

PEDAGOGÍAS DE LAS ARTES Y HUMANIDADES:

PRAXIS, INVESTIGACIÓN E INTERCULTURALIDAD



Compiladores: Patricia Pauta Ortiz, Luis Alberto D`aubeterre Alvarado

Esta nave de escritos, ideas y experiencias que componen la polifonía de voces de este libro, es producto de un extraordinario encuentro académico virtual, el I Congreso Internacional de Pedagogías de las Artes y Humanidades, organizado por la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades de la Universidad Nacional de Educación y la Universidad de las Artes, ambas del Ecuador. Comprende 48 artículos estructurados de acuerdo a tres grandes áreas temáticas: Pedagogía y currículo en artes, transversalidad y especificidades; Poiesis, praxis e investigación en las prácticas pedagógicas artísticas; y, Comunidades de interaprendizaje e interculturalidad, las cuales constituyen espacios reflexivos y de acción que interesan y ocupan a los participantes. La presente obra es un esfuerzo de sistematización metódica de la investigación teórico-práctica desplegada en el campo interdisciplinario en el cual nos construimos.

PEDAGOGÍAS DE LAS ARTES Y HUMANIDADES:

PRAXIS, INVESTIGACIÓN E INTERCULTURALIDAD



PEDAGOGÍAS DE LAS ARTES Y HUMANIDADES: PRAXIS, INVESTIGACIÓN E INTERCULTURALIDAD

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISBN: 978-9942-783-78-3

Libro evaluado por pares doble ciego

Primera edición digital: mayo, 2022

Colección Memorias

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector académico

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de investigación y posgrado

Consejo Editorial

Madelin Rodríguez, PhD.

Representante del Consejo Superior Universitario

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación y Posgrados

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector Académico

Roberto Raúl Ponce Cordero, PhD.

Coordinador de Investigación (D)

Janeth Catalina Mora Oleas, Dra.

Coordinadora de Gestión Académica de Grado (D)

Ana Delia Barrera Jiménez, PhD.

Coordinadora de Gestión Académica de Posgrado

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora de Editorial

Gisela Consolación Quintero de Chacón, PhD.

Melvis Lissety González Acosta, PhD.

Geycell Emma Guevara Fernández, PhD.

Miguel Orozco Malo, PhD.

Representantes docentes

Compiladores: Patricia Pauta Ortiz, Luis Alberto D'aubeterre Alvarado.

Comité Científico: Luis Alberto D'aubeterre Alvarado, Diana Patricia Pauta Ortiz, María Elena Washima Zhunio, Paola Silvana Vazquez Neira, Andrés Felipe Delgado Andrade, Liliana de la Caridad Molerio Rosa, Gilda Edith Sánchez Cuesta, Pedro José Mujica Paredes

Editorial UNAE

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Rosalía Vázquez Moreno, Mtr.

Correctora de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Las ideas y opiniones vertidas en este libro son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan el criterio de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador y su Editorial.

Índice

11	Presentación
	Capítulo 1. Pedagogía y currículo en artes, transversalidad y especificidades
15	Sistema nervioso, docencia y aprendizaje <i>Santiago Harris Hermida</i>
23	Tertulias literarias y artísticas: sus potencialidades en la educación basada en competencias <i>Blanca Pesántez Calle</i>
31	Una pedagogía de la danza para cuerpos rizomáticos <i>Alejandra Olvera Rabadán</i>
41	Creación de relatos sonoros como recurso pedagógico en la enseñanza artística <i>Johanna Guamán Zurita, Juan Diego Gutama Galán</i>
49	La autoexpresión en la producción artística educativa a través de la abstracción <i>Mary Cabascango Caiza, Annel Padilla Males</i>
55	Profesionalización docente de los maestros en artes <i>Francisco Robles Isidro, Fernando Gutiérrez Higuera, Silvina Zamudio Figueroa</i>
63	¿La música como simple elemento decorativo del currículo? Planteamientos performativos en Educación Musical <i>José-Antonio Rodríguez-Quiles</i>
73	Retos de la formación del educador artístico: experiencias en la universidad cubana <i>Diana Segreo Mariño, Laura Mendoza *</i>
83	Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales, caso de estudio: Loja, Ecuador <i>Estíbaliz Vélez Pardo</i>
93	El modelo integrativo como facilitador del desarrollo virtual y presencial de la Educación Cultural y Artística <i>Leoncio Orellana Rojas</i>
103	Laboratorio de Aproximación Diagnóstica: espacio creativo-articulador entre práctica preprofesional y modelo pedagógico UNAE <i>María Elena Washima Zhunio, José Patricio Narváez</i>
113	Breve meditación sobre la técnica: crear-aprender desde lo abstracto a lo concreto <i>Oscar Ayala Serrano</i>
123	Conceptualistas en la sala de clases: el arte correo en el contexto escolar <i>Italo García Torres</i>
131	¿La lúdica como sistema pedagógico? Una mirada emancipadora de la educación <i>Silvia Ruiz Maruri, José Manuel Ubalde</i>
139	Proceso de formación con niños en el canto coral <i>María Eugenia Arias Maldonado</i>
149	Buena Copia/Mala Copia. (In)tensiones que (im)pulsan la formación de artistas <i>Ingrid Benitez Velásquez, Oscar Ayala Serrano</i>

- 159 Conceptos que permiten desarrollar la enseñanza de la interpretación musical en la universidad
Marcelo Arturi
- 173 Experiencias de virtualidad desde la perspectiva de un docente gamer
José Antonio Andrade Briones
- 183 Entre imágenes del siglo xx: desde las decisiones editoriales a la experiencia en aula del libro de texto Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile
Catalina Olivares Mardones
- 193 Implicaciones de la danza de contacto-improvisación en la educación física escolar
David Albarracín Castro

Capítulo 2. Poiesis, praxis e investigación en las prácticas pedagógicas artísticas

- 205 Mediación tecnológica en la orientación educativa: una experiencia con postulantes de la generación z a la UArtes
Borja Guerrero-Bocanegra
- 211 Micropoética del actor: acercamiento cartográfico al teatro de grupo en Quito y Guayaquil, entre 2014 y 2017
Juan Bautista Paucar
- 223 ¿Habrá un solo método científico para investigar las artes y sus pedagogías?
Alexander Mansutti Rodríguez
- 233 El arte postal y la heurística en línea
Marcela Barreiro Moreira
Johnny Guerra Flores
- 243 El poder en mi constitución: laboratorio de creación en danza y sus derivas
Carolina Pepper Cevallos
- 251 La conciencia creare: conceptualización y elementos relacionales
José Magdaleno Rodríguez
- 263 Educación musical performativa en conservatorios de música. Propuestas pedagógicas para alumnado novel de clarinete
José Linero Hormigo, José Rodríguez-Quiles y García
- 273 Microtonalidad en la expresividad emotiva de la interpretación de música popular ecuatoriana
Gustavo Sánchez Ramírez
- 283 Proyecto editorial Preliminar: un dispositivo para fortalecer la creación-investigación en artes
Brenda Guajala Castillo, Ana Crespo Ortega
- 293 Notas metodológicas para una crítica de arte ensamblada
Cristina Póseman Pacheco
- 299 Clínicas de aprendizaje: procedimientos, estrategias y herramientas para la investigación musical
Norberto Bayo Maestre
- 307 Transversalidad, pedagogías y prácticas artísticas despatriarcalizadoras: miradas desde el Departamento Transversal de la UArtes
Natalia Marcos

- 313 Literacidades traficantes: Indagación fenomenológica y auto-etnográfica alrededor de la práctica artística en los procesos cognitivos de creación del conocimiento. Estudio de caso
Carlos Terán Vargas
- 329 La performatividad rizomática sonoesférica: diseño experimental y consecuencias pedagógicas
Javier Andrade Córdova
- 339 El estudio del humor verbal: una mirada inter y transdisciplinaria
Enrique Meléndez Zarco
- 349 Investigación y memoria: hacer visible la historia singular en la trama institucional
Victoria Orce, Claudia Loyola, Laura Tarrío
- 359 Performar el mundo como “monedas vivas”: un acercamiento al cuerpo situado en las coordenadas de la enfermedad
Amalina Bomnin Hernández

Capítulo 3. Comunidades de interaprendizaje e interculturalidad

- 373 El aula multisensorial, un espacio de convergencia artística, cultural e interdisciplinar
Tania Astudillo Iñiguez, Carolina Hinojosa Burneo
- 387 Aulas vivas y fotografía: las posibilidades para imaginar otros mundos posibles
Adriana Laiton Cortes
- 397 PACHA. Redes, conocimiento y prácticas para el proceso educativo
Natalia Tamayo Cruz, Ana Carrillo Rosero, Pedro Mujica Paredes, Luis Páez Von Lippke
- 405 El aporte de la etnomusicología en la formación docente
Patricia Pauta Ortiz
- 413 Iniciativas pedagógicas en artes para vinculación con la comunidad en época de pandemia
Janina Suárez Pinzón, Jorge Tigreiro Vaca
- 423 Danza y memoria social. La danza andina como recurso para la educación intercultural
Juan Pablo Morocho González
- 431 Producción musical e interculturalidad: redefiniendo estéticas desde la práctica artística
Luis Pérez-Valero
- 439 Educación Cultural y Artística y transdisciplinariedad: encuentros y desencuentros en la práctica docente
Víctor Sumba Arévalo, Octavio Crespo Castillo
- 449 Autodefinir prácticas creativas en perspectiva intercultural. Sumakruray: ‘saber hacer’ o ‘hacer bien’
Yauri Muenala Vega
- 459 Creating an Audio-Visual Archive in Cañar, Ecuador
Judy Blankenship, Allison Adrian
- 473 Un tesoro en búsqueda de un baúl perentorio: exhibición de los objetos arqueológicos del padre Pedro Porras en un campus universitario, una herramienta para la docencia y la vinculación a través del arte
Víctor Molina Dueñas, Cristian Urbina Velasco, Juan Molina Abdo

Presentación

La armazón de esta nave de escritos, ideas y experiencias que componen la polifonía de voces de este libro, es producto de un extraordinario encuentro académico virtual, en el cual se dieron cita docentes, artistas, investigadores, estudiantes, cultores y promotores culturales de Euro-América, en el marco del I Congreso Internacional de Pedagogías de las Artes y Humanidades, organizado por la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades de la Universidad Nacional de Educación y la Universidad de las Artes, ambas del Ecuador.

Sin pretender esbozar aquí la diversidad compleja y multidimensional de los 48 artículos de este texto, cabe señalar algunos de sus contenidos, estructurados de acuerdo a las tres grandes áreas temáticas del Congreso, que constituyen espacios reflexivos y de acción que interesan y ocupan a los participantes.

Primeramente, se explyaya toda una prolífica reflexión acerca de las formas que adoptan la(s) Pedagogía(s) y currículo(s) en los campos de las artes, considerando tanto los temas, realidades y tensiones que los atraviesan, como también las especificidades propias de los lenguajes simbólicos de cada disciplina artística. Allí encontraremos desde una investigación apoyada en trabajos de Peter Levine (2016) sobre el trauma y la teoría polivagal de Stephen Porges (2018), aplicadas al contexto pedagógico de la Escuela de Artes Escénicas de la UArtes en Ecuador; el uso y creación de relatos sonoros aplicados a la enseñanza artística interdisciplinaria en literatura y creación de audio en la UNAE; la propuesta de una Educación Musical Performativa, ofreciendo un giro epistemológico en el ámbito educativo de la Universidad de Granada-España; pasando por el análisis de la actual formación del educador artístico cubano mediante el lenguaje audiovisual; el análisis del *arte correo* y su desarrollo con su desplazamiento al contexto escolar chileno; la lúdica como sistema pedagógico para abrir espacios de inclusión, placer y emancipación en la educación escolar de México; hasta llegar a los análisis epistemológicos sobre las (in)tensiones generadas entre métodos pedagógicos y métodos de creación que se copian, rechazan o transforman en la formación universitaria de artistas en Colombia y Argentina.

