran en las décadas de los treinta a los cincuenta, con autores como Alfonso Reyes (México), Fernando Ortiz (Cuba), José Carlos Mariátegui (Perú) o Paulo Freire (Brasil), entre otros. De Mariátegui, por ejemplo, afirma que fue «el primero en atreverse a preguntar, no folclorizar sino sociopolíticamente, de qué mitos comunes estamos hechos los indoamericanos» (Martín Barbero, 2010, citado en Richard, 2010:135). Estos autores empiezan a trazar una suerte de ruta de lo que posteriormente se llamaría investigación cultural, dando cuenta de las realidades latinoamericanas de la época con foco en las culturas populares.

esta genealogía, pues nos interesa poner énfasis en los aportes de los Estudios Culturales al estudio de fenómenos comunicativos-culturales para que, sobre todo, puedas ser capaz de utilizar este andamiaje teórico y conceptual para estudiar diferentes temas que sean de tu interés a lo largo de tu formación.

Al momento de la llegada de los Estudios Culturales a América Latina, el contexto epistemológico estaba predominado por tradiciones intelectuales cercanas al marxismo y al estructuralismo. Desde dichas posturas, se empezaron a analizar los mensajes de los medios con una mirada crítica que ponía el acento en la manipulación mediática de las masas y la invasión de la industria cultural en las sociedades del momento. De algún modo, se asumía una postura aún cercana a la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt, pero a la vez empezaba el interés por abordar las formas de resistencia de esas «masas» ante los mensajes mediáticos; es decir, se empezaba a tomar en cuenta la relación entre los medios y los receptores no tanto como una relación vertical y unidimensional, sino como un lugar de construcción de sentidos y negociaciones permanente. A los espectadores se les empezó a considerar ciudadanos activos, con criterio, y no meros receptáculos de información sin filtro.

Existe un consenso bastante amplio en torno a que los principales exponentes de los Estudios Culturales Latinoamericanos son Jesús Martín Barbero y Néstor García Canclini.<sup>3</sup> Ambos autores «tratan de comprender los procesos

<sup>3</sup> Claro que no se puede reducir la producción de los Estudios Culturales a estos dos autores. Habría que mencionar a otros como Germán Rey y Eduardo Restrepo, en Colombia; Jorge González, Rossana Reguillo y José Manuel Valenzuela, en

político-culturales contemporáneos a la luz del desorden cultural producido por las narrativas y discursos mediáticos» (Escosteguy, 2002: 36-37). Hablamos, específicamente, de aquellos Estudios Culturales que, como veremos, son básicos para el campo de la investigación en comunicación.

El énfasis en la cultura popular y en la cotidianidad son rasgos compartidos por los Estudios Culturales tanto en sus orígenes como en su desarrollo y consolidación en la región latinoamericana. Como en Gran Bretaña, en América Latina se vincula la reflexión en torno a la cultura popular con la reflexión sobre las relaciones de poder: cultura y poder conforman una mancuerna, y no se pueden comprender de forma independiente. A decir de Fernández, quien recupera los trabajos de Daniel Mato (2001):

La irrupción de la denominación «Estudios Culturales Latinoamericanos» en las universidades latinoamericanas ha sido consecuencia de entrecruzamientos entre las prácticas de académicos e intelectuales de América Latina con colegas, universidades, editoriales y revistas académicas de EE. UU. y Gran Bretaña. Lo positivo de esto sería para él el debilitamiento de las rigideces disciplinares y del poder de las instituciones académicas que conforman el sistema científico favoreciendo así iniciativas transdisciplinarias. Del lado negativo, indica la sobrevaloración de las tendencias intelectua-

---

México; Héctor Schmucler, Beatriz Sarlo y Alejandro Grimson en Argentina; António Cândido y José Jorge de Carvalho, en Brasil; Daniel Mato y Edgardo Lander, en Venezuela, o Nelly Richard y Víctor Silva Echeto en Chile. De hecho, a lo largo del curso de Estudios Culturales en Comunicación, podrás acercarte a la obra de muchos autores emblemáticos, latinoamericanos o no, de los Estudios Culturales.

les de los centros y la vinculación a ellas, a la vez que la desestimulación o no estimulación a la vinculación con prácticas críticas en cultura y poder desarrolladas por intelectuales locales en una amplia diversidad de movimientos sociales y en otros ámbitos más allá de las universidades (Fernández, 2011: 4).

Según Quirós (2008: 7), los cinco puntos más importantes que caracterizan a los Estudios Culturales en América Latina son los siguientes:

1. Valoración de la capacidad de las clases populares y la cultura popular para restringir e interpretar las ideologías hegemónicas.
2. Interés por el potencial de la cultura popular para lograr la democratización de la comunicación y la cultura.
3. Resistencia al abandono o ignorancia de la hegemonía ideológica a favor de una facultad de interpretación de los medios casi libre e impredecible.
4. En el análisis de los géneros populares de los medios ponen el acento en que en la región latinoamericana estas formas tienen una tradición propia ajena a las influencias de las grandes factorías norteamericanas de producción.
5. Convierten a la cultura en sí misma como un asunto político, al otorgar un papel destacado a los nuevos movimientos en la formación de la cultura popular.

Aunque con matices distintos, estos puntos están presentes también en los Estudios Culturales Británicos. Quizás el segundo y cuarto punto son los elementos que más específicamente caracterizan a los Estudios Culturales en América Latina y los distingue de los británicos. También la cultura popular podría dar lugar a diferentes aproximaciones, según el contexto de producción académica, el contexto social y la propia historia cultural de la región latinoamericana. El último punto merece una discusión aparte. Sobre la propuesta política de los Estudios Culturales en América Latina, Grimson y Caggiano afirman lo siguiente:

Históricamente, son una perspectiva teórica que construye nuevos objetos y modos de abordaje. Contemporáneamente, es un campo de convergencias de disciplinas y perspectivas teóricas, donde la propia politicidad se encuentra en cuestión (Grimson y Caggiano, 2010:17).

En sus reflexiones, los autores relacionan la politicidad con el preguntarse acerca de las relaciones de poder, por los modos en que los grupos sociales organizan simbólicamente su vida en común. Modos que, sin lugar a duda, tienen en los medios de comunicación uno de sus principales actores.

Como ya dijimos, dos de los principales exponentes de los Estudios Culturales en Comunicación en el contexto

latinoamericano son Jesús Martín Barbero y Néstor García Canclini.<sup>4</sup> A ellos dedicamos los siguientes apartados.

### *3.1 Trasladando el interés de los medios a las mediaciones: Jesús Martín Barbero y sus aportes a los Estudios Culturales Latinoamericanos*

El interés de los Estudios Culturales por analizar las sociedades latinoamericanas en toda su complejidad y con todas sus diferencias, hizo que se requiriera un traslado en la mirada, es decir, que se pasara de estudiar a los medios en sí mismos a estudiar las mediaciones. El puente entre los Estudios Culturales y los estudios de comunicación debe mucho, precisamente, a la figura de Jesús Martín Barbero. Fue a raíz de su propuesta que se empezó a observar a la comunicación desde la cultura popular, de modo que lo que interesaba era investigar —tanto teórica como, sobre todo, empíricamente— la relación entre las ciudadanías y los productos mediáticos, especialmente televisivos. Estudiar los procesos de comunicación desde la cultura significó abandonar —o al menos poner en un segundo plano— las miradas de los campos de conocimiento que hasta entonces se habían interesado por estos procesos, tales como la

<sup>4</sup>A lo largo del curso de Estudios Culturales en Comunicación revisarás muchos otros autores que han hecho sugerentes aportaciones al campo de la comunicación y la cultura. No obstante, en este texto hemos elegido centrarnos únicamente en las aportaciones de Martín Barbero y García Canclini: el primero, por la trascendencia de su propuesta de situar el foco de interés en las mediaciones y no en los medios; y el segundo, por sus aportes al campo de estudios del consumo cultural, muy fructífero en el campo de la comunicación.

sociología, la semiótica e, incluso, el propio campo de la comunicación, dominado previamente por estudios de corte funcionalista.

La propuesta de Martín Barbero implicó, por tanto, dejar de observar a los medios en sí mismos y pasar a observar las mediaciones, lo que significó «desplazar los procesos comunicativos hacia el denso y ambiguo espacio de la experiencia de los sujetos, localizada en contextos socio-históricos particulares» (Escosteguy, 2002: 42). En la propuesta del autor, las mediaciones son concebidas como:

Formas, condiciones y espacio desde el que los medios de comunicación son producidos y consumidos; y que consiste en un proceso por el cual el discurso narrativo de los medios se adapta a la tradición narrativa popular del mito y del melodrama en el que las audiencias aprenden a resistir a la hegemonía cultural y reconocer su identidad cultural colectiva en el discurso de los medios (Quirós, 2008: 6).

Las principales aportaciones de Martín Barbero, concentradas en su obra ya canónica *De los medios a las mediaciones* (1987) implicaron abandonar la mirada mediocéntrica y situar el foco de atención en las mediaciones que caracterizan a los procesos de comunicación, sobre todo en lo que a la recepción de éstos se refiere. En palabras del autor, se trataba de:

Cambiar el lugar de las preguntas, para hacer investigables los procesos de construcción de lo masivo por fuera

del chantaje culturalista que los convierte inevitablemente en procesos de degradación cultural. Y para ello investigarlos desde las mediaciones y los sujetos, esto es, desde la articulación entre las prácticas de comunicación y movimientos sociales (Martín Barbero, 1987: 11).

Así, la recepción mediática es siempre activa, es decir, los receptores no aceptan ni asimilan todo lo que los medios emiten, sino que en un primer momento reconocen los elementos que tienen un determinado significado para ellos y, posteriormente, se apropian de dichos significados a través de distintas mediaciones, sean éstas individuales, colectivas y/o institucionales. Concretamente, su propuesta de las mediaciones, que puede ser comprendida como un modelo teórico con bases distintas a los paradigmas clásicos —y en ese entonces hegemónicos— de la comunicación, plantea el estudio de los procesos comunicativos partiendo de, entre otras, las siguientes ideas: la comunicación es un proceso que no debe ser fragmentado en sus componentes (emisor-mensaje-receptor) ni debe ser aislado de los contextos culturales en los que tiene lugar; la subjetividad y las particularidades de los receptores, como sujetos activos, deben ser reconocidas como datos sociales relevantes en los abordajes de los procesos comunicativos; por lo anterior, los receptores son capaces de interpretar, crear y recrear diversos sentidos a lo que consumen. Toda la propuesta de Martín Barbero implicó ver en la recepción el momento privilegiado de la construcción de sentidos.

Las ideas que planteó Martín Barbero tienen ya más de cuatro décadas. No obstante, muchas de ellas siguen

siendo vigentes y, sobre todo, útiles, para comprender y analizar los procesos de comunicación.

### *3.2 Néstor García Canclini y el consumo como acto simbólico, comunicativo y cultural*

Néstor García Canclini, como dijimos, es otro de los grandes representantes de los Estudios Culturales en América Latina. Su objeto de reflexión y análisis fue el consumo en el ámbito de las culturas populares. El consumo es comprendido como un poderoso canal de difusión de la hegemonía entre la población subalterna; y comprendido, también, como el «conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos» (García Canclini, 1993: 24), entre ellos, los productos mediáticos. Esta concepción denota la complejidad del abordaje del consumo, pues éste implica prácticas culturales que son, sobre todo, prácticas simbólicas.

Posteriormente, García Canclini define al consumo cultural como «el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica» (García Canclini, 1993: 34). Visto como práctica, el consumo dispone a los ciudadanos/ consumidores a construir significados y sentidos, de modo que entender estos procesos de consumo puede ayudar a comprender de mejor y más compleja forma las realidades sociales de la época. Para evitar la dicotomía entre lo hegemónico y lo subalterno, el autor

afirma que «debemos reformular la oposición entre lo hegemónico y lo subalterno, incluyendo otras interacciones culturales, especialmente los procesos de consumo y las formas de comunicación y organización propias de los sectores populares» (García Canclini, 1984: 71). Aquí se observa claramente el énfasis en la cultura popular, una de las marcas distintivas de los Estudios Culturales.

En América Latina, los Estudios Culturales «se organizan en torno a una triple reconceptualización: del poder, de la acción de los subalternos y de la interculturalidad» (Silva y Browne, 2006: 107). Analizar los procesos de consumo, para García Canclini, tiene implicaciones en los modos de concebir el poder de las clases hegemónicas y, sobre todo, las formas de resistencia y negociación desde las clases subalternas o populares. El autor afirma que el consumo

Es el lugar en el que los conflictos entre clases, originados por la desigual participación en la estructura productiva, se continúan a propósito de la distribución de los bienes y la satisfacción de necesidades. Es también el concepto clave para explicar la vida cotidiana, desde el cual podemos entender los hábitos que organizan el comportamiento de diferentes sectores, sus mecanismos de adhesión a la cultura hegemónica o distinción grupal, de subordinación o resistencia (García Canclini, 1984: 73).

Esta aproximación embona, sin duda, con la definición de cultura propuesta por los Estudios Culturales, así como con los estudios de recepción mediática rea-

lizados desde esta corriente, y que ya hemos comentado anteriormente.

