

Desafíos

y metodologías para la enseñanza de
la semiótica en un ciclo básico
introductorio

María Fernanda Spada y
Ramiro Bisa



Desafíos y metodologías para la enseñanza de la semiótica en un ciclo básico introductorio

María Fernanda Spada, UADER
Ramiro Bisa, UADER | ramirobisa@gmail.com

Resumen

Nos proponemos plantear el problema de la didáctica de la semiótica en el contexto de un Ciclo Básico Introductorio de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales donde convergen diferentes formaciones, entre las que se destacan profesorado, tecnicaturas y licenciaturas.

¿Qué enseñar en una semiótica en los cursos de formación de los primeros años? ¿Qué esperamos que los estudiantes logren una vez que hayan transitado por Semiótica?

Como equipo de cátedra nos convoca el poder trascender el mero dictado de clases teóricas desde una posición de privilegio de saber, volviendo operativas las teorías. Si como nos dice Andacht (1989) nuestra época no admite una educación concebida como mera transmisión de información sino como posibilidad de desmantelar certidumbres, la semiótica debería habilitar a los estudiantes para que reflexionen sistemáticamente sobre los modos en que se producen las significaciones sociales.

Palabras clave:

didáctica, experiencia,
metodología de
enseñanza

Al plantear la cuestión de la enseñanza de la semiótica no podemos dejar de lado que se da en el marco de una institución como la universidad, que puede y debe tener una función política, ya que los contenidos que en esta se brindan deberían llevar a los estudiantes a replantear su relación con el mundo. Es en este sentido que como cátedra sostenemos que la semiótica puede ayudar a cuestionar el saber ingenuo que muchas veces portan los ingresantes y es esta tarea la que conlleva una dimensión política.

Pretendemos compartir nuestra experiencia de trabajo en la cátedra, la cual implica dar forma a una metodología de enseñanza que habilite la discusión con los textos; el aprender a hacer(se) preguntas junto a los autores, desestabilizando no solo saberes consagrados y, hasta el momento, indiscutibles, sino también que permitan una deconstrucción de los modos de lectura provenientes del sentido común.

En ese sentido, la construcción de herramientas didácticas se torna imperiosa, ya que se necesita una metodología que, al mismo tiempo, sirva para la enseñanza de los textos y la comprensión y el análisis de los objetos específicos de cada disciplina, sin perder de vista su carácter transdisciplinar (Velázquez, 2009).

Challenges and methodologies for the teaching of semiotics in an introductory basic cycle

Abstract

Our goal is to lay out the problem of the Didactics of Semiotics in the context of a Basic Introductory Course in the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences, in which different backgrounds and formations —among the most important ones: professorates, technical degrees and bachelor degrees— converge.

What to teach then a common semiotic course that has a key role in the first years of a student's education? What do we wait of the same students once they have gone through the course?

As professors, we are called to go beyond the act of just standing in front of a class in a privileged knowledge position: we believe we must turn theory into an operative one. If, as Andacht (1989) says, our time does not admit an education conceived as a mere transmission of information, but as the chance to dismantle certainties, then semiotics should be the key for the students to systematically think about the ways in which social meanings around them are produced.

By setting out the issue of the teaching of semiotics, we can not put aside the particular context of such a specific institution as the public university, which also has a political mission, for the contents that are been taught in it should lead students to reflect about their relationship with the world. In this aspect, as professors, we believe that semiotics can help questioning the naïve knowledge

Keywords:

didactics, experience,
teaching methodology

that students sometimes bring with them, and that this task involves a political dimension.

We pretend to share our experience as professors, which means also to shape a methodology that gives place to a real discussion of the texts: to question oneself along with the authors, destabilizing not only consecrated —and so far, indisputable— knowledge, but also to learn to deconstruct the ways of reading that have their roots in common sense.

In this aspect, the development of new didactic tools becomes urgent, for we need at the same time a methodology that serves both: the specific teaching of the text, and the comprehension and analysis of the objects that are specific to each discipline, without lose sight of its transdisciplinary nature (Velázquez, 2009).

§1. Nos proponemos plantear el problema de la didáctica de la semiótica en el contexto de un Ciclo Básico Introductorio de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales donde convergen diferentes formaciones, entre las que se destacan profesorado, tecnicaturas y licenciaturas.