La segunda área de discusión analítica-propositiva de este libro, gira entorno a la *Poiesis*, en tanto *praxis* creativa-investigativa que emerge desde las puestas en escena ofrecidas en espacios pedagógicos formales y no formales, con la variabilidad de implementación concreta o virtual que ello supone. Inicia con el análisis de una experiencia de mediación tecnológica en la orientación educativa a estudiantes de la carrera de Danza en la UArtes; seguido por un análisis retrospectivo de una micro poética del actor, mediante un acercamiento cartográfico al teatro de grupo en Quito y Guayaquil a mediados de la década pasada; una perspectiva heurística *online* de la investigación basada en artes, a través del *arte postal*; pasando por la propuesta de un modelo teórico-práctico del proceso creador, desde la visión de los actores de teatro, para formar a estudiantes de actuación; el análisis sobre la Educación Musical Performativa en conservatorios de música de España; seguida de una “crítica de arte ensamblada” como teoría filosófica, que presenta un protocolo de experimentación conceptual, compuesto por: “una epistemología ensamblada, una corpo-estética y una ética militante”.

Asimismo, desde la pedagogía musical y de las Artes Sonoras, se propone el enfoque de “clínicas de aprendizaje”, entendida como un conjunto de procedimientos, estrategias y herramientas para la investigación; hasta llegar al estudio del humor verbal con una mirada inter- trans-disciplinaria en

México y a la investigación sobre Arte, memoria y proyectos en la construcción de la subjetividad política de docentes en formación de la Universidad de Buenos Aires.

Finalmente, la deriva de los procesos pedagógicos en las artes, conduce a una tercera área de diálogos sobre las comunidades de inter-aprendizaje y la interculturalidad, con toda la gama de posibilidades que las cibertecnologías permiten construir desde la virtualidad y los espacios-recursos híbridos de aprendizaje, interconectados de manera global. En este espacio encontramos el análisis del aula multisensorial, como espacio de convergencia artística, cultural e interdisciplinar en los procesos de inter-aprendizaje, en medio de la cultura amazónica Shuar del Ecuador; la experiencia de las “aulas vivas” en el humedal Tibanica de Bogotá con el uso de la fotografía para construir sentido-relación e imaginar futuros habitables en medio de la crisis; el proyecto PACHA de mediación cultural y fortalecimiento de saberes, prácticas y procedimientos creativos y autónomos en comunidades y organizaciones de Guayaquil, Ecuador; pasando por un sesudo análisis de los aportes de la Etnomusicología en la formación docente; las iniciativas pedagógicas en artes para vinculación con la comunidad durante la pandemia del COVID-19; hasta llegar al análisis crítico para autodefinir prácticas creativas en perspectiva intercultural, desde el *Sumakruray* kichwa y la experiencia investigativa etnográfica y etno-fotográfica de creación de un archivo audiovisual en la provincia andina de Cañar (Ecuador) y la exposición arqueológica en el campus de la Universidad Técnica de Ambato, como una estrategia pedagógica de aprendizaje significativo del arte en vinculación con la comunidad.

Esta riquísima matriz de texturas discursivas y experienciales compartidas durante las tres jornadas del I Congreso Internacional de Pedagogías de las Artes y Humanidades en octubre 2021, se decanta en los artículos que a continuación se presentan al lector, como evidencia formal del esfuerzo de sistematización metódica de la investigación teórico-práctica desplegada en este campo interdisciplinario en el cual nos construimos.

Patricia Pauta Ortiz
Luis Alberto D’aubeterre
Compiladores

Capítulo 1. Pedagogía y currículo en artes, transversalidad y especificidades



Sistema nervioso, docencia y aprendizaje

Nervous System, Teaching, and Learning

Santiago Harris Hermida

Universidad de las Artes

Resumen

Esta es una propuesta de investigación para las prácticas pedagógicas y está basada en las investigaciones sobre el trauma de Peter Levine y sobre la teoría polivagal de Stephen Porges, ambas están enmarcadas en el contexto de la formación que ofrece la Escuela de Artes Escénicas de la UArtes (Universidad de las Artes). La teoría polivagal ha constatado que el ser humano no es capaz de defenderse y vincularse al mismo tiempo, esto implica que es una responsabilidad del docente fomentar vínculos interpersonales sanos y un ambiente de aprendizaje seguro y adecuado para el desarrollo de la curiosidad, el juego y la valoración del error como aliado didáctico.

Para cada miembro del equipo docente, un vínculo adecuado con su propio cuerpo y con su calidad de presencia genera ambientes de aprendizaje que no consisten solamente en la transmisión de saberes, sino que constituyen un estímulo en el proceso de maduración del sistema nervioso del estudiantado, el que genera un sentido de propósito que se diferencia del pasado traumático. Algunos principios de las prácticas pedagógicas artísticas del *clown* y del *contact improvisación*, por su naturaleza lúdica y corporal, así como algunas estrategias innovadoras para el contexto educacional, basadas en la experiencia somática, favorecen el fortalecimiento de la resiliencia del estudiantado y mejoran su desempeño y compromiso consigo mismos.

Palabras clave: trauma, teoría polivagal, sistema nervioso, educación, *clown*, *contact improvisación*

Abstract

This is a research proposal on pedagogical practices influenced by the knowledge on trauma (Peter Levine) and Polyvagal Theory (Stephen Porges), framed in the context of the training offered by the UArtes (Arts' University) Escuela de Artes Escénicas (School of Performing Arts). The Polyvagal Theory has found that human beings are not capable of defending themselves and bonding at the same time, this implies a responsibility of the teacher to promote good interpersonal bonds, and a safe and adequate learning environment for curiosity, play and the assessment of error as a didactic ally.

For the teacher, the good bond with their own body and with their quality of presence generate learning environments that not only consist of the transmission of knowledge, but also constitute a stimulus in the maturation process of the student's nervous system, generating a sense of purpose that differs from the traumatic past. Some principles of the artistic pedagogical practices of Clown and Contact Improvisation, due to their playful and corporal nature, as well as some innovative strategies for the educational context based on Somatic Experience, favor the strengthening of the resilience of the students by helping in the improving their performance and commitment to themselves.

Keywords: trauma, polyvagal theory, nervous system, education, clown, *contact improvisación*

Introducción

No somos imaginativamente impotentes hasta estar muertos; sólo estamos congelados. Desconectemos el intelecto negativo y demos la bienvenida al inconsciente como a un amigo: nos conducirá a lugares nunca soñados y obtendremos resultados más “originales” que si buscamos la originalidad. (Johnstone, 2016)

Con esta reflexión de Keith Johnstone se presenta y abre un panorama de prácticas pedagógicas artísticas que se nutren de campos inter y transdisciplinarios, como las investigaciones contemporáneas sobre el sistema nervioso y su relación con el trauma, el desarrollo humano, la educación y el aprendizaje.

El congelamiento o estado de impotencia imaginativa del que habla Johnstone es conocido en el campo de las neurociencias como una respuesta natural de inmovilización causada por el sistema nervioso. Por otro lado, las investigaciones de Peter Levine, sobre la experiencia somática, y las de Steven Porges, sobre la teoría polivagal, aportan significativamente a las prácticas clínicas psicoterapéuticas y representan una gran oportunidad para integrar conocimientos profundos sobre los orígenes y el funcionamiento del trauma en el campo de las prácticas pedagógicas, ya que permiten innovar el quehacer docente y dotan de mayor sentido a las relaciones entre profesores y estudiantes.

En paralelo, algunos principios de las prácticas pedagógicas del arte del *clown* y la danza de contacto improvisación constituyen aportes significativos para la reflexión sobre las pedagogías que involucran el cuerpo y el juego para expandir la capacidad de autorregulación emocional, vínculo y resiliencia de estudiantes y docentes.

Material

El doctor Peter Levine, considerado uno de los líderes mundiales en el ámbito del estudio y tratamiento del trauma, facilitó la creación y desarrollo del método de experiencia somática (conocida como SE, por sus siglas en inglés) que fue integrado en estudios multidisciplinarios de fisiología del estrés, psicología, etología, biología, neurociencia y en prácticas curativas de comunidades indígenas. En sus investigaciones muestra cómo los animales manejan el estrés completando la secuencia de respuesta al peligro de forma natural, a diferencia de la mayoría de los humanos, y observa que gracias a esta capacidad instintiva, en general, los animales salvajes no se traumatizan, a pesar de estar expuestos a peligros de vida o muerte.

De acuerdo con Levine (1999), la respuesta de inmovilización es el factor más importante para descubrir y entender el misterio del trauma, el que se evidencia en tres respuestas corporales: luchar, huir o paralizarse. Es sabido que la mayoría de culturas tienen a juzgar el comportamiento conocido como “hacerse el muerto” como una debilidad equivalente a la cobardía, pues este muestra el profundo miedo que se tiene a la inmovilización.

Levine invita a reconocer, a través de evidencia científica y clínica, que la clave para curar los síntomas del trauma está en la fisiología. La capacidad primitiva del instinto que reside en el cerebro reptil (médula y tallo cerebral) es la que permite entrar y salir de la respuesta natural de inmovilización y es utilizada tanto por animales como por humanos.

El cerebro triuno, concepto desarrollado por el neurocientífico Paul MacLean, describe tres zonas neuronales diferentes o cerebros especializados e interconectados entre sí, según su función

y su orden de aparición en el proceso evolutivo: el cerebro reptil (instintivo), el mamífero o límbico (emocional) y el cortical o neocórtex (racional), todos estos tres sistemas están integrados.

El estudio profundo del sistema nervioso ha determinado que los síntomas postraumáticos son respuestas fisiológicas incompletas que han quedado “congeladas” por el miedo. Esto sucede en el sistema nervioso central (reptil y mamífero), los que no se pueden controlar conscientemente. Sin embargo, según Levine, para curar el trauma se necesita de un proceso natural al que se accede a través del fomento de una consciencia interna del propio cuerpo. El método de experiencia somática, desarrollado por Levine, describe a las sensaciones físicas como el “lenguaje” del cerebro reptil. Se puede acceder a ellas de forma consciente (desde el neocórtex) y renegociar con las respuestas de lucha, fuga o inmovilización que necesitan ser descongeladas y completadas para reestablecer el equilibrio psíquico.

Según Johnstone, en lugar de hablar de personas no talentosas, se debe hablar de estudiantes fóbicos, porque esto cambia totalmente la relación entre un docente y sus alumnos. Esta reflexión propone, desde la pedagogía teatral, un sentido profundo que supondrá, para docentes y estudiantes, tener conocimiento sobre el trauma, para redefinir las relaciones que se dan en el proceso de aprendizaje y generar una correulación emocional saludable y, así, fortalecer la presencia, el vínculo y la resiliencia.