En una entrevista a Néstor García Canclini realizada por Jerónimo Repoll (2010a) y publicada en la revista *Andamios*, el autor habla acerca de cómo en la actualidad se transita del interés por el consumo al interés por el acceso, y afirma:

Hay un cambio de época respecto del momento en que escribí *Consumidores y ciudadanos*. Ha habido en los estudios comunicacionales y, en cierto modo, en los estudios sociales y culturales un desplazamiento de los estudios centrados en el consumo a los estudios sobre el acceso. También entendemos consumo como un modo de acceso pero a lugares territorializados: un cine, un teatro, un concierto, una plaza o un estadio. En cambio, estos estudios sobre el acceso van más allá, el acceso se concibe como un modo de relación con mensajes, espectáculos, información que circulan por el mundo de un modo transterritorial (Entrevista a García Canclini, por Repoll, 2010a: 142).

Lo anterior apunta a uno de los cambios que han marcado la evolución de los Estudios Culturales en América Latina en la actual ecología mediática-tecnológica. De hecho, muchos de los temas que tradicionalmente trabajaron los Estudios Culturales en Comunicación, vinculados sobre todo con la recepción y consumo mediáticos, hoy deben necesariamente cambiar sus focos de atención, dado que las tecnologías digitales han modificado de forma notable las propias dinámi-

cas de expresión, circulación y consumo de sentidos y significados.

Pese a las particularidades los dos autores que hemos presentado, es sin duda un elemento común la consideración de la comunicación y la cultura como fenómenos interrelacionados, es decir, que no pueden comprenderse de modo independiente. A ello dedicamos el siguiente apartado.

#### 4. EL MEOLLO DEL ASUNTO: LA RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN Y CULTURA

Seguramente te habrás dado cuenta que uno de los hilos conductores de este texto es las relación comunicación-cultura en los Estudios Culturales, relación que nos parece central abordar, sobre todo porque es el núcleo de tu formación en la UACM. Aunque si seguimos a Silva debemos tomar en cuenta que «en la relación entre Estudios Culturales y comunicación encontramos algunos conceptos básicos como identidades, identificaciones, interculturalidad, mercado, producción y consumo» (Silva, 2006: 110), consideramos que no es éste el espacio para ofrecer definiciones de todos estos términos. Más bien te compartimos a continuación algunas reflexiones en torno a los dos conceptos matriz: la cultura y la comunicación.

Ambos son conceptos ampliamente definidos en el ámbito de las ciencias sociales y son, como bien sabes, polisémicos. Para sintetizar el *magma* de información que se ha generado en torno a estos conceptos, a con-

tinuación, te compartimos sólo algunas acepciones de cada uno.

Desde la sociología y la antropología, las definiciones de cultura ponen el acento en los siguientes rasgos: Se basa en símbolos universales que nos ayudan a comunicarnos; se comparte entre los diferentes seres humanos; y, por último, es aprendida o adquirida. En estas características está presente la comunicación bajo múltiples formas: Primero, los símbolos que ayudan a comunicarse a los seres humanos son construcciones culturales; en segundo lugar, la cultura se transmite, y por tanto, necesita de medios para su difusión; y por último, el aprendizaje y la adquisición de cultura también implican formas comunicativas de mediación entre sujetos, o entre dispositivos y sujetos. Se asume, entonces, que la cultura proporciona a las personas un marco de referencia cognoscitivo general para una comprensión de su mundo y el funcionamiento en el mismo. Esto les permite interactuar con otras personas y hacer predicciones de expectativas y acontecimientos. Hasta aquí, el énfasis está puesto en la dimensión subjetiva de la cultura (Triandis, 1977), según la cual la cultura sería la respuesta de la gente a la parte del medio ambiente hecha por el hombre, o la forma característica de un grupo de percibir y significar su medio ambiente social (Brislin, 1981). Para María Jesús Buxó (1990), la cultura es el sistema de conocimiento a partir de cuyos significados el sujeto tamiza y selecciona su comprensión de la realidad, e interpreta y regula los hechos y datos de su entorno. Como ves, la mayoría de las definiciones selecciona-

das ponen énfasis en la cultura como principio organizador de la experiencia, y no como conjunto de producciones materiales de una sociedad.

Con respecto a la comunicación, existen también concepciones muy diversas. En sus acepciones más antiguas, el término hacía referencia a la comunión, la unión, la puesta en relación y el compartir algo. Esta definición se aleja de la asociación casi automática de la comunicación con la transmisión de información a través de un vehículo técnico: los medios masivos. La comunicación puede entenderse como la interacción mediante la que los seres vivos acoplan sus conductas frente al entorno; también refiere al propio sistema de transmisión de mensajes o informaciones, entre personas físicas o sociales, o de una de éstas a una población, a través de medios personalizados o de masas, mediante un código de signos también convenido o fijado de forma arbitraria; y el concepto de comunicación también comprende al sector económico que aglutina las industrias de la información, de la publicidad, y de servicios de comunicación. Estas acepciones ponen en evidencia la polisemia de la comunicación.

Consideramos que abordar la relación entre comunicación y cultura requiere considerar a la comunicación como el proceso básico para la construcción de la vida en sociedad, como mecanismo activador del diálogo y la convivencia entre sujetos sociales. Y es un hecho indudable, o sobre el que existe bastante consenso, que en el campo de la comunicación lo «cultural» se reconoce oficialmente como un legado de la escuela británica de los Estudios Culturales.

La vocación de los Estudios Culturales es el análisis de las condiciones de construcción de la vida social y simbólica de los actores sociales, dentro de lo cual caben infinidad de temáticas, algunas de las cuales, por supuesto, tocan lo referente a la comunicación y, sobre todo, a los medios, concebidos como *lugares* de construcción de sentido. Desde los Estudios Culturales, la cultura es entendida como un terreno efectivo donde se construye la hegemonía, y la comunicación se comprende como un proceso complejo generalmente asociado a la recepción de los medios masivos y su papel en la construcción de vida social. Estas ideas las puedes ver claramente reflejadas en trabajos empíricos sobre, por ejemplo, la recepción de un determinado programa televisivo.

Florencia Saintout (2009) explica de forma muy puntual que los Estudios Culturales permitieron una nueva manera de abordar la comunicación a partir de cambios como los siguientes: de la comunicación como asunto de instrumentos a la comunicación como cuestión de cultura, de percepciones y sensibilidades; de la comunicación como cuestión de poder a la comunicación como puesta en común (la dominación como proceso de comunicación); y de la comunicación como problema de reproducción, de aparatos y estructuras, a la comunicación como cuestión de producción y subjetividades.

Con los medios al centro, los procesos comunicativos son concebidos, por tanto, como procesos de construcción de sentido. Por ello, con los Estudios Culturales en comunicación empezaron a proliferar trabajos

empíricos centrados en las audiencias, siendo entonces la recepción mediática la parte del proceso comunicativo a la que se otorgó mayor interés, lo que en sí mismo constituyó una novedad, dado que previamente se ponía más énfasis en los análisis textuales de los mensajes mediáticos. Al respecto, recuperamos lo que comenta Repoll:

El estudio de las audiencias se convierte en una plataforma de investigación de los procesos culturales de las sociedades massmediatizadas, en las que el encuentro entre medios, textos y audiencias se demuestra como uno de los terrenos mejor preparados y de mayor fertilidad para la comprensión de la estructuración de la vida cotidiana, de la interrelación constitutiva entre los procesos micro y macrosociales que allí se encuentran (Repoll, 2010b: 89).

Así, los Estudios Culturales ponen énfasis en el carácter activo de la audiencia, y en la consecuente polisemia de los mensajes mediáticos. Como expone Padilla (2003), los estudios de las audiencias realizados desde los Estudios Culturales trataron de reaccionar a dos análisis que dominaban la escena académica de la época: por un lado, implicaron una reacción al modelo de corte marxista que se centraba en explicar el mecanismo de dominación de los medios hacia las audiencias; y por el otro, reaccionaron a los análisis textuales de los discursos mediáticos, que se consideraban a todas luces insuficientes.

En síntesis, el abordaje cultural de la comunicación promovido por los Estudios Culturales supuso varias rupturas. Se transitó de concebir a los medios como vehículos de dominación a considerarlos lugares de producción y negociación de sentidos; se investigó empíricamente a las audiencias, consideradas como activas, para demostrar que los espacios cotidianos de consumo mediático son generadores de cultura; y se optó por una comprensión de la comunicación más allá de los medios, comprendiendo a los procesos comunicativos como procesos culturales de innegable importancia para las culturas populares de las sociedades latinoamericanas, de la época y actuales.

Para profundizar en el tema revisado se recomienda que puedas consultar los siguientes materiales:

DE MORAGAS, Miquel; Terrón, José Luis y Rincón, Omar (eds.) (2017). *De los Medios a las Mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después*. InCom-UAB Publicacions, 14. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/183016/eBook\\_incomuab\\_14.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/183016/eBook_incomuab_14.pdf)

GARCÍA Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo. Recuperado de: <https://antropo-recursos.files.wordpress.com/2009/03/garcia-canclini-n-1995-consumidores-y-ciudadanos.pdf>

LULL, James (2009). *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- MARTÍN Barbero, Jesús (2002). *Oficio de Cartógrafo. Travesías Latinoamericanas de la Comunicación en la Cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- O'SULLIVAN, Tim *et al.* (1994). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

## Referencias

- BRISLIN, Richard W. (1981). *Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction*. Nueva York: Pergamon Press.
- BUXÓ i Rey, María Jesús. (1990). Vitriñas, cristales y espejos: Dos modelos de identidad en la cultura urbana de las mujeres Quiche de Quetzaltenango. En Alcina Franch, José (comp.), *Indianismo e indigenismo en América*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTRO-Gómez, Santiago. (2003). Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios. *Revista Iberoamericana*, LXIX (203), 343-353.
- DEL ARCO, Miguel Ángel. (2007). Un paso más allá de la historia cultural: los *cultural studies*. En Ortega, Teresa María (Ed.) *Por una historia global. El debate historiográfico en los últimos tiempos*. Granada: Universidad de Granada.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. (2002). Una mirada sobre los Estudios Culturales Latinoamericanos. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época II, V. VIII, N° 15. Colima: Universidad de Colima.
- FERNÁNDEZ, Valeria. (2011). Balance de los Estudios Culturales en América Latina. La ruta de la comunicación

en la definición de objeto. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Núm. especial: América Latina. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/37960/36723>

- GARCÍA Canclini, Néstor. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. *Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina*, Núm. 71, marzo-abril, pp. 69-78. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert. Recuperado de [http://www.nuso.org/upload/articulos/1156\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/1156_1.pdf).
- GARCÍA Canclini, Néstor (1993). El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica. En García Canclini (coord.), *El consumo cultural en México*, México: Conaculta.
- GRIMSON, Alejandro y Caggiano, Sergio. (2010). Respuestas a un Cuestionario: posiciones y situaciones. *En torno a los Estudios Culturales. Localidades, trayectorias, trayectorias y disputas*, Buenos Aires: CLACSO.
- HALL, Stuart. (1972). Encoding/Decoding. En Hall, Stuart et al. (eds.) (1972) *Culture, Media, Lenguaje. Working Papers in Cultural Studies*. Londres: Hutchinson.
- JOHNSON, Richard, et al. (2004). *The practice of Cultural Studies*. Londres: Sage.
- MARTÍN Barbero, Jesús. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- MARTÍN Barbero, Jesús (2010). Notas para hacer memoria de la investigación cultural en Latinoamérica Jesús Martín Barbero. En Richard, N. (Ed.) (2010) *En torno a*

- los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas.* Santiago de Chile: Asdí.
- MATO, Daniel. (2001). *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización.* Buenos Aires: CLACSO.
- MATTELART, Armand. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación.* Barcelona: Paidós.
- PADILLA, Marcelo. (2003). De sastres académicos. Los estudios culturales como modalidad sin objeto. En *Confluencia*, 1(1), pp. 1-18, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/135/Padilla.Confluencia1.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/135/Padilla.Confluencia1.pdf)
- QUIRÓS, Fernando. (2008). De críticos a vecinos del funcionalismo. Portal Infoamérica. Recuperado de [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/quiros01.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/quiros01.pdf)
- REPOLL, Jerónimo. (2010a). Desigualdades, diferencias y desconexiones. Los retos de la comunicación y la democracia en América Latina. Entrevista a Néstor García Canclini. *Andamios. Revista de investigación social*, 7 (14), sep.-dic., 2010, pp. 139-149, México: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- REPOLL, Jerónimo (2010b). *Arqueología de los estudios culturales de audiencia.* México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- RESTREPO, Eduardo. (2014). Estudios culturales en América Latina. *Revista de Estudos Culturais*, Núm. 1, Junio 2014, Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), São Paulo. Recuperado de <http://www.each.usp.br/revistae->

- c/?q=revista/1/estudios-culturales-en-am%C3%A9rica-latina
- RICHARD, Nelly. (Ed.) (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidad es, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile, AsdÍ.
- SAINTOUT, Florencia. (2009). Los estudios socioculturales y la comunicación: un mapa desplazado. Recuperado de [www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/articulo/download/64/62](http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/articulo/download/64/62)
- SILVA, Víctor y Browne, Rodrigo. (2006). *Antropofagias: las disciplinas de la comunicación*, Santiago de Chile: Universidad Austral de Chile.
- SUNKEL, Guillermo. (2006). El consumo cultural en la investigación en comunicación-cultura en América Latina. En Sunkel, Guillermo (Comp.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- SZURMUK, Mónica y Mckee, Robert. (2009). Los estudios culturales en programas de postgrado en América Latina: propuestas pedagógicas y metodológicas. *Tabula Rasa*, Núm. 10, Ene.-Jun 2009, pp. 49-75. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-10/02szurmuk.pdf>
- TRIANDIS, Harry. (1977). Subjective Culture and Interpersonal Relations Across Cultures. En Loeb-Adler (ed.), *Issues in Cross-Cultural Research*. pp. 418-434. New York, U.S.: Annals of the New York Academy of Sciences,

## VI. Crítica a la ilustración: modernidad y capitalismo

ALEJANDRO GARCÍA

La razón sólo puede realizar su racionalidad  
mediante la reflexión de la enfermedad del  
mundo tal como ésta es producida y  
reproducida por el hombre; en tal autocrítica  
la razón permanecerá...

Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*.

### 1. CRÍTICA A LA ILUSTRACIÓN

El análisis, reflexión y comprensión de la configuración de la modernidad en cuanto tal, constituye un momento cardinal en la historia del pensamiento moderno y contemporáneo. En su ensayo breve: *¿Qué es la Ilustración?* (Was ist Aufklärung) publicado en 1784 por la *Berlinische Monatsschrift* (La revista mensual de Berlín), Immanuel Kant establece los fundamentos de la Ilustración. Con esta expresión refiere al movimiento que ubica a la razón, el progreso moral y la configu-

ración del espacio público como los ejes centrales del cambio de época. El siglo XVIII es el *Siglo de las luces*. En él se pretendía instaurar un orden civilizatorio para la humanidad, sacarla de las tinieblas y la superstición. Recordemos la célebre formulación de Kant (2011) con la que abre su escrito *¿Qué es la Ilustración?*:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu *propia razón!* He aquí el lema de la ilustración (83).

La formulación de Kant que ahora recuperamos, en síntesis, expresa, contiene y representa un primer momento del proceso dialéctico de la época ilustrada. La Ilustración involucra el uso de nuestra propia razón sin la tutela o guía de otro, atrevernos a pensar por nosotros mismos y con ello salir de la minoría de edad. Immanuel Kant ubica a la razón como el tribunal por donde todo pensamiento debe pasar para ser un razonamiento legítimo de acuerdo con las leyes inmanentes, eternas e inmutables que la propia razón se dé a sí misma. Kant se pregunta cómo la razón es el tribunal del pensamiento, por ello formula las siguientes preguntas: ¿cómo conocemos?, ¿cuáles son los límites de la razón? Por otra parte el filósofo argumenta que para que una sociedad se constituya libre y autónoma,

será con el ejercicio de la razón para darse esa forma y contenido a sí misma. La dignidad de lo humano en cuanto tal, tiene en el plano moral su realización más sublime, pues todo ser humano posee de suyo el reconocimiento de la humanidad entera en su existencia y dignidad humana. Kant despliega una parte de esa investigación en su magna obra: *Crítica de la Razón Pura* (*Kritik der Reiner Vernunft*) (Kant, 2009).

Servirnos de nuestra propia razón para estar y configurar el mundo de la vida conlleva instaurar a la razón en el mundo; liberarnos de los prejuicios, del dogma, y salir de las tinieblas. Así se sintetiza el movimiento ilustrado: *Sapere aude!* ¡Atreverse a pensar! Pensar sin la tutela de otro involucra emanciparnos de los prejuicios y de la superstición pero, por lo general no nos atrevemos a pensar por flojera y comodidad, afirma Kant. El uso libre y público de la razón para el filósofo de Königsberg conjuga el uso de la razón a la luz del ejercicio de ella en el espacio público, entonces, colocar a la razón en el centro de lo público expresa una dimensión de lo político y por ello de la comunicación humana, por nuestra dimensión lingüística que nos constituye ontológicamente como seres sociales y culturales. Para Kant el uso público y libre de la razón es la única vía que puede proveer de ilustración a la humanidad.

Para esta ilustración tan sólo se requiere *libertad* y, a decir verdad, la más inofensiva de cuantas pueden llamarse así, el hacer *uso público* de la propia razón en todos los terrenos. Actualmente oigo clamar por doquier: ¡No razo-

*nes!* / El oficial ordena: ¡No razones, adiéstrate! El asesor fiscal: ¡No razones y límitate a pagar tus impuestos! El consejero espiritual: ¡No razones, ten fe! (Sólo un único señor en el mundo dice: *razonad* cuanto queráis y sobre todo lo que gustéis, *mas no dejéis de obedecer*). Impera por doquier una restricción de la libertad. Pero, ¿cuál es el límite que la obstaculiza y cuál es el que, bien al contrario, la promueve? He aquí mi respuesta: el uso *público* de su razón tiene que ser siempre libre y es el *único* que puede procurar ilustración entre los hombres [...] Por uso público de la propia razón entiendo aquél que cualquiera puede hacer, *como alguien docto*, ante todo ese público que configura el universo de los lectores. (Kant, 2011: 85-86)

## 2. La Escuela de Frankfurt y Teoría Crítica

En 1931 Max Horkheimer asumió la dirección del Instituto de Investigaciones Sociales, sin embargo, es hasta 1937 en el texto fundacional de la Escuela de Frankfurt *Teoría tradicional y teoría crítica* (Traditionelle und kritische Theorie), donde se configura aún para el presente el manifiesto en el que Horkheimer expresa el núcleo problemático de la teoría social, de la filosofía social y el plan programático del Instituto. Además, Horkheimer en este escrito va a trazar el lazo inextricable entre ética y política que, en el marco de reflexión de la teoría crítica, será la lanza que irradia la fuerza de la escuela y de las investigaciones que van a girar en torno ella.

«Escuela de Frankfurt» y «teoría crítica»: cuando mencionamos estos conceptos se nos viene a la mente algo

más que la idea de un paradigma de las ciencias sociales, pensamos también en una serie de nombres, antes que nada los de Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas, y se nos despiertan asociaciones del tipo: movimiento estudiantil, disputa con el positivismo, crítica de la cultura, y quizá también emigración, Tercer Reich, judíos, la República de Weimar, marxismo, psicoanálisis. De inmediato queda claro que se trata de algo más que solamente una corriente teórica, algo más que una parte de la historia de las ciencias sociales. [...] La denominación *Escuela de Frankfurt* es una etiqueta asignada desde fuera en la década de 1960, que al final fue utilizada por Adorno mismo con evidente orgullo. En un principio, esta expresión designaba una sociología crítica que veía en la sociedad un todo con elementos antagónicos en su interior, y no había eliminado de su pensamiento a Hegel ni a Marx, sino que se consideraba su heredera. Desde hace mucho, esta etiqueta se ha convertido en un concepto más amplio y menos definido. [...] un manifiesto (el discurso inaugural de Horkheimer de 1931, *Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung* [La situación actual de la filosofía social y las tareas de un Instituto de Investigación Social], al que constantemente se refirieron las presentaciones que el instituto hizo después de sí mismo, y al que volvió a referirse también Horkheimer en la celebración del la reapertura del Instituto de Frankfurt en 1951); un nuevo paradigma (la teoría «materialista» o la «crítica» de la totalidad del proceso de la vida social, que bajo el signo de la combinación de filosofía y ciencias sociales integraba sistemáticamente en el materialismo histórico al psicoanálisis, ciertas nociones de pensadores críticos de la razón y la metafísica, como Schopenhauer, Nietzsche [...]) (Wiggershaus, 2010: 9-10)

La Escuela de Frankfurt se nutre del pensamiento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, entre otros. Desde la reflexión de estos filósofos se revela un primer fermento crítico, en ellos hunde sus raíces. El materialismo histórico, el psicoanálisis y la crítica a la razón son el núcleo nodal del trabajo de la escuela, en efecto, la génesis de la teoría crítica es una crítica cultural, social, de la comunicación, económica y política, en sí, del proceso de la vida en general. El programa expresado por la «primera generación» de la Teoría Crítica asocia los nombres de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamin, entre otros, pues sólo mencionamos los nombres más importantes. Las transformaciones de los tópicos de la escuela se sometieron a reactualizaciones en los diferentes momentos del siglo XX. El contexto histórico en el que se ubica la polémica entre socialismo y el capitalismo va a marcar la transformación de los tópicos en la perspectiva de las condiciones de posibilidad de llevar al plano de lo real la promesa de emancipación social. Hacia la mitad del siglo pasado la propuesta fructífera de Jürgen Habermas sobre la acción comunicativa en el marco de un criterio normativo para la democracia bajo el sistema capitalista, es una crítica del lenguaje, pues formula otra forma de la deliberación pública; o más tarde las investigaciones del Instituto es una crítica de las patologías de la sociedad contemporánea en la reflexión de Axel Honneth (2009a; 2009b); éstas son algunas de

las actualizaciones que renuevan la Teoría Crítica. La puesta en cuestión está vinculada en directa relación a las transformaciones materiales, concretas y reales de todo el proceso del mundo de la vida. La transición de las formas de la vida social y cultural del campo a la ciudad que traerá consigo la Revolución Industrial, la industrialización y los procesos de automatización del trabajo, modificará radicalmente la técnica, con ello también la forma de comunicarse con los otros, como podemos constatar más tarde en la industria cultural. La transformación de la vida mental en el marco de la metrópoli o en la ciudad moderna es donde acontece la alteración radical de la experiencia que el individuo tiene consigo mismo, con su ser y con los otros en el marco de lo social. La relación entre el individuo y la sociedad en la ciudad moderna modifica sustancialmente los marcos de interacción, pues, se va a configurar una particular forma de vida mental. Y Georg Simmel es uno de los teóricos que va a reflexionar sobre esta mutación epocal, por ello, el estudio de esa transformación tiene su asidero en el alma de la cultura. La intensificación de los estímulos ante lo vertiginoso del ritmo de la vida en la metrópoli, requiere de un cierto tipo de individuo acostumbrado a la experiencia del *shock* y de la discontinuidad en el marco de la aglomeración de la masa por la generación de estímulos constantes. La metrópoli sufre la metamorfosis ya que ella es el espacio privilegiado de la economía monetaria; cómo el dinero trastoca lo más íntimo, pero, también las relaciones cotidianas de interacción con los otros se alteran por el ámbito pecu-

niario. Y todo esto fue expuesto de forma magistral en el análisis de Georg Simmel en su ensayo *la Metrópoli y la vida mental* o en su magna obra *la Filosofía del Dinero*. Entonces, se va a privilegiar la relación cuantitativa en contraposición a la relación cualitativa. Todas las interacciones de intercambio se van a reducir a la pregunta: ¿Cuánto cuesta? Sostiene Simmel (2005) al privilegiar el valor de uso y no el valor, pues entre la forma social natural y forma valor de la mercancía se neutraliza una de las contradicciones de la forma mercancía (Marx, 2001). La razón se instrumentaliza convirtiéndose a una razón de cálculo, de la precisión y del reloj, en una razón instrumental que domina y somete a la naturaleza (Horkheimer, 2002). El tiempo de la producción se va a imponer a toda la vida social del colectivo, en efecto, si se vive será para producir al servicio de la dictadura del capital, de la dominación y de la creación de todo en referencia a las leyes del mercado. En este sentido, el mercado capitalista se coloca en el lugar que debería tomar la subjetividad del *Sujeto*, con ello le roba la subjetividad al sujeto creando las condiciones de una pseudo-subjetividad. El capital dicta el ritmo de la vida y de las interacciones sociales. Una de las referencias obligadas para comprender esto la encontramos en la cinematografía, en específico *Tiempos modernos* de Charles Chaplin y *Metrópolis* de Fritz Lang dan cuenta de estas transformaciones. La experiencia de lo moderno en la modernidad de la misma forma la encontramos en el ámbito de la poesía, en particular, en la de reflexión Charles Baudelaire. El poeta logra captar en su poesía y en su

prosa la configuración de esta peculiar experiencia al definir la modernidad: «La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, [...] [La modernidad es lo transitorio, lo fugaz, lo contingente [...]]» (Baudelaire, 2008: 92-93). La voz de Karl Marx con su *Manifest der Kommunistischen Partei* (Manifiesto comunista), escrito con Engels, hace resonancia a la voz del poeta, aquí se expresa la metamorfosis de la experiencia moderna.

Todas las relaciones firmes y enmohecidas, con su secuela de ideas y conceptos venerados desde lo antiguo, se disuelven, y todos los de formación reciente envejecen antes de poder cosificarse. Todo lo estamental y estable se evapora, todo lo consagrado se desacraliza, y los hombres se ven finalmente obligados a contemplar con ojos desapasionados su posición frente a la vida, sus relaciones mutuas. [Alle festen eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen.] (Marx; Engels, 1998: 43-91).

En efecto, la crítica al sistema capitalista de corte hegeliano-marxista es la veta que marca el rumbo, ligada en todo momento a una comprensión histórica, política y social de la totalidad de la vida material y cultural de la humanidad en el horizonte de la lucha de clases desde una comprensión empírica-concreta de los procesos y las dinámicas de la vida individual y colectiva. La lucha

por la emancipación humana ante el yugo que el sistema capitalista impone. El capitalismo fundamentalmente es una relación social que se despliega como un sistema de *subsunción* de lo humano y de la naturaleza.