Por ello nos parece necesario comenzar esta exposición planteando el carácter inter y transdisciplinar que caracteriza y define a la semiótica. Ya sea esto por la indagación sobre diferentes formas de vida y fenómenos de distintas esferas sociales, así como también por su vínculo «natural» con los problemas de la antropología, de la etnografía, del folclore, de la mitología y, por otra parte, con los problemas de la moda, de la publicidad, etc. Así, pues, se impone una reflexión teórica de revisión de estas perspectivas que dé lugar a un espacio de diálogo disciplinar en el que las especificidades de cada disciplina o ámbito disciplinar provean interacciones e influencias recíprocas y continuas.» (Velázquez, 2009)

Al mismo tiempo, se hace imperioso, por el lugar que ocupa la cátedra en este ‘trayecto común’ académico, pensar la articulación entre una semiótica general y las diferentes semióticas específicas. Es decir, es una obligación mostrar y mostrarnos que más allá de la diversidad y de las diferencias aparentemente irreductibles (sobre las cuales se funda la noción de sistemas de signos) hay una perspectiva teórica unificadora que da a cada signo, cualquiera sea el campo de las prácticas humanas al cual se vincula, el mismo estatus teórico. Si podemos lograr construir esta perspectiva unificadora sin renunciar a las particularidades de cada sistema signico, entonces podemos hablar de semiótica general, que sirva a cada una de las disciplinas de las que provienen nuestros estudiantes. En otras palabras, es necesario superar las diferencias observables en el campo de los fenómenos de representación y de significación, que los compartimentan en clases que no tienen aparentemente ningún punto en común, para estar en condiciones de fundar una semiótica general.

Para poder trascender la especificidad de cada disciplina, partimos de la semiótica de Peirce y la noción de discursividad social de Eliseo Verón (más como una herramienta metodológica que engloba al resto de los autores), ya que nos sirven a los efectos de contextualizar los procesos de significación sociales; y entender a los fenómenos sociales como procesos, en sí mismos, de producción de significaciones. Al decir de Velázquez, la semiótica nos permite situarnos en «esta etapa fronteriza y de permeabilidades para construir el nuevo espacio de reflexión teórica y de conceptualización.» A ese espacio podríamos llamarlo frontera.

Pensar en la frontera es pensar desde un espacio dinámico, de traslaciones, de intercambios y en donde la semiosis ilimitada se genera en ese espacio de tránsito y de interpretación que tiene su lugar en ese límite a traspasar que señala la semiosfera como lugar de traducción. Continuando con Velázquez, entendemos que la frontera, como concepto semiótico, abre una enorme perspectiva para el diá-

logo disciplinar, obligando a dialogar e interactuar con otros espacios teóricos con el fin de contribuir al avance de la propia disciplina en esa puesta en común, o bien a tomar de otros ámbitos disciplinares sus especificidades para poder traducirlas a universos simbólicos comprensibles para la sociedad. En resumen, como un lugar de reflexión que comparte espacios fronterizos que se permeabilizan por la necesidad de avanzar y explicar los fenómenos contemporáneos de la vida de las sociedades.

Posicionándonos en esta *estancia entre* pretendemos instaurar un espacio de fricciones, de mezclas, de conflictos y crisis, de problemas y problematizaciones para que el estudiante comprenda o, al menos en un primer momento, pueda visualizar la complejidad y el carácter conflictivo de la producción de significaciones, no solo a nivel de los fenómenos socioculturales que exceden la universidad, sino también, y sobre todo, de sus propias disciplinas que, por cierto, también son un fenómeno sociocultural histórico. La composición de este espacio *entre* y *trans* que nos ocupa

se caracteriza por su heterogeneidad y compleja dinámica fragmentaria, movедiza, generadora de contactos, mixturas y entrecruzamientos varios. Y desde allí pretendemos que los estudiantes entiendan cada una de sus disciplinas. La frontera, por último, es un confin de recíproco intercambio entre ámbitos diferentes. La frontera es siempre inestable, móvil, penetrable. Tal vez, posicionarnos epistemológicamente desde allí, abra la posibilidad al estudiante de ver su disciplina, también, como un espacio fronterizo. (Lozano, 2009)

§2. ¿Qué enseñar en una semiótica en los cursos de formación de los primeros años? ¿Qué esperamos que los estudiantes logren una vez que hayan transitado por semiótica?