En esta línea, el doctor Stephen Porges (2011), desarrollador de la teoría polivagal (TPV), explica que *neurocepción* es un sistema subconsciente del cerebro para detectar una amenaza y una seguridad. Propone que el sistema nervioso, al procesar información del ambiente, a través de los sentidos, evalúa continuamente si las situaciones o las personas son seguras, peligrosas o si significan un riesgo la vida. A nivel neurofisiológico, esto facilita que nuestro cuerpo comience una serie de procesos neuronales que desembocan en comportamientos adaptativos de defensa, como pelear, huir o congelarse, aunque no seamos conscientes del peligro a un nivel cognitivo.

Los seres humanos tenemos sistemas neuroconductuales adaptativos, tanto para los comportamientos prosociales o de involucramiento social, como para los defensivos. Porges (2011) propone que “jugar bien” es natural. Cuando nuestro neuroceptor detecta la seguridad, promueve estados fisiológicos que apoyan un comportamiento social, sin embargo, esto no ocurrirá si nuestra neurocepción malinterpreta las señales ambientales y desencadena estados fisiológicos que respaldan estrategias defensivas.

Para profundizar en el entendimiento del funcionamiento del sistema nervioso, es útil visualizarlo como una escalera en la que se está subiendo o bajando constantemente. Porges (2018) explica que el sistema nervioso autónomo (SNA) se divide en dos ramas: simpático y parasimpático. El sistema nervioso simpático (SNS) es el que compartimos con los mamíferos y se encarga de las respuestas de activación defensiva, lucha y huida que se activan frente a un peligro o amenaza de cualquier tipo. El sistema nervioso parasimpático (SNP) se divide en la rama del nervio vago: ventral vagal y dorsal vagal. La rama ventro vagal es la que compartimos con los mamíferos y es la responsable de la vinculación social, esta se activa cuando nuestro cuerpo percibe seguridad en el ambiente. Cuando este sistema entra en actividad, sentimos conexión y somos capaces de afrontar los estresores del día a día, en otras palabras podemos jugar libremente. La rama dorsal vagal es el sistema que compartimos con los reptiles, cuando se activa, nos quita energía y nos lleva a un estado de inmovilización o congelamiento. La persona se siente disociada, porque el cuerpo está diseñado para mantenerse a salvo cuando se siente amenazado.

Estos sistemas son biológicamente adaptativos y existen para preservar la vida y la seguridad, sin embargo, el trauma no resuelto y el estrés excesivo mantienen al sistema alejado de un

estado ventral (vínculo social). Aprender cómo regular esta escalera, conscientemente, es parte importante de los procesos de sanación y, por tanto, de la pedagogía.

En este contexto, es necesario preguntar: ¿qué permite que ocurran los comportamientos de interacción, mientras se desactivan los mecanismos de defensa? Para pasar efectivamente de las estrategias defensivas a las de interacción social, Porges (2011) observa que el sistema nervioso debe hacer dos cosas: (1) evaluar un riesgo y (2), si el entorno parece seguro, inhibir las reacciones defensivas primitivas de lucha, huida o congelamiento. Esto quiere decir que el sistema nervioso autónomo (SNA), al guiar nuestras experiencias cotidianas, utiliza estrategias para establecer contacto social, mientras realiza procesos de correulación emocional. “En respuesta a las experiencias vamos desarrollando un perfil neuronal personal con patrones habituales de reacción: de conexión, de desafío, de evitación, de colapso. Reconocer estas respuestas y percibir qué patrones se activan es el primer paso en las prácticas del enfoque polivagal” (Gonçalves Boggio, 2019, p. 164).

Las prácticas pedagógicas influenciadas por el conocimiento de las investigaciones sobre trauma (Peter Levine) y teoría polivagal (Stephen Porges) reconocen que el ser humano no es capaz de defenderse (luchar, huir o congelarse) y vincularse al mismo tiempo. Entender esto es fundamental para que un docente promueva la construcción de buenos vínculos interpersonales, en un ambiente de aprendizaje seguro y adecuado para fomentar la curiosidad, el juego y la valoración del error como aliado didáctico.

El objetivo de las pedagogías basadas en este enfoque es integrar el conocimiento sobre el funcionamiento del SNA y encontrar formas para aportar grados de desafío que reformen los patrones de protección y afirmen patrones de conexión.

Resultados

Las reacciones de los estudiantes al enfrentarse a situaciones académicas percibidas como estresantes o amenazantes —como, por ejemplo, una evaluación o exposición social—, la presión por tiempo o los errores cometidos están determinadas por componentes personales predominantes o “patrones habituales de reacción” que, si están acoplados a memorias traumáticas, pueden bloquear las capacidades de conexión, autorregulación y resiliencia.

En contexto de su investigación en el ámbito educativo con adolescentes, Gissela Menni (2020) definió la resiliencia como la habilidad interna, es decir, del sistema nervioso, que las personas manifiestan para superar obstáculos y experiencias difíciles, sin quedarse inmóviles o paralizados. En este sentido, se observan que algunos principios de las prácticas pedagógicas artísticas de la payasería o *clown* y de la danza de *contact improvisación* —ofrecidas como cátedras en la carrera de Creación Teatral y de Danza de la escuela de Artes Escénicas de la Universidad de las Artes—, por su naturaleza lúdica y corporal, favorecen el fortalecimiento de la resiliencia de los y las estudiantes y ayudan a mejorar su desempeño personal, autoconocimiento y compromiso social.

La improvisación y el “error” son justamente elementos de valor que comparten la payasería y la danza de contacto improvisación como principios pedagógicos. Al usar la improvisación como técnica de creación, se promueve un estado de curiosidad que permite, como apunta Porges, “jugar bien”, lo que significa aprender a desactivar las defensas, para dar paso a un involucramiento social de confianza que revierte la sensación de miedo al fracaso y alimenta un ambiente resiliente y creativo

Al estar apoyadas en una base sensorial motriz, la enseñanza y la práctica de la *danza de contacto improvisación* y el *clown* coinciden en su propósito de facilitar una experiencia interna de

seguridad, a través de la percepción de que, realmente, es posible sentir autoconfianza y placer en el trabajo personal y creativo, así como en las relaciones sociales y colaborativas que se establecen durante la creación artística.

Al hablar de su pedagogía, Alain Vigneau (2016), en su libro *Clown esencial*, propone que la sensibilidad de un grupo desencadena una batalla implícita que pone en juego aspectos trascendentes para la persona que detrás de la nariz roja, estos son: el cielo calmo de la aprobación o la tormenta del rechazo o la burla. Por esta razón es preciso entender qué de lo que ocurre con el otro tiene que ver quien desempeña el papel de *clown*. Solo así se podrá percibir qué tan lejos camina esa otra esencia y cómo esa distancia es también la propia.

El potencial pedagógico que tiene el territorio de la payasería, cuando está enfocado en una línea de autoconocimiento, como la que proponen Vigneau y otros maestros y maestras que se han convertido en referentes del tema, provoca movimientos profundos de autorregulación del SNA y un aprendizaje significativo de valores humanos que generan conexión, empatía, resiliencia y coregulación emocional.

En la danza de contacto, la improvisación el desequilibrio, lo inesperado, la caída y el peso compartido son fuentes de investigación. Según Cohen (2012), la forma como un infante es sostenido define cómo aprende a moverse en el espacio, esto puede ser aterradorante o lo contrario. En este contexto, sigue Cohen, el *contact* ofrece una oportunidad para reestructurar, modificar y hasta integrar esa sensación de sentirse sostenido o desasido.

El aprendizaje y práctica de la danza de contacto improvisación es esencial para transformarla en un recurso que expande la experiencia de lo sensible y genera sintonía e integración del cerebro triuno (reptil, límbico, neocórtex), a través del uso de las sensaciones físicas, como fuente de información para el movimiento y la creación a través de un involucramiento social no verbal.

Entre el año 2017 y 2020, en la Universidad de las Artes, tuvo lugar el proyecto de investigación Respiral. A través de este se estudiaron herramientas pedagógicas para la creación y formación en artes escénicas, a partir de la práctica de la danza de contacto improvisación, el *clown* y los principios de la psicología corporal. Los resultados de la investigación —muestras escénicas, trabajos documentales audiovisuales, entre otros— se concretaron en tesis de grado en las que los estudiantes de Cine, Literatura y Creación Teatral profundizaron en su interés por el potencial de estos campos en la educación, la creación y la sanación.

La clave de las pedagogías cimentadas en los conocimientos de la teoría polivagal y la experiencia somática está en la responsabilidad que tiene un docente para establecer un contenedor psicofísico y social que permita promover, en el estudiantado, la habilidad para, como dice Menni (2020), resguardar su capacidad de vincularse y sentirse seguros y confiados, incluso cuando se experimentan conflictos.

Discusión

Es importante colocar el foco en el estado personal de los miembros del equipo docente. Es vital que el propio mediador del conocimiento tenga la posibilidad de mantener y fortalecer vínculos seguros con sus estudiantes, aun cuando se experimentan conflictos.

Esta propuesta se enfoca en analizar el proceso de integración de capacidades que permiten ampliar el autoconocimiento, para percibir y expresar sensaciones y emociones, y para regular, en forma consciente, el sistema nervioso autónomo, al momento de enfrentarse a situaciones académicas que han sido vividas como estresantes, tanto por estudiantes como por profesores. Como aclara Levine, las sensaciones que se experimentan cuando se está vulnerable son temidas

y propician juzgamientos, lo que genera deseos de evasión de aquellos sentimientos. Sin embargo, experimentar la vulnerabilidad, en la mayoría de las ocasiones, fomenta la fortaleza.

En algunos casos, el simple hecho de interpretar la figura del docente como poseedor de un estatus superior al del estudiante abre la posibilidad de sentir sensaciones de vulnerabilidad que son negadas o reprimidas inmediatamente, esto activa el sistema predominante de lucha, huida o congelamiento y, por tanto, desactiva el estado de involucramiento social (vago ventral).

El contacto que el docente tenga con su propio cuerpo, además del tiempo y el espacio que le dedique a su autorregulación emocional, tendrá relación directa en las reacciones biofisiológicas predominantes que genere en sus estudiantes y sus principales bloqueos en las capacidades de conexión, autorregulación y resiliencia al momento de enfrentarse a situaciones académicas que perciban como estresantes.

La educación sensible y el conocimiento del funcionamiento del sistema nervioso propone la posibilidad de acompañar las reacciones diferentes de estudiantes, sin juzgarlas, sino comprendiendo que, muchas veces, son respuestas del sistema nervioso de alguien que ha vivido experiencias traumáticas. La calidad de la presencia de un docente constituye un estímulo en el proceso de maduración del sistema nervioso del estudiantado y genera un sentido de propósito que se diferencia del pasado traumático.

Para expandir las habilidades socioemocionales en ámbitos educativos, es importante la promoción de la descarga del estrés residual que se produce en situaciones que se han vivido como estresantes, para lograr identificar y potenciar la capacidad de resiliencia en la vida personal y académica.