El 24 de enero de 1931 Max Horkheimer asume la dirección del Institut für Sozialforschung. Su discurso inaugural, *Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Institut für Sozialforschung*, contiene ya el núcleo del programa de lo que más tarde será desarrollado en *Zeitschrift für Sozialforschung*, delineando al mismo tiempo, el perfil de lo que posteriormente habrá de denominarse «Teoría Crítica». En efecto, en este discurso se señala que la «Filosofía social [*Sozialphilosophie*] tiene que «ocuparse de fenómenos que pueden ser comprendidos solamente en el marco de la vida social del hombre: del Estado, derecho, economía, religión, dicho brevemente, de la totalidad de la cultura material y espiritual de la humanidad en general». [Horkheimer, 1931:20]. Horkheimer localiza esta propuesta en la vertiente de reflexión iniciada por Hegel, quien, afirma Horkheimer; había operado un desplazamiento desde el análisis del individuo a través de la introspección hacia la reflexión del sujeto y de estructuras de intersubjetividad que remiten al trabajo de la historia [*die Arbeit der Geschichte*]. De acuerdo con esto, la filosofía no podía ser considerada como un compendio de categorías que se suministrara desde el exterior a los datos empíricos y sustraída a la historia y a la labor y resultados ofrecidos por las ciencias sociales, sino que, por el contrario, debía encontrarse «suficientemente abierta al mundo para dejarse impresionar y transformar así misma por el

curso de los estudios concretos» (Horkheimer, 1931: 20 en Leyva, 2005: 84-85).

La vertiente entre la teoría crítica ante la teoría tradicional es una lucha que se desprende del fundamento de la praxis social; la batalla entre la teoría tradicional y la teoría crítica tiene su génesis en el horizonte de la reflexión epistemológica, en principio, referida a la sociología burguesa o ciencia del orden. Según la sociología positivista, las contradicciones históricas, económicas y sociales estaban suspendidas o superadas en aras de un orden nuevo ante el eclipse de la razón. El orden, el progreso y la ley moral serán los principios que orienten el buen rumbo de la sociedad en el devenir de la historia, todo ello en el marco liberal capitalista en la que el orden de lo dado y controlado de una vez y para siempre, que la sociología como ciencia empírica va a determinar. La teoría crítica se concibe a sí misma como un discurso que va a desmontar los fundamentos del pensamiento conservador que oculta las relaciones de poder, es decir, la estructura de dominación que subyacen al interior del orden establecido por la ley y por el supuesto progreso económico. Horkheimer sostiene que la teoría tradicional se concibe a sí misma separada del proceso social y material en la que se encuentra inscrita, e intentará legitimar el estado de las cosas del mundo, en un como si todo el entramado social marchara en armonía, sin contradicciones.

Los progresos técnicos de la era burguesa no se pueden disociar de esta función de la actividad científica. Mediante esta actividad, por un lado, los hechos se tornan

fructíferos para un saber que es aprovechable en las condiciones socioeconómicas dadas, y por el otro lado el saber disponible se aplica a los hechos. No cabe duda que un trabajo semejante constituye un momento de la transformación y desarrollo permanentes de los fundamentos materiales de esta sociedad. Sin embargo, cuando el concepto de teoría se autonomiza, como si pudiera fundamentar a partir de la esencia interna del conocimiento o de algún otro modo ahistórico, se transforma en una categoría reificada, ideológica. [...] El científico puede creer en un saber independiente, «suprasocial», suspendido libremente en el aire, tanto como el significado social de su disciplina: esta oposición de interpretaciones no influye en lo más mínimo sobre lo que de hecho es su actividad. El científico y su ciencia están insertos en el aparato social, sus rendimientos son un momento de la autoconservación, de la reproducción permanente de lo existente, y no importa la interpretación personal que se tenga del asunto. [...] La concepción tradicional de la teoría es el resultado de una abstracción que parte de la actividad científica tal como se lleva a cabo en un nivel dado de la división del trabajo. (Horkheimer, 2000: 29-32)

La Teoría Crítica —sostiene Horkheimer— está inscrita a un contexto social bajo condiciones históricas determinadas, elaboración que Horkheimer formula siguiendo a Karl Marx; en este sentido, la teoría tradicional responde a la reproducción de las leyes del mercado capitalista, a pesar de que los científicos ligada a ella no sean conscientes de esto. La reproducción del estado de las cosas del mundo tiene su razón de ser, en la medida en que se autoconserva lo existente como

algo natural; abstrayendo la labor científica al dictado de la división social del trabajo que impone el sistema dominante. Ante la peculiar configuración deformada de la realidad por la teoría tradicional, la teoría crítica retoma el discurso crítico de Marx como un discurso revolucionario, por lo tanto, la crítica de la economía política es la vía privilegiada para el desocultamiento de los mecanismos que establece la dominación del orden burgués. Por lo tanto, el orden de lo dado se establece como la única posibilidad de configuración de lo humano, pero ya siempre como algo falso que se pone en el lugar de la verdadera configuración humana; en otras palabras, de una configuración libre en el ejercicio de la autodeterminación de la comunidad. El capitalismo es un orden histórico, social, económico y político que reprime las fuerzas de emancipación de lo humano, porque también es un orden lingüístico e ideológico que va a determinar la forma de relacionarnos, de comunicarnos, de comprender y estar en el mundo de la vida. Además de configurar y orientar nuestro gusto, pues va a configurar una forma específica de subjetividad. En las relaciones sociales, por ejemplo, las relaciones intersubjetivas de reconocer al otro en tanto otro, bajo el horizonte de las relaciones capitalistas se niega al otro, reduciéndolo a una cosa más entre las otras cosas, desplegando relaciones que deberían ser entre personas a relaciones cosificadas, a relaciones entre cosas, negando con ello la subjetividad humana. El papel que va a jugar la subjetividad para la teoría crítica es cardinal; el análisis e interpretación de los mecanismos y estrategias de dominación que esta-

blece el orden capitalista responde a estrategias sutiles y veladas de control ideológico. La teoría crítica como una crítica del sistema de producción y reproducción social capitalista de producción de la riqueza social, desoculta la pobreza y explotación que va a generar ese orden. Por ello, la tarea de la Teoría Crítica es para Horkheimer el arma de transformación que la praxis social tiene para alterar radicalmente el orden capitalista.

Paradójicamente el orden social capitalista produce una condición de asocialidad, que se despliega como una sociedad de individuos privados que intercambian una peculiar mercancía llamada dinero, entonces, el dinero se convierte en una mercancía más bajo el orden de configuración capitalista, pero esta peculiar mercancía relaciona a los individuos privados en tanto poseedores de la mercancía-dinero, del dinero como mercancía y como equivalente general. Al mismo tiempo que no los relaciona, en este momento se produce una contradicción, una aporía, porque se crean relaciones sociales enajenadas donde el vínculo social se rompe. Pues todo intercambio humano es negado por una pseudo-relación que oculta el fetiche mercancía (Marx, 1997: 2001). La forma de configurar la vida contiene la huella, la marca de la historia y se expresa en un plexo de significación de la praxis social en general, que también va a modelar nuestra forma sentir y de percibir bajo el manto del devenir histórico. Max Horkheimer desde la interpretación del materialismo histórico escribe una bella formulación.

El mismo mundo que para el individuo es algo existente en sí, que él contempla y debe aprehender, es al mismo

tiempo, en la forma en que existe y subsiste, un producto de la praxis social general. Lo que percibimos en nuestro entorno, las ciudades, los pueblos, los campos y los bosques, lleva en sí el sello de la elaboración. Los hombres son un resultado de la historia no sólo en sus vestidos y en su conducta, en su figura y en su forma de sentir, sino también el modo en que ven y oyen es inseparable del proceso vital social tal como se ha desarrollado durante milenios (Horkheimer, 2000: 35).

### 3. DIALÉCTICA DE LA ILUSTRACIÓN Y CRÍTICA A LA ILUSTRACIÓN

Las transformaciones de la crítica a la ilustración se van a ampliar para constituirse en una crítica a la modernidad y, en específico, en una puesta en cuestión radical al contraponerse a la modernidad capitalista occidental. La forma de vida que establece el capitalismo empobrece la vida espiritual y material de las diferentes configuraciones culturales, homogeneizando el gusto, el consumo, la forma de sentir, percibir y hasta lo inconsciente. A tal grado que desde nuestro horizonte de comprensión en la actualidad vivimos la mundialización del capital en su forma de capital financiero.

La experiencia comunicable bajo el dictado del capital empobrece la experiencia humana como sucede en la guerra. En efecto, la experiencia del fascismo deviene en un plexo de significación más complejo, pues ahí lo humano fue llevado hasta sus últimas consecuencias, de hecho, así aconteció en la experiencia del totalitarismo en el nacionalsocialismo. De tal suerte que será en la experiencia de la violencia extrema la que desgarrará la

vida y la subjetividad de lo humano. La experiencia histórica del fascismo ha dejado una huella profunda en la experiencia humana, en ella, reconocemos el despliegue de la barbarie, de la catástrofe de la razón, de los monstruos del sueño de la razón ilustrada.

La Ilustración, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad. El programa de la ilustración era el desencantamiento del mundo. Pretendía disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia (Horkheimer; Adorno, 2001: 59).

Max Horkheimer y Theodor Adorno sostienen que la clave de inteligibilidad del contrasentido del proyecto civilizatorio de la humanidad, la encontramos en la Ilustración. Recordemos que Ilustración refiere desde Immanuel Kant, a la instauración del uso libre de la razón, sin embargo, en el orden de la historia moderna, la razón se transforma a una razón que pretende someter a la naturaleza. La razón también se erige como la vía de producción de conocimientos, en este sentido, la creación de un poder que somete a la naturaleza al colocarse por encima de ella. El contrasentido de la historia de la modernidad occidental, afirma Adorno y Horkheimer, la encontramos en la barbarie como *continuum* del progreso, porque la barbarie no es lo otro del progreso, el progreso es la barbarie. Ambos

afirman esto siguiendo a Walter Benjamín en sus *Tesis sobre la Historia*, que escribe: «La barbarie del fascismo no viene a interrumpir el progreso, sino que es el resultado de su continuación» (Benjamín, 2008a). Por ello, el orden que instaura el progreso será el rumbo que dicte cómo debe vivir la humanidad.

El contrasentido de la historia revela el carácter dialéctico de la Ilustración; al afirmarse la Ilustración niega a la naturaleza y siembra en el mismo movimiento el terror ante una brutal transfiguración de sí misma. Horkheimer y Adorno (1981) se interrogan en *Dialéctica de la Ilustración*: «¿Por qué el mundo, guiado ya totalmente por la Ilustración, resplandece bajo el signo de la desgracia triunfante?» (25) «¿Por qué la humanidad, en lugar de entrar en una condición verdaderamente humana se hunde en un nuevo tipo de barbarie?» (11). El sentido del Iluminismo se revierte instaurando la catástrofe en el mundo de la vida. La Ilustración por ello es barbarie, producción de muerte y destrucción de lo humano, de la naturaleza y de lo otro en general. El tiempo que ahora vivimos desafortunadamente es un tiempo de barbarie, porque la barbarie no es del pasado, la barbarie es del tiempo presente; vivimos en tiempos de oscuridad. Violencia, guerra, hambre, explotación, pobreza, exclusión económica, social y política deviene en un plexo de significación más amplio, pues también aparece bajo este horizonte el desempleo, la migración, racismo, exclusión étnica, xenofobia, discriminación, intolerancia, injusticia, feminicidios, desaparición forzada, trata de personas, negación de lo diferente y destrucción de la

naturaleza. El análisis y la comprensión de la Ilustración en el horizonte de interpretación de la Teoría Crítica ante los desafíos y problemas actuales del presente y del porvenir conjuga las resonancias de las múltiples voces que abreven en la comunión de la *Comunicación y la Cultura*. El trabajo crítico supone una comprensión más amplia que responda a todos estos problemas a los que cotidianamente nos enfrentamos. Entonces, lo más importante es lo que está en juego en la Ilustración y no ya la Ilustración propiamente dicha. El movimiento del Iluminismo deviene en un contrasentido, pues el proceso se revierte y traiciona en el orden de la historia moderna y contemporánea, aquí encontramos la comprensión dialéctica de la Ilustración. El postulado de la razón como fundamento que estructure lo real será un proyecto que se traiciona a sí mismo, revirtiendo el sentido y significación de la modernidad ilustrada.

Desde que iniciamos con la lectura *Dialéctica de la Ilustración* («Prólogo» y «Concepto de Ilustración») podemos ver cómo, para los autores, el todo social se encuentra en movimiento en virtud de la dominación —de los hombres hacia la naturaleza, hacia otros hombres y hacia sí mismos—. Este principio permea el conocimiento, el arte y la subjetividad. Es por ello por lo que si la Ilustración, como movimiento liberador de lo humano, quiere cumplir sus propósitos, es necesario que se repiense y plantee de nuevo sus fines, bajo la perspectiva de una filosofía crítica. En el «Excurso I: Odiseo o mito e Ilustración» Adorno y Horkheimer exponen cómo en el mito homérico están presentes los elementos para dar cuenta de la subje-

tividad y las relaciones modernas de dominación, es decir, la actitud del sujeto moderno la encontramos en la antigüedad. El *ethos* de la dominación sobre lo otro y sobre los otros está presente en esta peculiar actitud de arrogancia y astucia de los seres humanos con la naturaleza y hacia los otros. La catástrofe de la razón será un proceso en el que se van a entrecruzar los tiempos de corta y larga duración según Fernand Braudel. La razón en términos lógicos y prácticos se transforma a una razón instrumental. La razón instrumental será la que realmente establezca el orden del mundo, el control y el orden del mundo de la vida está subsumido a la lógica del valor que se valoriza en el marco de la asocialidad mercantil capitalista.