Nos convoca el poder trascender el mero dictado de clases teóricas desde una posición de privilegio de saber, volviendo operativas las teorías. Si como nos dice Andacht (1989) nuestra época no admite una educación concebida como mera transmisión de información sino como posibilidad de desmantelar certidumbres, la semiótica debería habilitar a los estudiantes para que reflexionen sistemáticamente sobre los modos en que se producen las significaciones sociales. El problema se plantea a la hora de pensar la lógica del saber que nos mueve: ¿una cátedra que se apoya solamente en los contenidos

permite comprender las formas de razonamiento que hicieron posible esos conocimientos? ¿Alcanza para comprender las concepciones de realidad, las de sujeto, las operaciones que presupone un saber? Si priorizamos la apropiación de conocimientos como paquetes de contenidos, menoscabamos la actividad de pensamiento. El conocimiento es un instrumento de análisis y de identificación de reificaciones histórico-sociales y educativas, de los intereses que las orientan, de los mensajes contenidos en las prácticas cotidianas de la escena educativa. Así, tanto el conocimiento como las estrategias de enseñanza pueden anclarse en un ideal emancipador y no en función de las lógicas de la reproducción de las disciplinas.

Por otro lado, aparecen una serie de supuestos que sostienen a la práctica —aunque no se hagan explícitos—: que el alumno de primer año tiene distancia con la enciclopedia que requiere el abordaje semiótico. Entonces nos enfrentamos con un condicionante determinante: el didáctico. Se descarta un programa que dé cuenta de todas las perspectivas, de la multiplicidad de objetos y de la estrecha relación de la semiótica con las Ciencias Sociales y Humanidades. Estos alumnos en particular cursan primer año y no pueden modificar aceleradamente en un cuatrimestre sus protocolos de lectura y transferir a sus prácticas las herramientas teóricas

—categorías, vocabulario, estructuras retóricas—. Entonces, ¿cómo hacer para que no confundan el ejemplo con el objeto de análisis? Se vuelve difícil negar la función prescriptiva que generan nuestras clases cuando se construye el objeto «teoría semiótica» sustituyendo «el objeto semiótico». Así, estudiamos no un género sino la teoría sobre el género. Aunque con más incertidumbres que certezas, la propuesta apunta a no conformarse con que el estudiante de semiótica de un primer año repita contenidos, o aplique mecánicamente los modelos dados en clase. ¿Por qué no concentrarse en lograr que puedan realizar operatorias semióticas, es decir, que identifiquen procesos de significación que operan en todos los campos de la actividad humana?

En ese sentido, nos vemos representados en las palabras de Paolo Fabbri (2013), cuando afirma, retomando a Barthes, que la semiótica debe ser una crítica de las connotaciones ideológicas presentes en los hipersistemas de signos. También nos afiliamos a la idea de que la semiótica se debe consolidar como una manera de disipar, destruir y deconstruir el conjunto de connotaciones culturales, sociales e ideológicas que la burguesía ha instalado en la lengua y el lenguaje. Y así conciliamos con lo que dijimos anteriormente: la semiótica es, también, una disciplina translingüística.

En tanto que deconstructora, la semiótica debería romper las cadenas de una imposición externa y arbitraria. La deconstrucción, tal como la planteó Derrida, es una acción política y necesaria de ruptura de los códigos, una destrucción de la codificación que la liberaría de enemigos solapados. Desde aquí es que estamos pensando a la semiótica como modo de lectura que permite crear universos de sentido, para reconstruir, en su interior, organizaciones particulares de funcionamientos de significados. Es decir, la semiótica como una teoría de la acción permite entender que el lenguaje no reproduce el mundo, sino que lo crea y lo transforma, transformando al mismo tiempo a quien lo produce. En nuestra experiencia en la cátedra, plantear esta semiótica, y no otra, es una ardua tarea, debido a que los alumnos del primer año aún tienen la costumbre de efectuar lecturas escolarizadas, es decir, una lectura literal, consumista, reproductora, y no tanto reflexiva, crítica, política y deconstructora. Por ello, planteamos un trabajo propedéutico, que brinde herramientas que puedan ir desarrollándose a lo largo de toda la formación académica de nuestros alumnos. Como dice Velázquez a colación de la ciencia, esta tiene como peculiaridad «la de proceder a analizar lo que nunca había sido analizado precisamente porque parecía simple y evidente (...) ampliar el propio co-