Algunas estrategias y herramientas de experiencia somática y teoría polivagal adecuadas para ampliar las capacidades de conexión, autorregulación y resiliencia de docentes y estudiantes son:

- El contacto visual, porque asegura la conexión y el reconocimiento del verdadero estado emocional y energético de una persona.
- El tacto, porque a través del contacto físico se liberan hormonas relajantes o de placer y se pueden alcanzar objetivos pedagógicos que refuercen interacciones seguras entre estudiantes y docentes.
- La entonación, porque la actitud y seguridad que se refleje en la voz, sobre todo, del docente, puede reconfortar y dar un marco de seguridad a quienes escuchan.
- Es importante tener en cuenta que, como indica Gonçalves Boggio (2019),

los tres primeros ítems, fundamentalmente, pueden generar también estados simpáticos o vago dorsales (no solo en psicoterapia). Para reforzar estados vago ventrales el psicoterapeuta debe tener una apertura a la conexión social y desarrollar una resonancia vibratoria empática en su presencia. Su tono vago ventral no puede ser bajo, ya que, de ser así, puede producir el efecto contrario (reforzar o recrear estados simpáticos o vago dorsales). (p. 175)

- La escucha, porque la empatía se construye con esta capacidad activa. Más allá de oír pasivamente o solamente recibir información, el papel de un profesor es ayudar a que su estudiante se sienta escuchado o escuchada y reconocido o reconocida.
- La respiración, porque es muy útil promover, en el ambiente académico, ejercicios de respiración funcional, consciente, lenta y profunda, ya que esta permite generar un estado vago ventral. El SNA se regula naturalmente a través de los suspiros, bostezos y movimientos involuntarios como la respiración, por eso es importante saber que esta también puede activar otros estados como los que se manifiestan en la hiperventilación.

Los docentes, especialmente de artes escénicas, deben estar informados y preparados para acompañar la regulación y equilibrio de estos estados.

- El movimiento, porque es muy importante para liberar tensiones acumuladas sin inducir un estado de lucha o huida. El movimiento corporal, en forma de ejercicios o expresión libre, ayuda a superar un estado de congelamiento.
- La expresión, porque reír, llorar y/o gritar son formas de expresar estados emocionales, por lo tanto, permiten descargas vago ventrales, a través de los ojos, la voz y el movimiento corporal. El grito produce vibraciones que ayudan a aliviar las tensiones superficiales y crónicas.
- El juego, porque provoca confianza y distensión, lo que genera un ambiente de seguridad e involucramiento que requiere, simultáneamente, un tono simpático y un tono vago ventral. Es importante promover un entorno lúdico de comunicación, donde el error se valore como aliado didáctico, en lugar de ser percibido un estresor a ser evitado.

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas que se basan en las investigaciones sobre el sistema nervioso y el trauma tienen el potencial de generar procesos que enriquezcan la calidad de vida, tanto de docentes como de estudiantes, pues estos conocimientos invitan al docente a asumir la responsabilidad de promover buenos vínculos interpersonales y crear un ambiente seguro y adecuado para fomentar la curiosidad y el juego en el aprendizaje.

El buen vínculo que un docente genere con su propio cuerpo y con sus estados emocionales puede influir en el sistema nervioso del estudiantado, pues propicia procesos pedagógicos que permiten renegociar el pasado traumático de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El fortalecimiento de la resiliencia de los y las estudiantes es clave en el mejoramiento de su desempeño y compromiso; para este propósito, algunos principios de las prácticas pedagógicas artísticas del *clown* y de la danza de contacto improvisación, así como de algunas estrategias innovadoras que están basadas en la experiencia somática y la teoría Polivagal, han sido reconocidos como aportes significativos.

Referencias bibliográficas

- Cohen, Bonnie Bainbridge. (2012). *Sensing, Feeling, and Action: The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering*. Contact Editions.
- Gallo, L. (octubre de 2013). *Expresiones de lo sensible: Lecturas en clave pedagógica*. *Educação e Pesquisa* 40, no 1 (octubre de 2013): 197–214. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022013005000027>.
- Gonçalves Boggio, L. (2019). *Un retorno a lo básico: aplicaciones clínicas y abordajes terapéuticos psico corporales desde la teoría polivagal* (TPV). *REVISTA LATINO-AMERICANA DE PSICOLOGIA CORPORAL*. No. 8, p. 161-178, Outubro/2019 – ISSN 2357-9692. Edição eletrônica em <http://psicorporal.emnuvens.com.br/rbpc>
- Johnstone, K. (2016). *IMPRO: Improvisación y el teatro*. 6a edición. Santiago: Cuatro Vientos,
- Levine, P. y Kline, M. (2016) [2006]. *El trauma visto por los niños. Despertar el milagro cotidiano de la curación desde la infancia hasta la adolescencia*. Eleftheria.
- Levine, Peter A.; Frederick, Ann. (1999). *Curar el trauma, descubriendo nuestra capacidad innata para superar experiencias negativas*. Ediciones Urano

- Menni, Gisela. Acevedo, Fernando. (2020). *ABRE: Autorregulación para el Bienestar y la Resiliencia Educativa. Experiencia Somática aplicada al aprendizaje*. Universidad de la República.
- Porges, S. (2018). Guía de bolsillo de la teoría polivagal. *El poder transformador de sentirse seguro*. Eleftheria.
- Porges, S. (2011). Teoría Polivagal: fundamentos neurofisiológicos de las emociones, el apego, la comunicación y la autorregulación. <https://es.scribd.com/document/431705302/La-Teori-a-Polivagal-Stephen-Porges>.
- Vigneau, A. (2016). *Clown Esencial. El arte de reírse de sí mismo*. Ediciones La Llave.

 **Volver al índice**

Tertulias literarias y artísticas: sus potencialidades en la educación basada en competencias

Literary and Artistic Gatherings: Their Potential in Competency-Based Education

Blanca Pesántez Calle

Universidad de Cuenca

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo difundir la experiencia de un grupo de estudiantes universitarios que, confiados en la capacidad de transformación social y educativa de las comunidades de aprendizaje (CdA), llevó a la práctica tertulias dialógicas artísticas y literarias. Como parte de las acciones educativas de éxito (AEE), se ha verificado que las tertulias, aportan a la construcción y consolidación de competencias básicas, tales como la lectura, la escritura y la gestión del conocimiento. La estrategia didáctica que se utilizó fue la simulación en la asignatura denominada Gestión Docente y Comunidades de Aprendizaje. Los resultados permitieron ratificar las potencialidades de las tertulias mencionadas en la literatura y comparar sus beneficios con otras acciones de la educación tradicional. Las conclusiones se orientan hacia la necesidad de apostar por este modelo dialógico en una futura inserción laboral.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, acciones educativas de éxito, tertulias dialógicas, literatura

Abstract

This article aims to disseminate the experience of a group of university students who, trusting in the capacity for social and educational transformation of the Learning Communities (LC), put into practice artistic and literary dialogic gatherings. As part of the successful educational actions (SEA), it has been verified that the gatherings contribute to the construction and consolidation of basic skills such as reading, writing and knowledge management. The didactic strategy used was simulation in the subject called Gestión Docente (Teaching Management) and Comunidades de Aprendizaje (Learning Communities). The results allowed to ratify the potential of the gatherings mentioned in literature and to compare their benefits with other actions of traditional education. The conclusions are oriented towards the need to bet on this dialogic model in a future labor insertion.

Keywords: learning communities, successful educational actions, dialogical gatherings, literature

Introducción

La inclusión de las cátedras integradoras en el currículum de las carreras de educación es un aspecto que debe resaltarse en esta ocasión, a propósito de la difusión de la experiencia de un

grupo de estudiantes¹ de la Universidad de Cuenca, el objetivo del presente artículo. La cátedra integradora según lo explica Larrea (2015) “se encarga del estudio de las tensiones, problemas y situaciones específicas de la realidad que son objeto de la carrera, desde la óptica del quehacer de la profesión” (p. 59).

Conforme se desarrollaba la cátedra integradora de Gestión Docente y Comunidades de Aprendizaje en la carrera Pedagogía de las Artes y las Humanidades, surgió el siguiente interrogante: ¿por qué no se conoce antes esta propuesta, para implementar su aplicación como parte de las prácticas preprofesionales? La asignatura se ubica en el último de los ocho ciclos de la formación profesional y debido a los cambios de malla, en este ciclo ya no se realizan las prácticas preprofesionales. “La praxis profesional es el eje vertebrador de la cátedra integradora que deberá encargarse de la planificación, análisis, evaluación y retroalimentación de las prácticas preprofesionales” (Larrea, 2015, p. 59).

Como se lee, se ratifica a la cátedra integradora en su tarea fundamental de contribuir con el quehacer de la profesión a través de las prácticas. La revisión de la literatura sobre las acciones educativas de éxito (AEE), en varias instituciones y como parte de las comunidades de aprendizaje (CdA), generó el interés por aplicar este modelo pedagógico. Por ello, frente a estas inquietudes que saltaban a la vista, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo verificar las potencialidades que la literatura existente difunde sobre las AEE sin pertenecer a una CdA?

La hipótesis fue reconocer que, para la construcción de una CdA, deben cambiarse las estructuras institucionales autoritarias por relaciones horizontales y de igualdad. Frente a la imposibilidad de llevar a la práctica este elemento fundamental, pues no se disponía de los escenarios requeridos, se optó por elegir una AEE para a través de la simulación, descubrir sus potencialidades. Por ello, el objetivo del presente artículo es difundir la experiencia de un grupo de estudiantes universitarios que, confiados en la capacidad de transformación social y educativa de las CdA, llevó a la práctica las tertulias dialógicas artísticas y literarias.

Revisión de la Literatura

Las comunidades de aprendizaje y las acciones educativas de éxito

En España, en el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades (CREA por siglas en inglés) de la Universidad de Barcelona, se gestó el proyecto Estrategias para la inclusión y la cohesión social a través de la educación (INCLUD-ED). Este proyecto “analiza qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos” (Ministerio de Educación, 2011, p. 9).

El proyecto INCLUD-ED identificó dos grupos de AEE: las formas de agrupamiento inclusivo de alumnos y los tipos exitosos de participación de los familiares y de la comunidad. Entre sus resultados, se menciona que “las Actuaciones Educativas de Éxito que ayudan a superar el fracaso

¹ Se extiende un agradecimiento fraterno al grupo de estudiantes del octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades de la Universidad de Cuenca, del periodo lectivo: marzo-agosto 2021. El entusiasmo y el interés se juntaron en este grupo para crear los escenarios de una vivencia integral enriquecedora. Este artículo no sería posible sin el valioso aporte de: Cinthya Ávila, Krystel Berrezueta, Damaris Brito, Carlos Bustamante, Paola Campoverde, Evelyn Carchipulla, Freddy Cardoso, Dayanna Cedillo, Katherine Cumbe, Jonnathan Cumbe, Cristina Fernández, Doménica Gutiérrez, Gabriela Jadán, Ana Macancela, Miriam Malla, Andrea Merchán, Álvaro Montaña, Juan Ordóñez, Gabriela Pesántez, Randy Quizhpe, Fernando Quizhpi, Christian Roldán, Sebastián Solano, Doménica Solano, Fabricio Suqui y Camila Vallejo.

escolar son el agrupamiento heterogéneo mediante la reorganización de los recursos humanos existentes, ampliación del tiempo de aprendizaje y ciertos tipos de educación de familiares y de la comunidad” (INCLUD-ED, s.f., p. 12). Con ello se corrobora que la “característica primordial es el involucramiento de toda la comunidad para conseguir aprendizajes de calidad en todo su alumnado” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 41).

El involucramiento tiene lugar no solo en las actividades dentro del aula sino también fuera de ella y se logra a través del enfoque del aprendizaje dialógico, como fundamento de las CdA.

La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de la interacción social entre personas, mediada por el lenguaje. A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas. (Valls *et al.*, 2008, p. 73)

Esta es la concepción comunicativa en la que se inserta el Aprendizaje Dialógico. Por otro lado, Ferrada y Flecha (2008) se refieren a las CdA como un nuevo modelo al que denominan modelo dialógico de la pedagogía.