*Dialektik der Aufklärung* muestra una contundente reflexión sobre la contradictoria situación de la libertad en la modernidad. La constitución del ser humano sobreviene como un acto de violencia que se produce al separarse de la naturaleza y en esa separación sobreviene un acto de trascendencia y, de ese movimiento deviene lo otro. Y del acto de autoafirmación (*selbstbehauptung*) del sujeto, en efecto, ante la incapacidad de sorprenderse por el resguardo del Ser [Sein] por su autoconservación, se aniquila la libertad. La libertad es la incesante puesta en riesgo del sujeto (*selbstpreisgabe*) (Horkheimer, Adorno, 1981) que se expresa en la praxis política y se concretiza, se hace efectiva al ser el sujeto el que determina la forma y el contenido de la comunidad política que también es una comunidad de habla, de comunicación y de cultura. Determinar la forma y el

contenido en la que quiere reproducirse e instaurar una forma de socialidad que responda a su propio diseño en el marco de relaciones de interacción y reciprocidad con los otros y responda también al ejercicio de la libertad en cuanto tal. La libertad siempre está reactualizándose en cada nuevo proyecto que emprenda, no se agota, porque no tiene un *telos* definido, determinado, trazado de una vez y para siempre, pues, la libertad contiene su fundamento en sí misma, pero no es un fundamento que se agote. *Dialektik der Aufklärung* representa en la reflexión contemporánea un momento central sobre y en torno a la configuración histórica de la misma y es preciso tenerla presente para la comprensión y crítica de la Modernidad. El diagnóstico que harán Max Horkheimer y Theodor W. Adorno desafortunadamente no es una prescripción optimista, pues el diagnóstico es sobre la patología, sobre la enfermedad de la razón y del vuelco de ella contra lo humano, contra la naturaleza y contra lo otro en general. Este contrasentido del mundo moderno se muestra en las grietas y desgarros de la vida concreta y real, al darse como una vida dañada, esto siguiendo el sentido que le da Theodor Adorno en *Mínima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. (Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben) (Adorno, 2003).

#### 4. LA INDUSTRIA CULTURAL. ILUSTRACIÓN COMO ENGAÑO DE MASAS

En la antípoda de las masas proletarias soñadas por Benjamin, lo que ellos [autores de *Dialéctica de la ilustración*] encuentran es una masa amorfa de seres sometidos a un «Estado Autoritario», manipulada al antojo de los managers de un monstruoso sistema generador de gustos y opiniones cuya meta obsesiva es la reproducción e infinidad de versiones de todo tipo, de un sólo mensaje apologético que canta la omnipotencia del capital y alaba las mieles de la sumisión.

*La obra de arte en su época de reproducibilidad técnica.*

PRÓLOGO DE BOLÍVAR ECHEVERRÍA

Theodor Adorno y Max Horkheimer en *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (Dialéctica de la ilustración. Fragmentos Filosóficos) analizan de forma magistral la génesis y el despliegue de la *Kulturindustrie*. *Aufklärung als Massenbetrug* (Industria Cultural e Ilustración y Cultura de masas) la noción de *Kulturindustrie* (Industria Cultural) remite a un sistema estructurado donde la lógica del capital manifiesta su dominio. La producción, reproducción, circulación y consumo de productos culturales, ya sea en su expresión concreta expresa otra más de las versiones de la forma mercancía capitalista, en ella, se juega la lógica ideológica que opera y reproduce el sistema capitalista. La estrategia consiste en una estandarización del gusto

y de las prácticas de comportamiento e interacción con los otros. El sujeto moderno va conformando su gusto por el dictado de la industria cultural. El consumo de masas a través de la modificación o alteración de la percepción también es alterado, de tal manera que el sujeto logre conectar y vincular su capacidad sensitiva y su capacidad lógica de estructuramiento subjetivo, pues, en este mecanismo también opera la dimensión de lo inconsciente desde la profundidad sensible humana. La industria cultural se presenta como la industria del «sano entretenimiento» y por el momento histórico en la configuración del *mass media* se va a colocar por encima de toda verdadera información creando en un mismo movimiento estereotipos físicos en pautas de comportamiento y preferencias en el orden de las regularidades estandarizadas.

El cine y la radio no necesitan ya darse como arte. La verdad de que no son sino negocio, les sirve de ideología que debe legitimar la porquería que producen deliberadamente. (Lichtspiele und Rundfunk brauchen sich nicht mehr als Kunts auszugeben. Die Wahrheit, daß sie nichts sind als Geschäft, verwenden sie als Ideologie, die den Schund legitimieren soll, den sie vorsätzlich herstellen) (Horkheimer y Adorno, 1981: 142).

El uso de la repetición constante y continua produce en los sujetos un efecto de extrañamiento, de separación de sí, de alineación, reificando de tal modo las prácticas con otros sujetos y consigo mismos. El sujeto al percibirse como objeto y, reducir al otro a un mero objeto, a un grado extremo de ver al otro como una mercancía más en el cúmulo de mercancías que provoca el sistema

de producción capitalista. En efecto, la relación social entre sujetos se reduce a una instantánea de los medios virtuales y en las prácticas cotidianas de los individuos que habitan la ciudad moderna, torna todo tan predecible que se empobrece la experiencia humana. La pérdida o empobrecimiento de la experiencia conlleva el deterioro de los sentidos a la pérdida de la capacidad de asombro, de empatía y compasión ante sufrimiento de los otros y del mundo. La violencia se ha instalado en la cotidianidad y a cada instante que ella acontece, la respuesta ante ella es de una absoluta indiferencia. Por ejemplo, en nuestros días se ha normalizado el feminicidio, la exclusión racial, la exclusión por la clase social o por ser migrante, pero también la exclusión por no tener estudios o por ser pobre. La publicidad de la que se sirve la industria cultural crea estándares de belleza y de comportamiento creando patrones y hábitos de comportarse con los otros; Bolívar Echeverría escribe en *Modernidad y blanquitud* que, la modernidad ligada a la blanquitud es un fenómeno enteramente moderno, pues los procesos de blanqueamiento involucra condiciones de exclusión y por ello de un racismo extremo en la negación del otro en tanto otro. La blancura de la identidad moderna pasó a convertirse a una condición de blanquitud que creó condiciones de subordinación étnica-racial a una identidad dominante que se colocó por encima de otras identidades culturales, en otras palabras, la identidad blanca-moderna-occidental es la identidad dominante frente a otras identidades creando al mismo tiempo un cierto *ethos* de comportamiento bajo el régimen de la modernidad occidental centro-europea.

«El espectáculo significa mostrar a todos lo que se tiene y se puede. Es aún hoy la vieja feria, pero incurablemente enferma de cultura. (Show heißt allen zeigen, was man hat und kann. Sie ist auch heute noch Jahrmarkt, nur unheilbar erkrankt an kultur)» (Horkheimer y Adorno, 1981: 201).

La crítica ideológica contenida en la crítica a la industria cultural o *mass media* en el trabajo clásico de Horkheimer y Adorno, encontramos la afirmación contundente que enuncia que el arte y los medios de comunicación, ambos en su amplia significación se encuentran subsumidos a la lógica de la industria cultural, lo cual expresa o contiene una paradoja o una aporía. Pues algo que de suyo, la cultura, no puede estar ligada a la lógica del capital, es decir, a las leyes del mercado, porque responde a esa peculiar lógica. La reflexión de Benjamin quizá sólo toca tangencialmente el tema de los medios masivos (Benjamin, 2008b), no se trata estrictamente de encarar esta propuesta que hace Adorno y Horkheimer sobre el tema de las *Kulturindustrie* que en realidad es quizá la gran propuesta de la Frankfurter Schule para tratar de comprender qué pasa con los medios masivos y cuáles son los enclaves teóricos, prácticos, y ético-políticos, para la comprensión de la Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug (Industria y Cultura de masas), es decir, difícilmente podemos encontrar en la obra de Benjamin una respuesta directa o una correspondencia específica sobre la idea de Industrias culturales y aquí hay algo importante de subrayar porque parecería que la Escuela de Frankfurt presentara un punto de vista relativamente homogéneo

respecto a un conjunto de problemas culturales, y en realidad no es así. Si bien Horkheimer y Adorno tienen la mayor cercanía en la *Frankfurter Schule*, aun así Adorno y Horkheimer presentan cierto tipo de desarrollos marcadamente discordantes respecto a ciertas temáticas y esto sería más fuerte, más notorio, en el caso de Benjamin porque las diferencias entre Benjamin y Adorno son aporéticas, duras e irreductibles hasta el punto que Adorno no duda en calificar los planteamientos de Benjamin como místicos y ajenos a la realidad, y desprendidos de un rigor analítico y de los procesos sociales mismos, pero desde la perspectiva de Theodor W. Adorno esto es inevitable; me parece su juicio no desmerece el aporte de Benjamin. Lo mismo pasa con Herbert Marcuse con respecto a Adorno, y respecto al propio Benjamin, se muestra una marcada distancia, no aparece ni un atisbo de alguna especie de confrontación polémica sino simplemente un claro distanciamiento, puntos de vista distintos, rutas divergentes en el pensamiento y es que cuando se hace referencia a la *Frankfurter Schule* se suele pensar que habría una posición uniforme o habría un planteamiento compartido dentro de todas estas visiones, y no lo hay, ni siquiera en sus referencias, en sus fundamentos y en el modo en el cuál remiten cada uno a sus fundamentos; por ejemplo, es mucho más integral la recuperación que hace Marcuse de las tesis de Freud, el freudomarxismo de Marcuse que el freudomarxismo de Theodor W. Adorno y el ligero freudismo de Benjamin, que en éste es casi una mera resonancia, no hay en sentido estricto una compenetración de Benjamin

respecto de las contribuciones de Freud mientras que en Marcuse sí hay una clara integración de las tesis freudianas y una exploración de las tesis freudianas en la reflexión de Marcuse. Y lo mismo pasa con Karl Marx o con Max Weber y también con Hegel, Hegel es un claro ejemplo del peso que tiene en la reflexión de Marcuse (1999) y de Adorno (1970), (2005), referencia abierta y declarada, en el caso de Benjamin la presencia de Hegel es prácticamente imperceptible y también en Benjamin no se advierte una vocación dialéctica como sí se ve una afiliación dialéctica en Theodor W. Adorno y en Hebert Marcuse, pero todo esto no son diferencias ni triviales, ni menores en todos estos miembros de la Frankfurter Schule, que se pretenda hablar de las posiciones de la Frankfurter Schule francamente es una reducción empobrecedora.

Actualmente la teoría crítica experimenta una asombrosa renovación. Los estudios culturales revitalizan el discurso crítico y en el ámbito de las ciencias humanas y sociales no hay sitio donde no se la encuentre. Pasando por los nuevos movimientos sociales, los estudios sobre la subalternidad y los estudios poscoloniales, el movimiento feminista, el movimiento ambiental y la lucha por el reconocimiento de los derechos de las minorías, la *Teoría Crítica* es una fuente obligada, de la que se nutren y toman su fuerza todos estos anhelos de emancipación de lo humano.

Para profundizar en el tema revisado se recomienda que puedas consultar los siguientes materiales:

- BOLÍVAR, Echeverría (2017). *Obra. 2020 de Bolívar Echeverría*. Recuperado de: <http://www.bolivare.unam.mx>
- HORKHEIMER, Max; Adorno, Theodor (2001). *Dialektik der Aufklärung. Dialéctica de la ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta.
- KANT, Immanuel (2020). *Obra. 2020, en Dulce María Granja: Kant en México*. Recuperado de: <https://www.granjacastro.com>
- LEYVA, Gustavo (1999). *Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica. 2020, de Sociológica*. Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/516>
- MARX, Karl (2001). *El capital*. 1. Libro primero. El proceso de producción del capital. México: SXXI.

## Referencias

- ADORNO, Theodor. (1970). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.
- ADORNO, Theodor (2003). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Deutschland: Suhrkamp.
- ADORNO, Theodor (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Obra completa, 6. Madrid: Akal.
- BENJAMIN, Walter. (2008a). *Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos*. México: UACM/ITACA.
- BENJAMIN, Walter (2008b). *La obra de arte en su época de reproducibilidad técnica*. México: ITACA.
- BAUDELAIRE, Charles. (2008). *El pintor de la vida moderna* [Edición bilingüe]. España: De Langre.