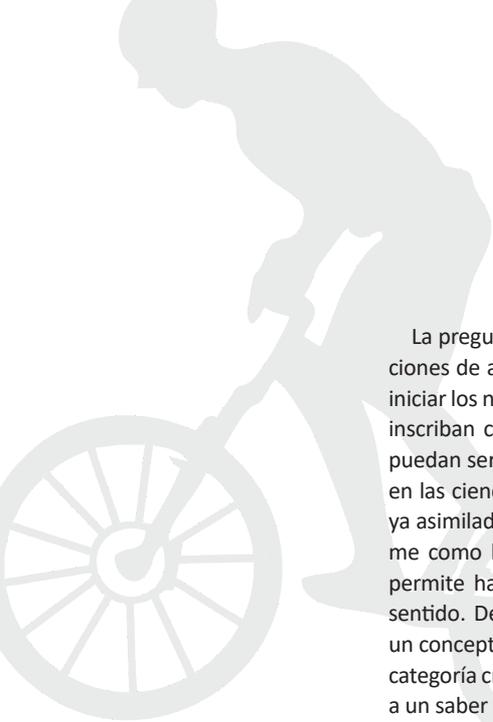
nocimiento del conocimiento descubrir lo extraño en lo normal». (Velázquez, 2009)

§3. En consecuencia, en la cátedra se plantea una **metodología** que implica dar forma a una enseñanza que habilite la discusión con los textos; el aprender a hacer(se) preguntas junto a los autores, desestabilizando no solo saberes consagrados y, hasta el momento, indiscutibles, sino también que permitan una deconstrucción de los modos de lectura provenientes del sentido común. Desde allí sostenemos el objetivo de construir una identidad universitaria que tenga como referencia la inscripción de una voz en la esfera académica, política y social, la preocupación por pensar y analizar «lo social» y los efectos de construcción de sentido que lo social habilita, poniendo en juego las producciones de intercambio y diálogo entre los diferentes estudiantes de las carreras.

Al plantear la cuestión de la enseñanza de la semiótica no podemos dejar de lado que se da en el marco de una institución como la universidad, que puede y debe tener una función política, ya que los contenidos que en esta se brindan deberían llevar a los estudiantes a replantear su relación con el mundo. Es en este sentido que como cátedra sostenemos que la semiótica puede ayudar a cuestionar el saber ingenuo que muchas veces portan

los ingresantes, y es esta tarea la que conlleva una dimensión política. Por ello, tal como afirma Juan Magariño de Morentín (2008), sostenemos que la semiótica, desde el punto de vista lógico, consiste en explicar, no ya el significado de los fenómenos sociales, sino, antes que nada, el proceso de producción, interpretación y transformación de tal o de tales significados. Desde esta perspectiva política, creemos que una interpretación transformadora habrá de consistir en la producción de otro significado derivado del anterior, que ya no será el mismo, y, por tanto, en otra posibilidad de percepción del anterior fenómeno social, que ya tampoco será el mismo.

Por esto hemos elegido trabajar con escenas —materias significantes— en tanto las mismas serán las vías a través de las cuales se funde el sentido (Verón, 1984). Entendidas como fragmentos de un relato (Benjamín, 1999; Barthes, 1986) son descripciones en proceso, haciéndose. En ellas el narrador deja ver muchos modos organizativos para construir el efecto: las escenas establecen los usos de los relatos, atribuyen y distribuyen posicionamientos enunciativos, convocan otras voces, construyen los escenarios, los sujetos y nos permiten aproximarnos a ciertas configuraciones de la experiencia contemporánea.



La pregunta por el *cómo* llevó, pues, a pensar situaciones de apropiación de conocimientos optando por iniciar los nudos categoriales con escenas en las que se inscriban claramente determinadas significaciones, y puedan ser leídas como materia significativa. El narrar en las ciencias sociales tiene larga data y la narración ya asimilada a toda metodología cuantitativa se esgrime como herramienta teórico- crítica, en tanto que permite hacer visibles los lugares de inscripción del sentido. De allí su potencia transdisciplinaria. De ser un concepto literario ha pasado a ser entendida como categoría crítica de lo social, y ha dejado de pertenecer a un saber para pasar a pensar lo semiótico.

La narración y su escena permiten dar cuenta de la opacidad de aquellos relatos instituidos como verdad referencial. Las escenas así entendidas nos permiten aproximarnos a ciertas configuraciones de la experiencia contemporánea estableciendo usos de los relatos para atribuir y distribuir posicionamientos enunciativos, convocar otras voces, construir escenarios, sujetos.