Desde esta comprensión, educar significa, precisamente la transformación de cada sujeto que enseña y aprende resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás, donde sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela, si son justificadas desde pretensiones de validez. (p. 45)

Con estos fundamentos teóricos, las tertulias dialógicas, como AEE, muestran su gran potencial transformador.

El aporte de las tertulias dialógicas en la educación basada en competencias (EBC)

Una tertulia es, según el Diccionario de Lengua Española, una “reunión de personas que se juntan habitualmente para conversar o recrearse” (RAE, 2021, s.f.). Existen algunos tipos de tertulias: las científicas, matemáticas, musicales (Comunidades de Aprendizaje, s.f.-b, p. 15), sin embargo, las tertulias más conocidas y aplicadas en las CdA son las tertulias literarias. “La Tertulia Literaria es una práctica de lectura dialógica que consiste en un encuentro alrededor de la literatura, en el cual los participantes leen y debaten de forma colectiva obras clásicas de la literatura universal” (Comunidades de Aprendizaje, s.f.-b, p. 3).

Otro tipo de tertulia es la dialógica de Arte, “En estas tertulias, las personas dialogan sobre obras de arte de grandes clásicos como Picasso, Van Gogh y Frida Kahlo” (Comunidades de Aprendizaje, s.f.-b, p. 15). Lo que hace común a todos los tipos de Tertulias es el intercambio dialógico. Al respecto, la explicación de Pulido y Zepeda (2010) resulta oportuna para entender por qué las Tertulias Literarias han tenido tanto éxito. Según estos autores, “El encanto de la comunicación se establece en aquellos espacios donde los actos comunicativos dialógicos predominan por encima de los actos comunicativos de poder, en aquellos espacios donde las interacciones dialógicas son mayores que las interacciones de poder” (p. 307).

En este sentido, el moderador se constituye en un personaje clave en la Tertulia porque debe garantizar el intercambio dialógico igualitario y debe evitar el riesgo de ejercer el poder, sobre todo, por el rol que le ha sido atribuido (Valls *et al.*, 2008). El proceso que debe seguirse para

desarrollar una Tertulia, y que se cita a continuación, encuentra sentido cuando se incluye al moderador, para que anote el turno en el que los participantes harán uso de la palabra, además se encargará de hacerlo respetar.

Las personas leen en casa las páginas acordadas, señalan el párrafo o párrafos que más les han gustado o que quieran resaltar por algún motivo. Una vez en la tertulia, respetando el turno de palabra las personas leen su párrafo y explican por qué lo han elegido e inmediatamente se abre un turno de palabras para que los demás participantes expresen su opinión. (Valls *et al.*, 2008, p. 80)

Otra razón por la que se atribuye un gran éxito a las tertulias radica en la posibilidad que otorga a sus participantes para desarrollar una serie de competencias. Según la educación basada en competencias, “La competencia debe permitir pues una secuenciación de objetivos y logros de resultado y debe configurarse a través de capacidades, destrezas, habilidades y actitudes que conforman una realidad compleja tal y como sostiene Lum (2004)” (Armengol *et al.*, 2011, p. 73). Si bien las tertulias permiten, como punto de partida, el desarrollo de competencias básicas como la lectura y la escritura, también amplían las posibilidades de consolidar otras competencias, debido a su potencial transformador. Para Flecha García y Álvarez Cifuentes (2016), ese potencial transformador se manifiesta en dos dimensiones: la aceleración del aprendizaje instrumental a través de la lectura y discusión de libros clásicos, y el fomento de los valores, las emociones y los sentimientos. “Las Tertulias Literarias Dialógicas promueven el desarrollo de la competencia lingüística, a la vez que contribuyen a favorecer relaciones de solidaridad, respeto y amistad entre el alumnado” (p. 3). Todo ello posibilita a los participantes progresar en su trayectoria académica y alcanzar los mejores resultados educativos.

Otras competencias que se consolidan en las tertulias también son resaltadas a continuación:

Las prácticas de lectura dialógica como la Tertulia Literaria, incrementan el vocabulario, mejoran la expresión oral y escrita, amplían la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación de todos los participantes, produciendo importantes transformaciones en la superación de desigualdades. (Comunidades de Aprendizaje, s.f.-b, p. 3)

La interacción dialógica, como parte esencial de las tertulias, aporta en la construcción de esa realidad compleja a la que se refiere Lum (2004) y que forma parte de la educación basada en competencias. Las interpretaciones de las obras clásicas de la literatura permiten adquirir y consolidar las capacidades, destrezas, habilidades y actitudes de los participantes.

Metodología

Reconocer las bondades de la simulación en el área de las Ciencias Sociales y, más concretamente, en la formación de futuros docentes fue el punto de partida de la selección de esta estrategia didáctica que se llevó a la práctica una AEE de las CdA. Esta táctica, según Orozco *et al.* (2020)

favorece la formación de profesionales de la educación y que permite que los protagonistas asuman roles semejantes a los que deben asumir en la realidad y, por ende, apropiarse del rol, conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el medio requiere para desempeñarse efectivamente.

Durante el desarrollo de la cátedra integradora se conocieron los fundamentos teóricos y las experiencias de algunas instituciones educativas convertidas en CdA. La formación se complementó con la capacitación en línea que ofrece el Instituto Natura de Brasil, a través de su modalidad de Enseñanza a Distancia (EAD). Todos los veintiséis estudiantes matriculados en la cátedra aprobaron los ocho módulos ofertados. La simulación se planificó como actividad de cierre y fue parte de la evaluación final.

Las AEE que se propusieron para el desarrollo de la simulación fueron los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. El criterio para su selección responde, en parte, a la experiencia de los centros educativos del Ecuador que, en su segunda fase de implementación, aplicaron especialmente tres AEE: los grupos interactivos, tertulias literarias y tertulias pedagógicas (Ministerio de Educación y Grupo FARO, 2018, p. 24). Los estudiantes involucrados en el proceso formativo que se socializa en el presente artículo eligieron las tertulias dialógicas por la facilidad de su desarrollo con la participación de sus compañeros. Los grupos interactivos exigen la inclusión de voluntarios en la actividad, factor que desmotivó, a los estudiantes, a optar por esta AEE.

Los grupos que organizaban las tertulias tuvieron entre cinco y siete miembros. La primera actividad previa a su desarrollo fue la elaboración de una planificación. Las simulaciones se desarrollaron en un entorno virtual y las sesiones fueron grabadas por los organizadores. Cada sesión incluía el desarrollo de la tertulia y, posteriormente, un análisis y reflexión conjunta con los participantes, observadores y la docente. En total, las sesiones de trabajo duraron aproximadamente entre 1h40 y 2h. Las transcripciones de este material constituyeron la información de base del presente artículo.

Más detalles sobre el desarrollo de las tertulias se adjuntan en la Tabla 1 en la que se visibiliza el orden en el que tuvieron lugar estas AEE.

Tabla 1. Simulación de tertulias dialógicas artísticas y literarias

Tipo de tertulia	Obras	Participantes	Duración
Literaria	<i>La metamorfosis</i> de Franz Kafka: capítulo I (pp. 11-36)	11	1 hora 3 minutos
Literaria	<i>Rebelión en la granja</i> de George Orwell: capítulos I y II (pp. 30-47)	10	1 hora 1 minuto
Artística	Partenón y <i>Primavera</i> de Antonio Vivaldi <i>La última Cena</i> de Leonardo Da Vinci y <i>Sinfonía No. 5</i> de Ludwig van Beethoven <i>David</i> de Miguel Ángel y <i>Suites para orquesta, BWV 1066-1069</i> de Johann Sebastian Bach <i>El grito</i> de Edvard Munch y <i>Dies Irae</i> de Wolfgang Amadeus Mozart	9	1 hora 14 minutos
Literaria	<i>Las flores del mal</i> de Charles Baudelaire: CXXII: <i>La muerte de los pobres</i> CVIII: <i>El vino de los amantes</i> . XVI: <i>Castigo del orgullo</i> . XXVIII: <i>La serpiente que danza</i> LXXX: <i>El gusto de la nada</i> . LXXIII: <i>El tonel del odio</i> . XXV: <i>Duellum</i>	7	54 minutos

Fuente: elaboración propia

Los participantes de las tertulias, conocedores de las CdA, tenían claras las reglas para su ejecución. El grupo se enfrentó al reto de aplicar los principios básicos del modelo pedagógico de CdA: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental e igualdad de diferencias (Comunidades de Aprendizaje, s.f.-a, pp. 9-15).

Resultados

La competencia genérica que, constado en el reporte académico de la Carrera Pedagogía de las Artes y las Humanidades, logra consolidarse con las tertulias es: demostrar el desarrollo del pensamiento crítico de la lectura y lenguaje académico, para la enseñanza de la Filosofía. También se consolidan capacidades y actitudes como: utilizar recursos de comunicación para la creación de ambientes de aprendizajes abiertos, democráticos, y promover comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Uno de los resultados que se consigue es: diseñar, ejecutar y evaluar procesos educativos que promuevan la inclusión y el desarrollo de la comunidad.

En otras experiencias similares en las que se aplican las tertulias dialógicas se da cuenta de muy buenos resultados. Laorden y Foncillas (2019), luego de haber usado esta AEE en el grado de Educación Social, con estudiantes universitarios en dos asignaturas, informan del logro de competencias propias de esa carrera. Entre las competencias generales se mencionan el “trabajo en equipo” y “desarrollar una comunicación oral”. Entre las competencias específicas, se hace constar: “aplicar metodologías específicas a la acción educativa” (p. 54).

En los estudiantes universitarios cuya experiencia se socializa en el presente artículo, la competencia lingüística es aplicada para revisar textos que son nuevos para los participantes de las tertulias o que, habiendo sido leídos antes, en algunos casos, se revisan con otras perspectivas. Leer más de lo que se había establecido en la etapa previa al desarrollo de la tertulia, ratifica este tipo de competencia. La mirada crítica de la literatura, desde la perspectiva filosófica, ética, estética y política, salta a la vista en las simulaciones.

La simulación como estrategia didáctica posibilitó a todos los estudiantes desempeñar el rol de organizadores, participantes y observadores. A través de sus propias vivencias, pudieron verificar las potencialidades de esta AEE. El espacio generado para interpretar las obras de literatura universal les permitió expresar sus opiniones y sus propias experiencias personales vinculadas a los contenidos de las obras.

Lo que se logró con la interacción subjetiva del grupo en aproximadamente cuatro horas —sumadas todas las tertulias— fue la generación de un espacio propicio para el conocimiento del otro, sitio que no se había generado, con esa intensidad, en cuatro años de formación universitaria. En el análisis, se resalta que “los compañeros introvertidos, que muy pocas veces dan su opinión o punto de vista, en las tertulias se han animado a hablar” (Participante de la segunda tertulia literaria, comunicación personal, 2021). También fueron frecuentes las expresiones de agrado por conocer otras perspectivas en la interpretación de un mismo tema.

La fluidez con la que surgían las participaciones llevó a los estudiantes a comparar las estrategias educativas tradicionales que les atribuyen un rol pasivo con las tertulias, en las que el interés y entusiasmo se genera a través de la interacción dialógica. Además, se remplace el aprendizaje memorístico por la reflexión. El ambiente de confianza creado por los moderadores fue uno de los roles más analizados, se reconoció que ciertas habilidades personales, contribuyen más al desempeño del mismo, sobre todo, la empatía y la capacidad de escucha activa.