- ECHEVERRÍA, Bolívar. (1995). *Las ilusiones de la modernidad*, México: UNAM / El equilibrista.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. (2010-2011). Una introducción a la Escuela de Frankfurt. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, 5 (9), 39-46.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. (2009). *¿Qué es la modernidad?*, en *Cuadernos del Seminario- Modernidad: versiones y dimensiones*, 1. México: UNAM.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. (2010), *Modernidad y blanquitud*. México: Era.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. (2007-2008), Acepciones de la Ilustración. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío, México*. 8(15), 19-50.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. (2011). *Crítica a la modernidad capitalista. Antología*. Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia/OXFAM.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. (2017). *El discurso crítico de Marx*. México: FCE.
- HABERMAS, Jürgen. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz.
- HABERMAS, Jürgen. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.
- HONNET, Axel. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- HONNET, Axel. (2009a). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: FCE/ UAM.
- HONNET, Axel. (2009b). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz.
- HORKHEIMER, Max; Adorno, Theodor. (1969). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- HORKHEIMER, Max; Adorno, Theodor. (1981). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt, Deutschland: Suhrkamp.
- HORKHEIMER, Max; Adorno, Theodor. (2001). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta.
- HORKHEIMER, Max. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- HORKHEIMER, Max. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- KANT, Immanuel. (2009). *Crítica de la razón pura*. [Edición bilingüe alemán-español]. México: FCE/UAM/UNAM.
- KANT, Immanuel. (2011). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza Editorial.
- LEYVA, Gustavo. (2005). Pasado y presente de la Teoría Crítica. Tres vertientes de reflexión para la crítica en el presente. En G. Leyva. (Ed). *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*. Madrid: Anthropos/UAM.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. (1998). *Manifiesto comunista* [Edición bilingüe]. Barcelona: Crítica / Grijalbo Mondadori.
- MARX, Karl; Fromm, Erich. (1997). *El trabajo enajenado en Fromm y Marx, Marx y su concepto de hombre/Manuscritos económico-filosóficos*. Colombia: FCE.
- MARX, Karl. (2001). *El capital*. 1. Libro primero. El proceso de producción del capital. México: SXXI.
- MARCUSE, Herbert. (1999). *Eros y Civilización*. Barcelona: Ariel.
- MARCUSE, Herbert (2004). *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Frankfurt: Suhrkamp.

- SIMMEL, G. (2013). *Filosofía del dinero*. Madrid: Capitán Swing.
- SIMMEL, G. (2005) La metrópoli y la vida mental. *Bifurcaciones*, 4, primavera. 2-10. Recuperado de: [www.bifurcaciones.cl](http://www.bifurcaciones.cl)
- WIGGERSHAUS, R. (2010). *La Escuela de Fráncfort*. Buenos Aires: FCE/UAM.

## VII. Cultura y poder: La potencia de un binomio analítico

AÍDA ANALCO MARTÍNEZ

El texto trata sobre la relación que guarda la materia Cultura y Poder con las demás materias del eje de cultura. En este capítulo se presenta una discusión sobre la importancia del binomio cultura-poder para el análisis y comprensión de cualquier fenómeno social visto desde la comunicación y cultura. Asimismo, se hace una breve reflexión de carácter teórico metodológico sobre los contenidos de la materia, y posteriormente una propuesta para su aplicación, utilizando la noción de escala partiendo de lo micro, pasando por lo meso y finalizando con lo macro para dar cuenta de las posibilidades heurísticas de la relación entre cultura y poder. La discusión será aterrizada a partir de ejemplos cotidianos y pensando en la multiplicidad de temas que pueden elegirse para la realización de trabajos recepcionales de la licenciatura de Comunicación y Cultura.

## 1. LA MATERIA CULTURA Y PODER EN RELACIÓN CON EL MAPA CURRICULAR

Cultura y poder es una asignatura de octavo semestre, con la que finaliza el bloque de materias del eje de cultura de la carrera de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. La licenciatura está dividida en cinco ejes: Comunicación, Comunicación aplicada, Práctica en medios, Metodología y Cultura.

Dentro del eje de cultura, las materias que anteceden a Cultura y Poder son, en orden descendente: Crítica a la Ilustración, Estudios Culturales en Comunicación, Estudios Poscoloniales y Subalternos, Ensayismo Latinoamericano y Transdisciplinariedad, Análisis Cultural y Taller de Lenguaje, Comunicación y Cultura.<sup>1</sup>

Los contenidos de las materias están orientados hacia la comprensión de distintas escuelas importantes como: Escuela de Frankfurt, Escuela de Birmingham, Escuela de Palo Alto, Escuela de Chicago, Escuela de Manchester, por mencionar las más analizadas; además de corrientes de pensamiento como la decolonialidad, el giro cultural, los estudios culturales y la propuesta teórica de intelectuales de Latinoamérica. La intención de las materias del eje de cultura es proveer a los y las estudiantes de un cuerpo teórico-metodológico que les permita profundizar en el análisis de cualquier fenómeno cultural desde una mirada transdisciplinaria, ya

<sup>1</sup> Todas las asignaturas mencionadas han sido trabajadas en los capítulos anteriores de este libro.

que dentro de las materias se revisan autores que trabajan desde la antropología, sociología, historia, filosofía, semiótica, análisis del discurso, entre muchas otras para lograr expandir el horizonte de problematización y análisis de los fenómenos abordados.

Si bien, la materia de Cultura y Poder finaliza los contenidos del eje de cultura, es importante enfatizar que la relación entre ambas categorías se va trabajando a lo largo de todas las demás asignaturas y se puede ver también como un eje analítico transversal que acompaña los contenidos, ya que es imposible pensar alguna de las materias anteriores sin abordar la tensión generada por los ejercicios del poder en y desde la cultura.

## 2. BREVE REFLEXIÓN SOBRE LOS CONTENIDOS REVISADOS EN LA ASIGNATURA

La materia está organizada con base en cuatro autores principales: Elías Canetti, Max Weber, Michel Foucault y Gilles Deleuze. Ello no cancela de ningún modo la inclusión de otros autores cuyas perspectivas enriquezcan la comprensión de la compleja relación entre cultura y poder.

A continuación, se esboza la perspectiva desde dónde puede abordarse la propuesta de cada autor, sin embargo, la interpretación se abre de acuerdo con el trabajo en el aula entre docentes y estudiantes, de ahí que los textos puedan servir como detonadores de múltiples reflexiones en conjunto, intentando vincularlos con los contenidos de las materias precedentes

e incluso con los temas de investigación de los trabajos recepcionales, además de «poner a prueba» los conceptos en el análisis de la realidad contemporánea.

La obra *Masa y poder* de Canetti (1988) se revisa para dar cuenta de la condición primigenia del temor a lo desconocido y a la muerte, entendiendo al poder como aquello que nos aleja o nos acerca a la vida en términos individuales y colectivos, de ahí que la noción de masa es analizada desde las características de su conformación, pasando por el comportamiento en masa, distinguiendo formas particulares de masa orientadas en función de su objetivo. Existe además una mirada que acompaña todo el análisis y es la dimensión corporal del ejercicio del poder en los seres humanos, es decir, el poder se ejerce, se siente y se expresa en el cuerpo. Canetti a través de analogías y metáforas da cuenta de esta dimensión fisiológica del poder, conectando los miedos y prácticas más ancestrales con las especificidades de distintas culturas abordadas de manera diacrónica para poder entender el comportamiento de los sujetos a lo largo de la historia y en el tiempo sincrónico.

Respecto a Weber, se revisa la propuesta de análisis desde la sociología, como comprensión del sentido de la acción<sup>2</sup> (Weber, 2008: 9), además, se hace énfasis en la construcción de los tipos ideales y las formas de

<sup>2</sup> Es importante revisar de manera crítica la propuesta de Weber, ya que él mismo reflexiona sobre la condición inexorable del sentido de la acción de los sujetos, y cómo puede haber «sentidos mentados», cuyo análisis nos acerca a la comprensión, mientras muchos otros sentidos quedan en la oscuridad, evidenciando una suerte de «opacidad» de las ciencias sociales (Weber, 2008: 5- 23).

dominación legal. Un análisis profundo de la propuesta llevaría mucho tiempo, pero en este caso, particularmente, dentro de la experiencia docente, la revisión de este autor para muchos/as estudiantes significa su primer acercamiento a la lectura directa de *Economía y sociedad*. Es por ello, que se revisan las nociones de poder, dominación, autoridad, y se trata de entender la máxima: «por *estado* debe entenderse un *instituto político* de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al *monopolio legítimo* de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente» (Weber, 2008: 43-44), no sólo como frase hecha, sino para comprender la complejidad que ello implica para las relaciones y las formas de organización política de los distintos grupos sociales.

Foucault es el autor al que, sin duda, se le dedican más sesiones durante todo el curso, ello se debe a la importancia de su propuesta y las múltiples aristas desde dónde analiza el ejercicio del poder. Si bien existen infinitas maneras de retomar sus textos, dentro del curso se revisa la relación *poder-resistencia* (2000) cuestión fundamental para poder entender la noción de *agencia*, a través de la cual, Foucault (2006) pone en el centro la conciencia del sujeto frente al ejercicio de poder, y evidencia la condición reticular de la microfísica del poder que va desde abajo hacia arriba y no sólo de arriba hacia abajo. Ello puede analizarse también a través de la noción de escala (como se reflexiona más adelante en este mismo capítulo) para comprender desde las prácticas individuales co-

tidianas, domésticas, entre sujetos «de a pie»; hasta las decisiones de Estado, las políticas públicas y las formas de dominación desde los espacios tradicionales de ejercicio de poder hacia las poblaciones. Asimismo, la definición de poder como acción sobre la acción del otro, expande el horizonte de análisis hacia las prácticas de los sujetos que incidan en la creación de una asimetría (permanente o efímera) respecto del otro, cuestión vital si se piensa de manera crítica la vida actual instaurada desde la modernidad, en donde la más mínima diferencia entre sujetos puede convertirse en desigualdad, ahí es donde aparece de forma más prístina el ejercicio de poder.

*Posdata sobre las sociedades de control* y *Rizoma* (Deleuze y Guattari, 2000) son los dos textos básicos que pueden revisarse de Gilles Deleuze; en el primero se hace énfasis en la pérdida de la biografía de los sujetos y su cosificación a partir de los sistemas de producción y consumo, en la forma en cómo a partir de la promesa de seguridad, los sujetos de la vida moderna se han replegado a distintos espacios en donde el encierro es la forma común de evitar al otro, mientras se despliegan distintos regímenes de control que evidencian la crisis de las instituciones, sin embargo, al final, Deleuze (1991) apuesta por los jóvenes y apela a la resistencia como única salida de las sociedades de control.

Respecto a la propuesta de *Rizoma*, el abordaje mismo del texto debe apostar por lo rizomático, cuestionar la razón lógica y las formas de conocer y comprender y sobre todo, la posibilidad de cuestionar la producción

del conocimiento, pasar de la «repetición» de fuentes a la reflexión profunda y al diálogo con los autores, probar una suerte de «desmitificación del texto» para generar entre los y las estudiantes una mirada crítica y provocar su capacidad de análisis, si bien, esta es la apuesta de todas las materias del eje de cultura, en este último curso es donde los/as estudiantes de octavo semestre, acompañados de las y los docentes pueden vincular los contenidos de las otras materias, no sólo es un ejercicio de acumulación de fuentes, sino a partir de un análisis más acabado, más «fino», comprender la potencia heurística del binomio cultura y poder.<sup>3</sup>

### 3. CULTURA Y PODER: UN BINOMIO PARA EL ANÁLISIS

En términos del análisis, entender al poder en binomio con la cultura hace que emerjan distintas aristas del fenómeno a estudiar. Ello tiene estrecha relación con la concepción de cultura que se trabaja dentro del eje desde la perspectiva simbólica. La noción de cultura es abordada a partir de dos grandes orientaciones; una es desde la definición canónica de Clifford Geertz en *La*

<sup>3</sup> La materia es de una riqueza tal que permite incluir distintos autores que trabajen la relación entre cultura y poder, particularmente, en cada semestre he tratado de revisar otras miradas que puedan ayudar en la comprensión de los contenidos del curso. Algunos textos que he probado con gran interés por parte de los estudiantes son: *Los dominados y al arte de la resistencia* (Scott, 2000), *Arqueología de la violencia: la guerra en la sociedad primitiva* (Clastres, 1996), *El resplandor de la sombra* (Vergara, 2006), *Antropología política: una introducción* (Swartz, Turner y Tuden, 1994), *Ciudad de cuarzo. Arqueología del futuro en Los Ángeles* (Davis, 2003), *El ritual de la protesta en las marchas urbanas* (Cruces, 1998), *Antropología política* (Balandier, 1976), entre otros. Además, un recurso pedagógico importante para la reflexión es la proyección de películas y su relación con los textos revisados.

*interpretación de las culturas*, en donde plantea entender la cultura como aquella urdimbre de sentido en la que se encuentra inserto el sujeto.<sup>4</sup>

El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1987: 20). En este sentido, se trata de recuperar la potencia del concepto de cultura en cuanto a significación, es decir, poder desentrañar cuáles son los mecanismos simbólicos a partir de los que la cultura va tomando sentido dentro de un grupo que se encuentra inserto en un contexto específico. [...] El esfuerzo por realizar es mayor pero nunca suficiente y al respecto cabe subrayar que cualquier estudio social será una «interpretación» y depende del investigador

<sup>4</sup> Particularmente hay que enfatizar la metáfora utilizada como urdimbre y red, ya que siguiendo la analogía, cada hilo que forma parte de la red puede ser visto como cada signo que forma parte de un sistema que crea sentido y si se «corta» un hilo, o se separa un signo, por sí mismo conserva su posibilidad de significar pero no da cuenta del contexto al que pertenece y la polisemia se vuelve más abierta; mientras que un signo comprendido dentro del sistema, si bien sigue siendo polisémico, el contexto actúa como una suerte de clausura de sentido que acota la multiplicidad de interpretaciones, he ahí la importancia de comprender a los grupos sociales y las especificidades de su propia cultura. O reflexionando sobre los mensajes en los medios de comunicación masiva, un signo puede ser descontextualizado y difundido para orientar hacia determinadas interpretaciones; como un ejemplo, se pueden observar las imágenes que difunden de algunas marchas o formas de protesta social, en donde los actos violentos ocuyen la demanda misma de la protesta en su conjunto y la condición de los sujetos participantes. Es por ello, que en términos del análisis es necesario ver al signo dentro del sintagma al que pertenece para lograr una mejor comprensión de aquello que se pretende conocer.

el nivel de esta, por lo que siempre hay que tratar de hacer una interpretación «densa». Encontrar en lo obvio o lo evidente, en lo rutinario, en aquello que llega a parecer invisible —y no sólo en lo «raro» o «exótico»— manifestaciones de la lógica que opera dentro de cada grupo y dar cuenta de cómo se basan en diferentes jerarquías y sistemas conceptuales que se sobreponen, existen de manera articulada y dan paso a eso que Geertz denomina «urdimbre», redes de significados y sentidos que se vuelven polisémicos (Analco, 2011: 86-87).