A lo largo de los años, en la cátedra se procedió a trabajar con escenas en las cuales se evidencian la construcción y representación de algunos hitos de la vida y la historia política argentina en los medios masivos de comunicación. Así fue el caso del Juicio a las Juntas y la criminalización de los jóvenes marginales en los diarios Clarín, La Nación y Página/12. Para trabajar ambos casos nos valimos de la obra de Leonor Arfuch, quien, desde el análisis del discurso, nos permitió articular los fragmentos periodísticos de su corpus con los autores que componen la bibliografía de la cátedra.

Actualmente, se trabaja la construcción de la memoria y la identidad a partir de un documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología llamado Treinta ejercicios de Memoria, en el cual, a través del discurso icónico se reconstruye la memoria colectiva sobre el Terrorismo de Estado en Argentina. De todos modos, este corpus está en permanente revisión.

§4. Ante esta propuesta encontramos obstáculos inherentes al marco donde se inserta la cátedra: el primer año de la formación académica. Enseñar implica problematizar sobre el contenido y sobre la expresión de ciertos objetos teóricos. Aprender, siguiendo a Paolo Fabbri (2013), es hacer que alguien tome distancia respecto a sus propios prejuicios, de lo ya sabido, adopte un descentramiento crítico respecto a sí mismo; se adapte a nuevos sujetos, nuevos objetos y puntos de vista. Lo paradójico es que debe hacerlo autónomamente y bajo un impulso externo. Por eso la didáctica es un campo de, parafraseando al autor, complejas maniobras discursivas, ya que no es fácil exponer por sí mismo una palabra que posee ya su proyecto de destinación y anticipa el propio efecto sobre los otros.

En su conferencia sobre Barthes, Fabbri retoma lo que el semiólogo francés mismo resignifica de Michelet, y plantea la división entre los profesores Güelfos, hombres de la institución, y Gibelinos, gente de la investigación. Para él, la didáctica Güelfa es

el momento de las lámparas, el alumbramiento, la mayéutica, la didáctica de los alumnos; en cambio, la investigación es el de los centelleos, en los que los contenidos se construyen conjuntamente con su *connaissanceur* (conocedores). En el curso de la investigación se pueden enunciar propósitos aún no probados y enseñar lo que no se sabe aún. Y como investigar no es una copia ni la réplica de un modelo, sino que es un acto productivo (y no reproductivo), proponemos a los estudiantes que trabajen con y sobre los fenómenos sociales para que sean ellos los que los hagan hablar, porque «el investigador trabaja e inventa ya sea a partir de un método como con un método en vista; debe construir los instrumentos *ad hoc* para la aplicación adecuada al corpus elegido y construido en función del método mismo».

En ese sentido, la construcción de herramientas didácticas se torna imperiosa, ya que se necesita una metodología que, al mismo tiempo, sirva para la enseñanza de los textos y la comprensión y el análisis de los objetos específicos de cada disciplina, sin perder

de vista su carácter transdisciplinar. (Velázquez, 2009)

En conclusión, podríamos obtener, así, un espacio transdisciplinar, en y desde la semiótica, que conduciría a la construcción de un discurso permeabilizado en el que se compartirían metodologías, conceptos, teorías desde el propio campo disciplinar y en diálogo con otros ámbitos teóricos-disciplinares. Esto daría lugar a una propuesta para otros campos científicos y, en concreto, para las ciencias sociales, en el que, finalmente, se llegara a la transdisciplinariedad.

§5. La tarea, bien mirada, podría identificarse como una mirada en el espejo de nuestras prácticas docentes y un repensar los presupuestos sobre los que se construyen dichas prácticas; pensar los géneros de la intervención pedagógica significa repensar el tono, el estilo y con ellos la polifonía. Cada esfera de la praxis está mediada por una red textual muy compleja de géneros discursivos que se apropia, expande, obtura, esquematiza o disemina los sentidos. El tono de nuestras propias clases teóricas ¿acaso no hablan de quién narra y quiénes son los narrados? Si el modo de abordaje del campo semiótico arrastra las dificultades que el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades produce al pretender construirse científicamente, plantear una cátedra como Semiótica suma otra complejidad: qué significa enseñar semiótica;