Las tertulias dieron lugar a intercambios únicos; las de tipo literario marcaron, sin embargo, cierta distancia, cuando una obra estaba escrita en prosa o lo estaba en verso. El uso de los poemas de *Las flores del mal* de Baudelaire desató una mayor expresión de sentimientos. Una experiencia similar tuvo lugar en las tertulias artísticas, en ellas, la combinación de pinturas, esculturas y piezas musicales recreó un ambiente propicio para comunicar las percepciones que las obras generan. Términos como *curiosidad*, *emoción*, *tranquilidad* y *entusiasmo* fueron mencionados cuando se evaluó la tertulia, mientras que, el término *interesante*, recibió más elecciones.

En las tertulias artísticas, el conocimiento disciplinar de la estética saltó a la vista, así como la investigación libre de los participantes sobre las obras que fueron analizadas. Al respecto, Wells (2001) resalta también el desarrollo de esa competencia (citado por Valls *et al.*, 2008),

Fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y curiosidad por aprender los contenidos académicos, potenciando que se investigue sobre todo aquello que se desea aprender —lo que con frecuencia lleva a iniciarse en la informática— y, una vez investigado, compartirlo colectivizando el conocimiento y, por lo tanto, multiplicándolo. (p. 80)

Se verificó también la inclusión de las personas más cercanas del núcleo familiar en la preparación de las tertulias. “Como partícipe del grupo, tuve que leer todos los poemas. Y a mí se me hizo bastante bonito el hecho de que yo le estaba leyendo a mi mami y, luego, ella interpretaba una cosa y yo otra, y hablábamos de la muerte y la pobreza” (Moderadora de la cuarta tertulia literaria, comunicación personal, 2021). Ampliar los temas del diálogo en el núcleo familiar a partir de la revisión de las obras clásicas de la literatura universal intensifica las relaciones intersubjetivas. La participación de la familia es un elemento clave entre las formas de participación que conllevan mejoras en los centros educativos (Flecha *et al.*, 2009).

Conclusiones

Las tertulias realizadas por un grupo de estudiantes universitarios, a través de la simulación, demostraron ser una AEE muy fructífera. El desafío de uno de los grupos participantes fue poner en escena una tertulia que, constando en la literatura, no ofreciera material audiovisual como guía. Para próximas ocasiones ya se planteó la necesidad de idear otro tipo de tertulias que no sean literarias ni artísticas. Pensar en tertulias musicales, científicas o pedagógicas amplía las posibilidades de actuaciones educativas exitosas en el contexto de una CdA.

Asimismo, las competencias que se logran consolidar con la práctica de las tertulias son elementos concretos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a la efectividad de este modelo pedagógico, la creencia inicial de la posible resistencia que se puede generar en las instituciones para la creación de una gestión basada en las relaciones horizontales se difumina. Se incrementa, por tanto, el interés de los estudiantes que, habiendo comprobado las potencialidades de las tertulias, apostarían por la transformación de un centro educativo en CdA, en su futura inserción laboral.

Referencias bibliográficas

Armengol Asparó, C.; Castro Ceacero, D.; Jariot García, M.; Massot Verdú, M. y Sala Roca, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98

- Comunidades de Aprendizaje. (s.f.-a). *Aprendizaje dialógico*. Adaptación del material producido por el Centro De Investigación en Teorías y Prácticas de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.
- Comunidades de Aprendizaje. (s.f.-b). *Tertulia Dialógica*. Adaptación del material producido por el Centro De Investigación en Teorías y Prácticas de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.
- Flecha García, R. y Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIII (13), 1-19. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>
- Flecha, A. García, R. y Gómez, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos xxxiv*, (1), 41-61.
- INCLUD-ED. (s.f.). *Comunidades de Aprendizaje*. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
- Laorden Gutiérrez, C. y Foncillas Beamonte, M. (2019). Tertulias dialógicas y adquisición de competencias: percepción de estudiantes del grado de Educación Social. *Aula de Encuentro*, 21 (1), 40-59.
- Larrea de Granados, E. (2015). *El currículum d la Educación Superior desde la complejidad sistémica. Algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria*.
- Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, N° 9. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Grupo FARO. (2018). *Comunidades de aprendizaje: retos y oportunidades para el Ecuador*. Editorial Grupo FARO.
- Orozco Alvarado, J.; Cruz Acevedo, A. y Díaz Pérez, A. (2020). La Simulación como estrategia didáctica en las prácticas de formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales. *Torreón Universitario*. 9 (25), 16-28. <https://doi.org/10.5377/torreon.v9i25.9851>
- Real Academia Española. (s.f.). *tertulia*. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/tertulia#ZdNifNU>

 **Volver al índice**

Una pedagogía de la danza para cuerpos rizomáticos

A Dance's Pedagogy for Rhizomatic Bodies

Alejandra Olvera Rabadán

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

En las últimas décadas, se ha producido un cambio en la manera de concebir el cuerpo en la danza contemporánea; este ha transformado las prácticas corporales y las metodologías de creación. Para poder construir una propuesta pedagógica acorde con la danza actual, es necesario replantear los principios teóricos desde los que se parte. En ese camino, el concepto de rizoma, así como las nociones de espacios liso y estriado, planteadas por Deleuze y Guattari, han sido de utilidad para comprender lo que, en términos prácticos y creativos, se ha desplegado en la danza actual. En este texto se plantea una pedagogía centrada en la construcción de poéticas más que en la reproducción de estructuras fijas; una pedagogía que genera estrategias para la desterritorialización y reterritorialización de los cuerpos danzantes, como cuerpos rizomáticos, con conciencia y capaces de construir una poética propia que, a la vez, sea de la colectividad.

Palabras clave: cuerpo-conciencia, cuerpo rizomático, danza, pedagogía

Abstract

In recent decades, contemporary dance has undergone a change in the way of conceiving the body, which has transformed body practices and creative methodologies. To build a pedagogical proposal according to current dance, is necessary to rethink the theoretical principles from which it starts. Along this path, the concept of rhizome, as well as the notions of smooth and striated spaces —proposed by Deleuze and Guattari— have been useful to understand what has been deployed in practical and creative terms in current dance. We propose a pedagogy focused on the construction of poetics rather than on the reproduction of fixed structures; a pedagogy that generates strategies for the deterritorialization and reterritorialization of dancing bodies as rhizomatic bodies, conscious bodies capable of constructing their own poetics that at the same time is a collective poetics.

Keywords: body consciousness, dance, pedagogy, rhizomatic body

Introducción

Uno de los principales problemas de la docencia de la danza, en la actualidad, es la disparidad que existe entre las prácticas corporales con las que tradicionalmente se construyen los procesos de formación y las que se han construido en el campo profesional de la danza en las últimas décadas. La dificultad que se presenta al intentar resolver esta disparidad es que implica un salto epistemológico que hace que las estrategias pedagógicas se tengan que reformular radicalmente. Este proceso es muy profundo, porque implica no solamente modificaciones en ciertas

prácticas, sino que conlleva una transformación en la corporalidad de quienes participan en los procesos docentes.

En este texto se abordan dos asuntos particulares que se encuentran presentes en nuestra propuesta pedagógica, la que se propone salvar la disparidad antes mencionada. Primero, que en el cuerpo se juegan los principales cambios de la danza actual, estos hacen necesario replantear las estrategias pedagógicas, de manera tal que se pueda pasar de la búsqueda del control, a una construcción poética del cuerpo. Segundo, que los procesos educativos no son procesos formativos —en el sentido de que no son espacios que pretendan agregar más organización a los cuerpos—, sino sitios donde danzarinas y danzarinas pueden hacer un cuerpo sin órganos, desarticular la rostrificación de sus cuerpos, desarmar las sobresignificación, abrir líneas de fuga para salir de la estratificación y despertar como cuerpos-conciencia.

Dado que muchos de los conceptos habitualmente utilizados para pensar la danza resultan poco útiles para comprender lo que está en juego en los procesos corporales de la danza actual, este texto se acerca a los planteados por Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004) y, desde ellos, se abordan los asuntos centrales de esta propuesta pedagógica.

Cuerpo y conciencia como rizomas

Uno de los puntos nodales de esta pedagogía es la noción de *cuerpo-conciencia*, esta se distingue de la conciencia del cuerpo que habitualmente se intenta desarrollar en los procesos docentes. Antes de abordar el asunto de la conciencia, se va a retomar el concepto de rizoma, planteado por Deleuze (2004), ya que será de utilidad para entender las características de la conciencia de cuerpo y del cuerpo-conciencia.

El rizoma lo plantea Deleuze como lo contrario al árbol y la raíz, los que están gobernados por la lógica binaria. El rizoma se conforma de manera distinta a la de los sistemas binarios. Árbol y raíz se constituyen a partir de un eje rector que estratifica, organiza, jerarquiza, territorializa. Tiene un centro y unas extremidades, crece desde ese centro. Tiene un inicio y un fin. Consta de direcciones y puntos fijos.

En el cuerpo, el árbol corresponde al cuerpo que se despliega desde la columna vertebral que lo organiza y estratifica. Establece un sistema binario que lo divide en: arriba/abajo, dentro/fuera, izquierda/derecha, central/periférico, delante/detrás. Un punto que se localiza en la periferia siempre estará en ella, nunca podrá estar en la parte central. Así el cuerpo es fijado en su estructura y solo puede moverse a partir de ella.

Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y posiciones, de relaciones binarias entre estos puntos y de relaciones unívocas entre esas posiciones, el rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 25)

Por el contrario, en el rizoma hay un principio de heterogeneidad —no hay jerarquía ni dirección—, así como uno de conexión: cualquier punto puede ser el sitio de enlace con cualquier otro, no hay un origen estratificado que organiza los vínculos. “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción «y...y...y...»” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 29)

En la danza actual el cuerpo es rizomático, sus partes no tienen jerarquías. En la danza *butō*, incluso, desaparece la noción de partes. Se toma por ejemplo un método de improvisación creado por Steve Paxton, en el que el movimiento surge de cualquier punto y va en cualquier dirección, eliminando cualquier preeminencia de una parte específica del cuerpo o del espacio. Así, en su movimiento el cuerpo pierde sus puntos fijos, se deshace de las direcciones y se vuelve acentrado. “En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 14).

En la danza hablamos del cuerpo rizomático en diversos sentidos, uno de los que tiene que ver con el modo en que se conforma el movimiento. Esto puede verse en la desarticulación de la preeminencia de la bipedestación y la inclusión del movimiento en el suelo; el uso de la caída, el abandono de la forzada frontalidad, el uso del micromovimiento o microsegmentación, entre otras características, permiten romper las estructuras fijas del cuerpo y de su relación con el espacio y con otros cuerpos.

Cabe destacar que estos principios del movimiento, por sí solos, no son suficientes para hacer un cuerpo rizomático, es necesario que esto vaya acompañado de otros elementos, como el cuerpo-conciencia. Para poner un ejemplo, se analiza la caída que se ha presentado como una característica que ayuda a romper las estructuras del cuerpo porque implica —en el modo particular en que se realiza en la danza actual— soltar el control del movimiento y generar una suerte de acentramiento del cuerpo. Sin embargo, la caída no siempre tuvo esa función o esas características. Por ejemplo, en la técnica de movimiento creada por el coreógrafo mexicano-estadounidense, José Limón, la caída es empleada constantemente, pero ocurre dentro de un cuerpo arbóreo, es decir uno dicotómico, pivotante y fasciculado. En la técnica de José Limón, cuando se hace una caída, siempre se mantiene un punto fijo, un pivote que sirve de referencia direccional y permite, al cuerpo, regresar a la organización anterior a la caída. De esta manera, Limón burla la caída impidiéndole acentrar al cuerpo.