Y la segunda perspectiva es analizar la cultura como una arena en donde se genera una lucha por los significados, es decir, poder identificar qué sujetos o grupos están en pugna por imponer sentido desde los fenómenos de la vida cotidiana hasta los rituales o sucesos extraordinarios que comprometen la vida en colectivo de determinado grupo social. A partir de esta mirada es como se puede entender la hegemonía y la reproducción ideológica, por un lado; y por otro, podríamos pensar en la propuesta de Castoriadis (1983) sobre lo instituido y la potencia de lo instituyente, «esa fuerza emanada desde diferentes grupos sociales que apuesta por lo nuevo, lo que pretende llegar a ser, trata de ocupar el lugar de lo instituido, es decir, aquello que se encuentra institucionalizado pero que no da cuenta de las necesidades de los sujetos, *aquí y ahora*» (Analco, 2011: 89). Hacia dentro de cada cultura pueden entenderse los significados atribuidos a las prácticas y a los sujetos de acuerdo con sus características específicas; y a otra escala, entre culturas, se pueden entender las

diferencias y los distintos marcos de significado que cada una crea y cómo a partir del encuentro entre ellas puede gestarse el reconocimiento a la diversidad cultural o una franca batalla por imponer sus propios sentidos, si se piensa en polos opuestos y en el medio un sinfín de matices que dan cuenta de la relación entre grupos sociales a través de la historia y en la actualidad, haciendo énfasis en el emplazamiento simbólico de cada cultura, como Miguel León Portilla (2008) dejó manifiesto en *La visión de los vencidos*, por citar sólo un emblemático ejemplo.<sup>5</sup>

Estas dos orientaciones tienen una profunda riqueza para el análisis, ya que se trata de entender un fenómeno cultural a la luz no sólo de las categorías empleadas para el análisis, sino entender un particular mapa simbólico construido a partir de un sistema de signos validado por el grupo social en cuestión y cruzar esa mirada para identificar en dónde están los dispositivos del poder, tratar de entender dónde se encuentran las jerarquías y divisiones entre sujetos, prácticas, espacios y tiempos y además poder desentrañar cuáles son los parámetros utilizados para dichas jerarquías.

<sup>5</sup> Para algunos autores como Gilberto Giménez y Dimitri D'Andrea, entre muchos otros, la distinción básica entre etnia y cultura, que no hay que pasar por alto, fue la mirada respecto del cómo se catalogaban las diferentes culturas, partiendo de un eurocentrismo y un claro ejercicio de poder. En este sentido, la escuela francesa optó por el estudio de *grupos étnicos*, frente a la escuela inglesa que se encaminó al estudio de distintas *culturas*. Es así que la denominación de grupo étnico, tuvo que ver con una suerte de etiquetaje que se hacía desde las culturas conquistadoras hacia las culturas subordinadas o conquistadas, es decir, las categorías surgen con la impronta de la lucha del poder que las genera (Analco, 2019: 306).

Dependiendo del fenómeno a analizar, las jerarquías pueden estar dadas a partir del color de la piel, la estatura, la talla, los recursos económicos, el barrio en el que se vive, la escolaridad, la vestimenta, los modales, el sexo, la edad, la forma de hablar, el consumo cultural, la actividad económica que cada sujeto realiza, en fin, cualquier rasgo identitario puede fungir como parámetro clasificatorio que habla no sólo de la diversidad cultural, sino de una escala jerárquica que ubica, emplaza, dispone a los sujetos no sólo de manera física y geográfica, sino en términos simbólicos creando mapas culturales particulares. El resultado de ese mapa no sólo es por convención social, sino que muestran los ejercicios del poder entre los sujetos. Así, no es lo mismo nacer mujer en China, que en México, que en el Medio Oriente, y tampoco es lo mismo ser mujer, joven e indígena y estar estudiando un posgrado en alguna universidad de renombre que ser mujer, joven e indígena y trabajar de empleada doméstica. Aquí las jerarquías se cruzan con las actividades, prácticas y espacios en donde se encuentran los sujetos y es donde emerge de manera más nítida el binomio cultura-poder.

Siguiendo a Pierre Bourdieu (1990), se habla de distintos capitales que los sujetos echan a andar en los distintos campos sociales,<sup>6</sup> así, cada campo tiene su

<sup>6</sup> Para Bourdieu, el campo social está formado por las relaciones sociales que se establecen en los distintos dominios de la vida cotidiana en los que el sujeto se desenvuelve, así, se podría hablar de la familia, el trabajo, la escuela, los espacios de ocio como distintos campos sociales con reglas, relaciones y capitales distintos. Por otro lado, los capitales, pueden ser vistos como la «moneda corriente» de cada campo, así, conocimientos, habilidades, rasgos, recursos pueden fungir

propio capital, puede ser económico, cultural o simbólico; dentro del campo académico, el capital serían los conocimientos que cada sujeto posee, pero no sólo se trata de eso, también se encuentran las relaciones sociales, el prestigio, las jerarquías entre disciplinas, las jerarquías entre grados, las jerarquías entre posiciones dominantes y subalternas. En ocasiones el análisis mismo puede concluir con la identificación de los dispositivos creados por los ejercicios del poder y los rasgos que adquieren en la vida de los sujetos.

#### 4. LA ESCALA: APUNTE METODOLÓGICO

De acuerdo con Abilio Vergara (2013), la mejor forma de poder abordar un problema de investigación es tener en la mira las múltiples escalas de las que forma parte aquello que estamos intentando comprender. En ese sentido se puede hablar de tres grandes escalas: Micro, Meso y Macro. Estas escalas pueden expandirse o constreñirse de acuerdo con el lugar y sujetos de estudio, parte importante de su utilización es que permite imaginar distintos horizontes para la investigación.

Desde las ciencias sociales invariablemente se trabaja en una escala micro, a ras de suelo, los y las investigadoras vamos caminando en *con-junto* con nuestros sujetos de investigación, por lo que el punto de partida para el análisis de cualquier fenómeno cultural es la triada: sujeto-espacio-tiempo, es decir, poder compren-

---

como capital en cada campo y la posesión de cada uno de ellos es lo que ubica a los sujetos en distintas posiciones.

der el contexto micro en que se encuentran los seres humanos que intentamos aprehender y aprender. Esta dimensión micro por sí sola tiene una condición heurística incuestionable, sin embargo, si no se inserta dentro de la escala, puede perder sentido y se puede prestar a interpretaciones un tanto equívocas al no poner ese contexto micro en relación con una escala mayor que puede abarcar otros ambientes de significación e interpretación. En este momento, es cuando se tiene que echar mano de una escala meso que dé cuenta de una relación con un contexto de mayor amplitud, quizás pensar en términos de lugar como escala micro y barrio o región para una escala meso, esta dimensión también funge como una especie de bisagra que vincula lo micro con lo macro y la manera en cómo los elementos de análisis adquieren otro matiz para su comprensión.

Finalmente, al hablar de una escala macro, podría pensarse en el máximo alcance del horizonte de la investigación, hacia dónde estamos apuntando, hacia dónde miramos y a dónde nos dirigimos. Lo macro podría ser el contexto global si lo expandimos hasta sus límites, pero también puede ser una ciudad, un estado, un país, un continente, es decir, el referente último que ocupamos para comprender lo que analizamos en términos micro.

[...] Para comprender la experiencia actual debemos re-conocer que hay un flujo —de diverso carácter y magnitud— entre lo macro-global y lo micro-local que requiere ser abordado por la antropología. Así, nuestra disciplina aún se conforma empíricamente con actores

situados en lugares y territorios, quienes desde allí se experimentan, se confrontan, y/o miran los flujos. Ulrich Beck lo señala: La globalización —aparentemente lo muy grande, lo exterior, lo que sobreviene al final y sofoca todo lo demás—, es asible en lo pequeño y lo concreto, in situ, en la propia vida y en los símbolos culturales, todo lo cual lleva el sello de lo «glocal» [1998: 80] (Vergara, 2013: 12).

Otra función importante de las escalas es que pueden utilizarse hacia «afuera» y hacia «dentro» de nuestro tema de investigación, no sólo en términos del espacio físico, sino también en términos de temporalidad, ¿hacia dónde en el pasado tendríamos que regresar para dar cuenta del presente?, ¿cómo podemos vislumbrar el futuro desde el aquí y el ahora?, ¿con qué capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos podemos generar un horizonte? Las escalas también ayudan a «ponernos en los zapatos del otro» y desde ahí otear el horizonte espaciotemporal de aquellos con quienes trabajamos.

Aunado a lo anterior, para analizar cualquier fenómeno social desde el binomio cultura y poder es necesario pensar en los cruces y dispositivos del poder también en distintas escalas, en términos macro, cómo podemos observar la incidencia de las tendencias globales económicas en un pequeño poblado en donde los habitantes deben cambiar de actividad económica debido a que la producción de café que estaba comprometida con una empresa transnacional, ahora sólo alcanza precios muy bajos y no los que otrora les eran

pagados. Lo global siempre se expresa en lo local, es en términos de lo micro donde se evidencian las grandes tendencias, pero también pensando en la capacidad de agencia de los sujetos, es en lo local donde se gestan nuevas formas de organización política, económica y social, es donde se pueden crear nuevas prácticas culturales y en donde se le dota de significado al quehacer cotidiano. Entonces podemos pensar como ejemplo, en un barrio en escala micro, en una región en una escala meso y en un país a una escala macro y desde ahí reflexionar sobre quiénes realizan los ejercicios del poder, siempre emplazándolos, ubicándolos, pueden ser: gobernantes, empresas, instituciones, sujetos específicos; hablando en términos coloquiales, se trata de siempre *poner nombre y apellido a quien ejerce el poder* en distintos niveles y escalas y comprender las incidencias que ello tiene en la vida de los sujetos, grupos y/o culturas.

##### 5. REFLEXIONES FINALES: CULTURA Y PODER ¿PARA QUÉ Y PARA QUIÉN ANALIZAMOS?

Una perspectiva importante que no debe perderse de vista durante el curso es lograr que los y las estudiantes dimensionen no sólo la potencia analítica del binomio cultura y poder, sino que, de manera paralela, puedan comprender la magnitud y alcances de la apuesta de cualquier investigación. Comprender que, si se habla de los ejercicios del poder, cualquier tema alcanza una densidad mayor, se expande el horizonte para el análisis y emergen matices que no habían sido imaginados.

Por otro lado, el emplazamiento mismo de quien analiza desde la cultura y el poder hace que el rigor de la investigación aumente en aras de contemplar elementos que develen los mecanismos del ejercicio del poder y el resultado siempre tendrá una incidencia social, en tanto, puede ofrecer una mirada distinta a las interpretaciones hegemónicas que la mayor de las veces comparte la población promedio de una localidad o país.

Cualquier tema puede —y quizás debería— ser abordado desde el binomio cultura y poder, ya sea el contenido de una serie, una campaña publicitaria, una propuesta de plan comunicativo, un documental sobre boxeo, un ensayo fotográfico sobre migración o una tesis sobre la deconstrucción del amor romántico, porque es ahí donde la orientación de los contenidos de las materias del eje de cultura, no sólo del curso Cultura y Poder, adquiere sentido, es ahí donde se necesita poner a prueba a las categorías y todo lo aprendido para poder comprender no sólo los mensajes y discursos, sino lo que la gente hace con ellos y cómo los interpreta, es ahí donde la comunicación y la cultura adquieren su más contundente significado.<sup>7</sup>

<sup>7</sup>A este respecto, Martín-Barbero describe la forma en cómo reorientó la manera de abordar y hacer estudios culturales: «Tuvo lugar en el Cine México, situado en un barrio popular del viejo centro de la ciudad, un jueves en la sesión de la tarde con sala llena especialmente de hombres, mientras veíamos el film *La ley del monte*. Se trataba de un melodrama mexicano que llevaba seis meses en cartelera en una ciudad en la que una película con éxito duraba unas pocas semanas. Y fue su éxito popular el que convirtió a esa película en un fenómeno más que sociológico, casi antropológico. Al poco de empezar la sesión mis amigos profesores y yo no pudimos contener las carcajadas pues sólo en clave de comedia nos era posible mirar aquel bodrio argumental y estético, que sin embargo era

Se busca comprender a los sujetos, poder vislumbrar sus características y las formas en cómo a través de las prácticas construyen lugares, identidad, crean comunidades y se apropian de los espacios y los productos culturales. Entender la gran diversidad de sujetos, ahí donde desde fuera se les ve como grupo homogéneo y con distintos estigmas que llevan la huella histórica y de los imaginarios sociales de siglos atrás, y darnos cuenta de la diversidad presente, intentar dar rostro a los sujetos y entender sus múltiples maneras de hacer la vida cotidiana, desde la comunicación y la cultura, desde la cultura y el poder, comprender quiénes somos, y también imaginar quiénes queremos ser.