qué peso tiene el que esta cátedra se inserte en un ciclo básico introductorio de una Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales donde convergen diferentes formaciones, entre las que se destacan profesorado, tecnicaturas y licenciaturas; y que un gran número de nuestros estudiantes llegan con protocolos de lectura limitados, por lo que deben ser provistos de las competencias requeridas para la lectura de los textos del campo. Son estos condicionantes de orden pedagógico que están presentes al momento de discutir la construcción de un proyecto, que además de articular la producción de conocimiento con la necesidad de formar alumnos de primer año, es una cátedra transversal por lo cual se inserta con posibilidades de articularse con otros espacios de las distintas carreras, aportando al debate transdisciplinario que intente instituir nuevas formas de leer los procesos sociales y culturales.

Bibliografía

ANDACHT, Fernando (1989). *De signos y desbordes*. Montevideo: Monte Sexto.

BARTHES, Roland (2002). Introducción al análisis estructural de los relatos. En: BARTHES, Roland *et al.* (eds.). *Análisis Estructural del Relato*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán: pp. 7-34.

BENJAMIN, Walter (1999). El narrador. En: Benjamin, Walter. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Editorial Taurus.

E/C (www.ec-aiss.it) con el título «“Uno monta la luna”»: insegnare/ricercare». Traducción del italiano de Rayco González.

FABBRI, Paolo (2013). Barthes docet: Enseñar/investigar. En: Marcello Serra, Pablo Francescutti (Coords.) *La exuberancia de los límites. Homenaje a Jorge Lozano*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

LOZANO, Jorge (2009). Sin límites. Fronteras y confines en la semiótica de la cultura. En: Velázquez, Teresa (coord.) *De Signis 13*, pp. 183 a 190. Buenos Aires: La Crujía.

VELÁZQUEZ, Teresa (2009). Diálogo disciplinar e interacciones teóricas: las fronteras y sus permeabilidades. En: Velázquez, Teresa. (coord.) *De Signis 13*, pp. 9 a 17. Buenos Aires: La Crujía.

VERÓN, Eliseo (1984). *Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política, en Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Datos de autores

María Fernanda Spada

Profesora en Letras, Magíster en Educación. Actualmente es doctoranda en Ciencias Sociales. Profesora titular de Semiótica, profesora asociada Teoría y crítica literarias. En investigación es miembro del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Comunicación. Ha participado en proyectos de investigación en lingüística y análisis del discurso. Diseña y coordina talleres y seminarios en Teoría y crítica literaria, Semiótica y Alfabetización académica. Ha dictado seminarios de formación y actualización de nivel terciario, universitario y de posgrado; ha participado en jornadas y congresos en el país y en el extranjero. Sus áreas de interés son el análisis del discurso y la semiótica de las diferencias. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Sede Concepción del Uruguay.

Ramiro Bisa

Licenciado en Comunicación Social con especialización en procesos culturales. Cursa actualmente la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Rosario. Docente de las Cátedras Semiótica, Epistemología e Investigación Educativa. Columnista invitado del Periódico Pausa de la ciudad de Santa Fe, Argentina. Ha dictado seminarios de especiali-

zación en licenciaturas docentes y ha participado de congresos nacionales e internacionales con trabajos relacionados a la semiótica, la filosofía y el análisis del discurso. Sus áreas de interés son el análisis del discurso periodístico, la representación de las subjetividades juveniles y las políticas curriculares y pedagógicas universitarias. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Sede Concepción del Uruguay.

ser un dispositivo de vigilancia y de control material y simbólico, construido por un poder patriarcal, pero al mismo tiempo intentan dar cuenta de la inscripción de dichos cuerpos en un espacio público.

Acerca del artículo

El artículo aborda, desde el análisis del discurso y la semiótica, un fragmento del complejo tejido discursivo feminista. Dicho fragmento está representado en lo que fue el «31º Encuentro Nacional de Mujeres», llevado a cabo en la ciudad de Rosario, entre los días 8 y 10 de octubre 2016.

El mismo se articula sobre las siguientes preguntas: cómo el discurso feminista se inscribe en los cuerpos de las mujeres participantes del Encuentro; como el cuerpo significa, mediatiza sentidos y politiza a los individuos en lo que es un acto de resistencia y de lucha por la defensa de los derechos de las mujeres, en un país donde cada 28 horas se comete un femicidio.

Otras preguntas solidarias con las anteriores pretenden problematizar también cómo el cuerpo puede