Por otro lado, en el rizoma hay un principio de multiplicidad.

No hay unidades de medida, sino únicamente multiplicidades o variedades de medida. La noción de unidad sólo aparece cuando se produce en una multiplicidad, una toma del poder por el significante, o un proceso correspondiente de subjetivación: por ejemplo la unidad-pivote que funda un conjunto de relaciones unívocas entre elementos o puntos objetivos, o bien lo Uno se divide según la ley de una lógica binaria de la diferenciación en el sujeto. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 14)

La manera de proceder en la improvisación individual fue aplicada por Paxton, también, en la improvisación de contacto. Cuando dos bailarines unen sus cuerpos al danzar, al ser rizomáticos, estos abandonan la singularidad y penetran en la multiplicidad. Así, cuando dos bailarines comienzan a interactuar, se pierde la separación entre uno y otro, como opuestos, entonces surge lo que se denomina como *el tercer cuerpo*, el de la multiplicidad. La subjetivación y la diferenciación desaparece o, por lo menos, es pospuesta, y ambos cuerpos efectúan un agenciamiento tal que acaban convertidos en un solo rizoma. “Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 14).

La noción de multiplicidad planteada por Deleuze resulta clave no solamente para comprender el cuerpo rizomático que ha salido de la lógica binaria. Entender al cuerpo como multiplicidad abre exponencialmente el rango de posibilidades de interacción entre los cuerpos; pone en

cuestión los lenguajes corporales unívocos y las metodologías de creación danzaria jerarquizantes, porque cambia el modo en que los cuerpos danzantes interactúan entre sí y con el mundo.

En el rizoma no hay puntos, ya que ellos tienden, al fijarse, a localizarse y a establecer relaciones con otros que generan la estructura. En vez de esto, el rizoma tiene líneas que, al contrario, crean aperturas. En la presente propuesta educativa, el proceso de creación es el punto nodal, ya que se constituye como líneas de fuga y, en ese sentido, ofrece la posibilidad de volver a hacer el cuerpo rizomático, cuando este ha sido roto por las estructuras.

Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstituirse. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 15)

Al no definir jerarquía o espacios fijos, la significancia no tiene modo de penetrar en el rizoma; este tiene, pues, un principio de ruptura asignificante. El bailarín puede devenir cuando su cuerpo es rizomático, ya que su cuerpo se encuentra libre de la significancia. El cuerpo sin órganos y sin rostro es uno que se puede entender como rizomático. Cuando el bailarín deviene con los afectos y perceptos de la obra, él y aquello en lo que deviene se convierten en un rizoma, en tanto que son heterogéneos.

Los perceptos ya no son percepciones, son independientes de un estado de quienes los experimentan; los afectos ya no son sentimientos o afecciones, desbordan la fuerza de aquellos que pasan por ellos. Las sensaciones, perceptos y afectos son *seres* que valen por sí mismos y exceden cualquier vivencia. (Deleuze y Guattari, 2005, pp. 164-165)

La noción de devenir en el sentido en que nos la presentan Deleuze y Guattari permite instaurar procesos creativos que dialoguen con el mundo y que dejen aparte la sobresignificación de los cuerpos que se produce en la representación que caracterizó a la producción danzaria durante siglos.

Se trata de hacer rizoma, no de representar en escena. En vez de buscar la representación, en los procesos creativos que se plantean en esta propuesta educativa, se busca crear un compuesto de afectos y perceptos que atraviese el cuerpo del bailarín y lo sumerja en el devenir. Por otra parte, al abordar el movimiento, tampoco se busca la reproducción de un modelo, sino la resolución de problemas corporales que también se constituyen como líneas de fuga. En el mismo sentido, también en el tratamiento de la acción corporal se desarticula la representación del cuerpo. De ahí que ya no se pueda hablar de que se tiene conciencia del cuerpo, como si el cuerpo fuera algo ajeno al ser, sobre lo que se debe o puede tener conciencia, sino que se habla del cuerpo-conciencia, como un cuerpo rizomático que traza sus propias líneas de fuga.

El mimetismo es un mal concepto, producto de la lógica binaria, para explicar fenómenos que tienen otra naturaleza. Ni el cocodrilo reproduce el tronco del árbol, ni el camaleón reproduce los colores del entorno. Pantera rosa no imita nada, no reproduce nada, pinta el mundo de su color rosa sobre rosa, ese es su devenir mundo, devenir imperceptible, asignificante, trazar su ruptura, su propia línea de fuga su 'evolución paralela'. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 16)

Deleuze entiende el rizoma como un mapa, no como calco. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, tiene múltiples entradas y salidas, no tiene un principio ni un fin. “Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye.” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 18)

Al pensar en crear un cuerpo sin órganos, no se puede evitar la tarea de deshacer el esquema corporal. Este se constituye como un calco del cuerpo, una representación mental del mismo, a partir del que se crea el movimiento. El esquema corporal estratifica al cuerpo y lo convierte en objeto de manipulación de la conciencia racional y prisionero de la significancia. La crueldad, además de ejercerse contra la compasión, debe enfilarse hacia el esquema corporal. Si se quiere hacer un cuerpo sin órganos es necesario que la danza no surja de una representación del cuerpo, aun cuando la ruptura del calco sea experimentada como una caída al vacío o como la muerte.

A diferencia de muchos géneros danzarios que insisten en la necesidad de controlar los movimientos de uno (con la admonición de estirar, apretar y colocar el cuerpo), el entrenamiento físico de contacto enfatiza la liberación del peso del cuerpo en el suelo o en el cuerpo del compañero. En contraste, la experiencia de las sensaciones internas y del flujo de movimiento entre dos cuerpos es más importante que las formas específicas o las posiciones preestablecidas. Los bailarines aprenden a moverse con una conciencia de la comunicación física implícita dentro de la danza. (Cooper Albright, 1997, p. 84)¹

En vez de pensar en que la danza se hace a partir de una representación del cuerpo, de su calco —el que es, en sí mismo, estratificado y que, además, estratifica al cuerpo—; se debe pensar en hacer un mapa de este. “Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 26).

El mapa es abierto y actúa con el cuerpo, pero no lo estratifica; entre el mapa y el cuerpo se hace una relación no jerárquica, en la que ninguno es el que orienta la acción. El mapa se vuelve el doble del cuerpo, lo que es posible porque el cuerpo mismo es multiplicidad. El mapa en realidad no es algo distinto del cuerpo.

La separación entre conciencia racional y cuerpo no tiene sentido en la danza actual. El cuerpo no es lo opuesto a la conciencia, sino que él mismo es conciencia, una que es de un orden distinto al de la conciencia racional, es un cuerpo-conciencia, una conciencia rizomática que funciona como un mapa.

Cuando un rizoma está bloqueado, arborificado, ya no hay nada que hacer, el deseo no pasa, pues el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente. Siempre que el deseo sigue un árbol se producen repercusiones internas que lo hacen fracasar y lo conducen a la muerte; pero el rizoma actúa sobre el deseo por impulsos externos y productivos. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 19)

¹ Traducción de la autora. Texto original: “Unlike many genres of dance that stress the need to control one’s movement (with admonitions to pull up, tighten, and place the body), the physical training of Contact emphasizes the release of the body’s weight into the floor or into a partner’s body. In contrast, the experience of internal sensations and the flow of the movement between two bodies is more important than specific shapes or formal positions. Dancers learn to move with a consciousness of the physical communication implicit within the dancing” (*ibidem*).

En la danza que se propone el movimiento del bailarín no está regido por la forma, es decir, por secuencias de movimiento preestablecidas: la danza surge de los impulsos propios del bailarín. Estos impulsos pueden ser denominados deseos. No son pues ni las emociones ni la conciencia racional lo que guía el movimiento, sino el deseo. El deseo al moverse rizomáticamente es el único que puede hacer que el cuerpo sin órganos del bailarín sea atravesado por los diversos afectos de la obra.

Tanto para los enunciados como para los deseos, lo fundamental no es reproducir el inconsciente, ni interpretarlo o hacerlo significar según un árbol. Lo fundamental es producir inconsciente, y, con él, nuevos enunciados, otros deseos: el rizoma es precisamente esa producción de inconsciente. (Deleuze y Guattari, 2004, pp. 22-23)

Cuando se habla de que el deseo es quien guía o impulsa el movimiento del bailarín, se necesita cambiar la relación dicotómica entre conciencia e inconsciente. En vez de producir inconsciente, necesitamos producir una conciencia de cuerpo que no sea inconsciente, pero que tampoco sea racional. La conciencia de cuerpo procede por impulsos, por deseos, sin caer en una relación binaria.

Contrariamente a los sistemas centrados (incluso policentrados), de comunicación jerárquica y de uniones preestablecidas, el rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico no signifiante, sin General, sin memoria organizadora o autómatas central, definido únicamente por una circulación de estados. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 26)

El ser definido por una circulación de estados es una de las características del rizoma que es fundamental en la conciencia del cuerpo, ya que esta conciencia no puede ser nunca definida por un estado en particular, sino por ese fluir en la circulación de estados, como un principio *poiético*.

Pedagogía de la danza como espacio liso

Se pensó en una pedagogía de la danza que se construyera para cuerpos rizomáticos, que partiera de la comprensión de que la acción danzaria se desenvuelve desde la conciencia de cuerpo y que abriera espacio para la multiplicidad y el devenir del danzante. Una pedagogía como esta no puede continuar con las prácticas tradicionales de la enseñanza de la danza que habitualmente se dirigen a reforzar la sobresignificación de los cuerpos y a fijar las posibilidades de acción corporal dentro de una lógica binaria.

Para seguir con el pensamiento deleuziano, se piensa la nueva pedagogía de la danza como un espacio liso y la pedagogía tradicional de la danza como uno estriado. Estas dos pedagogías accionan en sitios que no pueden confluir, no es posible trasladar sin más algunas características de una a otra.

Deleuze habla de dos tipos de espacio: el liso y el estriado. El segundo es homogéneo, está formado por la caída de los cuerpos que lo segmentan en fragmentos medibles de lugar, se organiza por verticales de gravedad. Es un espacio direccionado que lamina el flujo.

En resumen, parece que la fuerza gravítica es la base de un espacio laminar, estriado, homogéneo y centrado; condiciona precisamente las multiplicidades llamadas métricas, arborescentes, cuyas

magnitudes son independientes de las situaciones y se expresan con la ayuda de unidades o de puntos (movimientos de un punto a otro punto). (Deleuze y Guattari, 2004, p. 376)

El movimiento que se realiza en un espacio estriado es el que se conforma por desplazamiento, por unión de puntos direccionales; es uno estratificado. En la danza, cuando el movimiento es delimitado por un diseño establecido, el cuerpo se coloca en un sitio estriado que lo estratifica y le ofrece sus direcciones, lo organiza en torno a un centro y una periferia, lo hace homogéneo, lo arborifica.

El cuerpo estratificado de los bailarines de la danza moderna y de *ballet* habitan un espacio estriado. El escenario a la italiana que utilizan se organiza por direcciones fijas, el movimiento se realiza en él por desplazamiento entre los distintos puntos del escenario, los que tienen, además, ya instaurada una significación inamovible, en términos dramáticos. Es un espacio que se organiza en torno a un centro y un frente, y que tiene como objetivo guiar o dirigir la atención del espectador. Las pedagogías que derivan de estas danzas cuentan con estructuras que permiten desarrollar cuerpos que respondan a esta noción de espacio, cuerpos organizados que puedan ser ubicados en un espacio estructurado.