---

contemplado por el resto de espectadores en un silencio asombroso para este tipo de sala. Pero la sorpresa llegó también pronto: varios hombres se acercaron a nosotros y nos gritaron: «¡O se callan o los sacamos!» A partir de ese instante, y hundido avergonzadamente en mi butaca, me dediqué a mirar no la película sino a la gente que me rodeaba: la tensión emocionada de los rostros con que seguían los avatares del drama, los ojos llorosos no sólo de las mujeres sino también de no pocos hombres. Y mientras, como en una especie de iluminación profana, me encontré preguntándome: ¿Qué tiene que ver la película que yo estoy viendo con la que ellos ven? [...] En últimas, ¿qué veían ellos que yo no podía / sabía ver? Y entonces, una de dos: o me dedicaba a proclamar no sólo la alienación sino el retraso mental irremediable de aquella pobre gente o empezaba a aceptar que allí, en la ciudad de Cali, a unas pocas cuadras de donde yo vivía, habitaban indígenas de otra cultura muy de veras otra, casi tanto como las de los habitantes de las Islas Trobriand. Y si lo que sucedía era esto último: ¿de qué y a quién servían mis acuciosas lecturas ideológicas? A esas gentes no, desde luego, y no sólo porque estaban escritas en un idioma que no entenderían, sino sobre todo porque la película que ellos veían no se parecía en nada a la que yo estaba viendo. Y entonces, si todo mi pomposo trabajo desalienante y «concientizador» no le iba a servir a la gente del común: ¿para quién estaba yo trabajando? El escalofrío se transformó en ruptura epistemológica: la necesidad de cambiar el lugar desde donde se formulan las preguntas. Y el desplazamiento metodológico indispensable, hecho a la vez de acercamiento etnográfico y distanciamiento cultural, que permitiera al investigador ver con la gente, y a la gente contar lo visto» (Martín-Barbero, 2002: 28-29).

Para profundizar en el tema revisado se recomienda que puedas consultar los siguientes materiales:

DUSSEL, Enrique [El Zipa] (enero 20 de 2017). *El Poder* [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IjpcuYE50Us>

HAN, Byung-Chul (2016). *Sobre el poder*. Recuperado de: <http://www.herdereditorial.com>

LORIGA, Ray (2017). *Rendición*, México: Alfaguara.

WOLDENBERG, Laura (productora) y Pérez, Carlos (director) (2020). *Las tres muertes de Marisela Escobedo* [Largometraje]. México: Vice Studio. Latin America, Scpio.

## Referencias

ANALCO Martínez, Aída. (2019) *Ciudad, diversidad y jóvenes indígenas. Un acercamiento etnográfico a través de la Alameda Central y el Rodeo Revillagigedo*. (Tesis doctoral). UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.

ANALCO Martínez, Aída. (2011) *¡Desde abajo y a contracorriente! El fanzine y los imaginarios juveniles urbanos*. México: ENAH-INAH.

BALANDIER, Georges (1976). *Antropología política*. Barcelona: Ediciones Península.

BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo – Conaculta.

CANETTI, Elías (1988) *Masa y poder*. México: Alianza.

CASTORIADIS, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.

- CLASTRES, Pierre (1996) *Arqueología de la violencia: La guerra en la sociedad primitiva*. En *Investigaciones en antropología política*. Barcelona: Gedisa.
- CRUCES, Francisco (1998) El ritual de la protesta en las marchas urbanas. En Néstor García Canclini (coord.) *Cultura y comunicación en la ciudad de México*. México: UAM-Grijalbo.
- DAVIS, Mike (2003) *Ciudad de cuarzo. Arqueología del futuro en Los Ángeles*. Madrid: Lengua de trapo / Desórdenes, Biblioteca de Ensayo.
- DELEUZE, Gilles (1991) Posdata sobre las sociedades de control. En Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*. Montevideo: Nordan.
- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari (2000) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- FOUCAULT, Michel (2000) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2006) *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GEERTZ, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- LEÓN - Portilla, Miguel (2008) *La visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. México: UNAM.
- MARTÍN-Barbero, Jesús (2002) *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- SCOTT, James (2000) *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- SWARTZ, Marc J., Víctor W. Turner y Arthur Tuden (1994). *Antropología Política: una introducción*. Al-

- teridades*, 4(8), 1994, pp. 101-126. México: Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Iztapalapa).
- VERGARA, Figueroa, Abilio (2013) *Etnografía de los lugares. Una guía antropológica para estudiar su concreta complejidad*. México: INAH, Ediciones Navarra.
- VERGARA, Figueroa, Abilio(2006) *El resplandor de la sombra*. México: Ediciones Navarra.
- WEBER, Max (2008) *Economía y sociedad*. México: FCE.

## Semblanzas de autores

AÍDA ANALCO MARTÍNEZ

Doctora en Antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestra en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Profesora Investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; profesora de asignatura de la Licenciatura y Maestría en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha escrito dos libros y diversos artículos en libros y revistas, también ha participado en congresos nacionales e internacionales.

ALMA ERAZO

Maestra en Pedagogía por la Universidad Panamericana, con especialización en estrategias docentes por la misma universidad. Licenciada en Ciencias de la Edu-

cación por La Salle de Benjamín Franklin con especialización en estrategias Psicopedagógicas. Actualmente profesora de tiempo completo por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, integrante de la Academia de Comunicación y Cultura desde 2010. Ha complementado su práctica profesional como académica con diplomados y cursos, en línea, sobre temas de violencia en la juventud, así como de Juvenicidio, feminicidio y migrantes mujeres.

#### ALEJANDRO GARCÍA

Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestro en Filosofía y Licenciado en Sociología por la UAM. Realizó estudios de Filosofía en el Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En el marco del doctorado realizó estudios de posgrado en el Institut für Philosophie, Goethe-Universität Frankfurt am Main y una estancia de investigación en la Akademie der Künste Berlin. Ha sido profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Lerma en el Departamento de Estudios Culturales. Participó como académico de asignatura en la Licenciatura en Filosofía en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente es profesor de asignatura en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

EDITH LEAL MIRANDA

Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica (UNAM); Maestra en Literatura (UNAM), y Maestra en Comunicación y Estudios de la Cultura (Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura- ICONOS). Actualmente realiza estudios de Doctorado en Letras en la UNAM. Fue cofundadora del Centro de Investigación y Análisis Cultural (CIAC). Coordinó el proyecto de investigación «Haciendo comunidad: la labor de las agrupaciones culturales en Cuauhtépec» (2016-2017). Produjo el documental «Voces latentes: agrupaciones culturales en Cuauhtépec» (2017). Entre algunos de sus trabajos de investigación concluidos se encuentran: «Familia, barrio y escuela: representaciones sociales a partir del análisis del discurso autobiográfico. El caso de estudiantes de la UACM plantel Cuauhtépec» y «Jóvenes al volante. Tres miradas sobre los conductores de taxis piratas en Cuauhtépec Barrio Alto ante la situación de (des)empleo. (Representaciones sociales, cuerpos-emociones y subjetividades)» (investigación colectiva). Actualmente desarrolla el proyecto «Los pasos que trazaron mi camino. Cinco foto relatos de mujeres indígenas en la Ciudad de México».

GABRIEL MEDINA CARRASCO

Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Académico de la Universidad

Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Es profesor en la Escuela de Pensamiento y Feminismos Descoloniales Latinoamericano y parte del Cuerpo Académico de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, UNISUR. Ha sido profesor invitado en el Colegio de Jalisco, las universidades Distrital (Colombia), Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y Cuenca (Ecuador), Bologna y Parma (Italia), San Sebastián y Diego Portales (Chile). Integrante de Red Integra (Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina) y colabora con el Movimiento Afromexicano en su lucha por el reconocimiento Constitucional. Trabaja en Pedagogía Intercultural y Pensamiento Descolonial, Culturas Juveniles y Sexualidades Humanas.

#### GEZABEL GUZMÁN RAMÍREZ

Es doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Realizó estudios de maestría y licenciatura en Psicología en la UDLA. Diplomado «Juvenicidio y vidas precarias en América Latina» en el Colegio de la Frontera Norte. Diplomado en Estudios de Género con especialidad en Desarrollo, Etnicidad y Masculinidades por el CIEG, Universidad de Chile. Formación en estudios de género por el CIEG de la UNAM, el PIEG de El Colegio de México, en el 17 Instituto de Teoría Crítica y en FLACSO-México. Actualmente es profesora- investigadora en la UACM donde coordina desde el 2012 el Laboratorio en Estudios de Género en el plantel Cuauhtepac. Integrante del comité Editorial de Andamios. Revista de Investigación Social,

UACM. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Conacyt.

#### KARINA OCHOA MUÑOZ

Estudió la licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco; la Maestría y Doctorado en Desarrollo Rural en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. Es integrante del colectivo «La Guillotina» y una de las principales exponentes de los *Feminismos descoloniales*. Actualmente es profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Departamento de Sociología, División de Sociales y Humanidades. Colabora como docente en el Doctorado en Estudios Feministas de la Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, División de Sociales y Humanidades. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus principales líneas de investigación son: Pensamiento y Feminismos descoloniales, Mujeres en el medio rural, y Nuevas realidades rurales.

#### MARTA RIZO GARCÍA

Licenciada, Máster y Doctora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Diplomada en Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación por el Instituto Nacional de Antropología e Historia de México. Desde 2003 es profesora-investigadora de tiempo completo de la

Academia de Comunicación y Cultura de la UACM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (donde coordina el Grupo de «Comunicación intersubjetiva»), Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (donde es vice-coordinadora del Grupo «Teorías y métodos de investigación») y Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Ha impartido cursos de licenciatura y posgrado en más de 15 universidades mexicanas y en 10 extranjeras, en América Latina y Europa. Ha publicado más de 100 artículos académicos, 50 capítulos de libro y 13 libros. Es miembro del consejo editorial de una docena de revistas académicas en el ámbito mexicano e iberoamericano. Ha participado en congresos nacionales e internacionales.

#### MARIANA RODRÍGUEZ CRUZ

Profesora investigadora en la UACM desde el 2006, donde inició en el programa de integración y posteriormente fue adscrita a la Academia de Comunicación y Cultura, en el eje de Cultura. Las materias en las que ha colaborado son en la UACM: Identidad, Conocimiento y Aprendizaje; Estudios Culturales en Comunicación; Taller de Lenguaje, Comunicación y Cultura; Análisis cultural; Cultura y Poder, Estudios Poscoloniales y Subalternos, así como Crítica a la Ilustración. Ha participado como directora, lectora y sinodal de diferentes trabajos recepcionales. Estudió la licenciatura en Pedagogía en la UNAM y la maestría en Orientación Educa-

tiva en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Como parte de su formación académica, estudió la lengua italiana en los niveles que ofrece el Instituto Italiano de Cultura, de la embajada de Italia, del 2014 al 2017.

#### ROSA MARÍA TORRES BUSTILLOS

Es profesora de la UACM desde su fundación en julio de 2001. Desde el primer día de trabajo, cuando se reunió con un grupo de compañeros profesores; ha participado en el diseño y reflexión de estrategias de aprendizaje que vinculen a los/las estudiantes con sus contextos pues considera que el aprendizaje es posible cuando el/la estudiante hace contacto con sus orígenes, con sus intereses y reconoce los saberes familiares que también le dan sentido a su presente como universitario/a. Posteriormente se incorporó al equipo de trabajo que diseñó uno de los talleres del Programa de Integración: Identidad, Conocimiento y Aprendizaje (ICA) y fue allí donde todo lo que sabe sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje significativo y los usos de la narrativa autobiográfica en la docencia.

Es egresada de la licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la UAM-Xochimilco y tiene estudios de posgrado en Investigación Educativa en el Departamento de Estudios Educativos del CINVESTAV sede sur. Desde 2002 forma parte de la Academia de Comunicación y Cultura de la UACM.





*Comunicación es cultura.*  
*Miradas al eje de cultura de la licenciatura*  
*en Comunicación y Cultura*  
se terminó de imprimir en diciembre de 2023,  
en los talleres de impresión de la  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México,  
San Lorenzo 290, col. del Valle,  
alc. Benito Juárez, C.P. 03100,  
con un tiraje de 1000 ejemplares.  
Cuidado de la edición: Ángeles Godínez Guevara  
Diseño editorial: Sergio Cortés Becerril

El presente libro surge de la idea de acompañar y compartir con las y los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) que se encuentran cursando la licenciatura en Comunicación y Cultura, las miradas, perspectivas teóricas y didácticas, que tenemos diferentes académicas y académicos que hemos impartido cursos en el eje de cultura. Los y las principales receptoras de este trabajo podrán tener una herramienta útil para profundizar los cursos del eje de cultura. Al leer este libro encontrarán textos e interpretaciones de los conceptos que se utilizan en los diferentes cursos del eje, por lo que, cada capítulo sirve de apoyo para estudiantes y docentes y, en general, está dirigido a cualquier lector/a que le interese aproximarse a los temas abordados en la presente compilación los cuales versan sobre el lenguaje, la comunicación y el análisis cultural: reflexiones sobre el ensayismo latinoamericano, los estudios poscoloniales, subalternos y decoloniales. Los estudios culturales en comunicación; el análisis de la Industria Cultural como crítica a la Ilustración y la relación de la cultura con el poder.

**UACM**

Universidad Autónoma  
de la Ciudad de México

NADA HUMANO ME ES AJENO

Biblioteca  
**BE**  
del  
Estudiante