La ruptura de Merce Cunningham se centró, además de en el acontecimiento, en dar una nueva dimensión al espacio. Fue de los primeros coreógrafos en sacar la danza del teatro a la italiana y en eliminar del movimiento la direccionalidad en función de un frente. El movimiento ya no se entendía como desplazamiento en un espacio dividido en puntos o porciones. Para Cunningham,

El espacio [escénico] liso es precisamente el de la más pequeña desviación: sólo tiene homogeneidad entre puntos infinitamente próximos, y la conexión de los entornos se produce independientemente de una determinada vía. Es un espacio de contacto de pequeñas acciones de contacto, táctil o manual, más bien que visual como en el caso del espacio estriado de Euclides. El espacio liso es un campo sin conductos ni canales. Un campo, un espacio liso heterogéneo, va unido a un tipo muy particular de multiplicidades: las multiplicidades no métricas acentradas, rizomáticas, que ocupan el espacio sin ‘medirlo’, y que sólo se pueden ‘explorar caminando sobre ellas’. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 376)

En la improvisación de contacto, la relación entre bailarines no depende de un diseño; el movimiento no se entiende como desplazamiento, ya que sucede necesariamente en un espacio liso, y el desplazamiento pertenece al espacio estriado. En la improvisación de contacto no es posible hacer medidas, ni de tiempo ni de espacio, tampoco son posibles los diseños de espacio o de movimiento. “...el contacto de dos cuerpos produce movimientos —que Paxton tiende a caracterizar como movimientos reflejos— que son demasiado rápidos para el pensamiento. Esto excava un hueco de conciencia. La conciencia se llena de huecos, como un queso gruyère” (Gil, 2001, p. 140)².

La improvisación de contacto es quizá la danza que más requiere de un espacio liso, ya que necesita que la energía fluya libremente entre los bailarines, para que puedan ellos conformarse como un rizoma, como un cuerpo-conciencia.

...es gracias a los huecos o vacíos de la conciencia que se establece una comunicación entre inconscientes. Estos vacíos, ya presentes en la conciencia común, adquieren una impregnación

² Traducción de la autora. Texto original: “...o contacto dos corpos produz movimentos —que Paxton tende a caracterizar como movimentos reflexos— que são demasiado rápidos para o pensamento. E isso escava um buraco na consciência. A consciência do corpo criva-se de buracos, como um queijo gruyère” (*ibidem*).

perceptiva por la conciencia del cuerpo, en el CI [improvisación de contacto] porque, como vimos, el contacto abre la conciencia a una sobreposición o impregnación que deja pasar, de un cuerpo a otro, contenidos inconscientes de movimiento... (Gil, 2001, p. 141)³

El espacio liso es el del flujo. Por esto, las estrategias de acción de este proyecto educativo se enfocan básicamente en romper los bloqueos del cuerpo que impiden el flujo creativo o el de energía, el de los impulsos y deseos del cuerpo. Los bloqueos son precisamente la organicidad, la significancia, la subjetivación y la conciencia racional que se asientan en el cuerpo, fijándolo en una sola posición, en un solo estado. Las estrategias de acción docente de este proyecto educativo tienen como objetivo principal dar al cuerpo la posibilidad de realizar una acción libre en la que “lo fundamental es la manera en que los elementos de cuerpo se escapan de la gravitación para ocupar absolutamente un espacio no puntuado” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 400).

Deleuze hace la analogía del espacio estriado como el de los sedentarios, quienes, necesariamente, fraccionan la tierra y la estrían. El desplazamiento es en el espacio estriado, pues siempre se trata de un movimiento de un punto a otro, así como el sedentario que, cuando se desplaza, siempre lo hace hacia algún sitio. En las pedagogías tradicionales de la danza, el movimiento siempre es el de un segmento corporal que va de un punto a otro, de una postura a otra, a través de un espacio medido, controlado, prediseñado y organizado.

Cuando los diseños curriculares se construyen como espacios estriados, suelen jerarquizar los contenidos en centrales y periféricos, desarrollar las actividades partiendo de lo simple a lo complejo, priorizar el conocimiento preexistente sobre la exploración, preferir la afirmación que la pregunta. En síntesis, se construyen para desarrollar el control de los procesos corporales y creativos.

La contraparte es la realidad de los nómadas, ellos viven en un espacio liso que no está dividido en segmentos ni tiene direcciones. Cuando la danza se vuelve nómada, ya no hay movimiento en términos de desplazamiento, ya que esta no es lo que sucede cuando el cuerpo va de un punto fijo a otro, sino que es el resultado de la intensidad misma del cuerpo que se traduce en velocidad.

El movimiento es extensivo, y la velocidad intensiva. El movimiento designa el carácter relativo de un cuerpo considerado como ‘uno’, y que va de un punto a otro; *la velocidad, por el contrario, constituye el carácter absoluto de un cuerpo cuyas partes irreductibles (átomos) ocupan o llenan un espacio liso a la manera de un torbellino*, con la posibilidad de surgir en cualquier punto... (Deleuze y Guattari, 2004, p. 385)

En este proyecto educativo podemos ver cómo, al desarrollarse en un espacio liso, no se despliega como un desplazamiento, sino como una intensidad. En todo caso, lo que se hace desde la danza en este plan de estudios es *itinerar*. Itinerar es seguir el flujo de la energía del cuerpo. Se entiende que danzar es lo que hacen los nómadas. “El nómada, el espacio nómada, es localizado, no delimitado. Lo que sí es limitado, y a la vez limitante, es el espacio estriado [...]” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 386).

³ Traducción de la autora. Texto Original: “...é graças aos buracos ou vacúlos de consciência que se estabelece uma comunicacao entre inconscientes. Estes vacúolos, já presentes na consciência comum, adquirem uma pregnância perceptiva pela consciência do corpo, no CI: porque, como vimos, o contacto abre a consciência a uma sobreposicao ou impregnacao que deixa passar de um corpo para outro conteúdos inconscientes de movimento...” (*ibidem*).

Podemos decir que este proyecto educativo es nómada en el sentido en que lo plantean Deleuze y Guattari, porque no está fijo en una organización estratificada; porque, si bien es localizado, no se mueve por desplazamientos, sino por intensidades; porque no está segmentado en espacios, sino que permite el flujo de las intensidades de los cuerpos y porque se dedica a crear líneas de fuga que permiten volver al cuerpo rizomático.

Esto, en la práctica, permite desarticular la organización jerárquica del conocimiento, lo que se puede constatar al observar que el mapa curricular que se tiene no posee un principio ni un fin y no determina un orden fijo a seguir por el estudiantado. Los espacios curriculares están pensados para propiciar que se realicen proyectos centrados en las necesidades y los impulsos creativos de docentes y estudiantes, y no para acumular conocimientos sobre la danza. Como estrategia docente se parte de preguntar, teniendo en cuenta que se pueden obtener respuestas diversas, ninguna de las que es, por principio, definitiva. Esto provoca que las asignaturas se centren más en la experimentación, en el desarrollo de proyectos creativos y en el trabajo colectivo, no jerarquizado.

El trabajo corporal que se desarrolla en nuestro programa educativo también puede designarse como nómada, porque está localizado en los cuerpos particulares de quienes danzan, pero no se busca que dichos cuerpos se desplacen rumbo a la consecución de un modelo, sino que actúen como cuerpos-conciencia, como cuerpos rizomáticos. Partimos de la comprensión de que el cuerpo es espacio, no como cuerpo-objeto, sino como zona de indeterminación, en concordancia con la noción de acontecimiento que plantea Merce Cunningham.

Conclusiones

En síntesis, este proyecto educativo abdica de muchas de las prácticas y modelos que tradicionalmente se han utilizado en los procesos formativos de la danza. Esto implica una transformación de orden epistemológico que obliga a replantear las nociones desde las que se piensa la danza y hace pertinente la introducción de conceptos como: cuerpo rizomático y cuerpo-conciencia. También, hace necesario repensar el danzar como una acción de nómadas que se efectúa desde la multiplicidad y el devenir de los cuerpos danzantes. Además, permite designar a un proyecto educativo como un espacio liso, un sitio de indeterminación, y a sus estrategias docentes, como la apertura de líneas de fuga para la acción danzaria.

Referencias bibliográficas

- Cooper Albright, A. (1997). *Choreographing difference. The body and identity in contemporary dance*. Wesleyan University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas-Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Gil, J. (2001). *Movimento total o corpo e a dança*. Relógio d'água.

Creación de relatos sonoros como recurso pedagógico en la enseñanza artística

Creation of Audio Stories as a Pedagogical Resource in Artistic Teaching

Johanna Guamán Zurita*

Juan Diego Gutama Galán*

**Universidad Nacional de Educación, UNAE*

Resumen

En el presente proyecto se expondrá el uso y creación de relatos sonoros aplicados a la enseñanza artística y enfocados a una interdisciplinariedad que involucra la literatura y la creación de audio. Desde la rama de las artes sonoras, se parte del trabajo de Pierre Schaefer que se basa en el uso de materiales cotidianos que se denominan *objetos sonoros* y se usan para la composición. Se toman como referente las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, para enfocarse en la de operaciones concretas, en la que el niño aprende a partir de los fenómenos y objetos de la realidad. Además, se toma como antecedente a Jack Foley, quien fue el pionero en la creación del diseño sonoro en el cine. Es por ello que, para este proyecto, se plantea la elaboración de una narración corta, mediante el uso de sonidos que serán obtenidos de la grabación o creados por medio de objetos sonoros. Se usaron las TIC, en la creación de relatos sonoros con estudiantes de básica media, los que oscilan entre las edades de nueve a once años.

Palabras clave: relatos sonoros, recursos tecnológicos, enseñanza- aprendizaje, educación, creatividad

Abstract

This project is about the use and creation of audio stories to teach artistic knowledge. It has an interdisciplinarity approach that involves literature and sound creation. From the sound arts, we start from the work of Pierre Schaefer, which is based on the use of daily materials for sound composition, these materials known as *sound objects*. Also, we are taking as a reference the stages of cognitive development of Piaget, this are focused on the stage of concrete operations, when a child learns from the phenomenon and objects of reality. In addition, Jack Foley is a reference. He was the pioneer in the creation of sound design in cinema.

The object of this project is the creation a short story using sounds, which will be obtained from the recording or recreating sound objects. Finally, the use of ICT in the creation of sound stories with middle school students, whose ages range are between 9 and 11 years.

Keywords: audio stories, technological resources, teaching-learning, education, creativity

Introducción

El presente proyecto, titulado “Creación de relatos sonoros como recurso pedagógico en la enseñanza artística”, trata de dar solución a una problemática encontrada en el aula: la falta de recursos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta carencia dificulta el aprendizaje de los estudiantes y, muchas veces, causa falta de motivación por aprender la asignatura. Es por esto que en este proyecto se pretende implementar estrategias que implican el uso de herramientas y recursos como: celulares, computadoras, plataformas digitales y programas de acceso libre para la edición de audio.

De igual forma, este proyecto tiene un enfoque interdisciplinar que no solo se centra en Educación Artística y Cultural (ECA), sino que integra otras asignaturas. El ejemplo más significativo es la materia de Lengua y Literatura, la que ha estado estrechamente relacionada con este proyecto desde su concepción, pasando por la fase de redacción de un guion, hasta llegar a su producto final.

En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura que ha permitido escoger las estrategias y herramientas adecuadas para la elaboración de la planificación y construcción del relato sonoro con los estudiantes. Además, las estrategias, así como los recursos, son materiales que están al alcance de los estudiantes y se adaptan a sus necesidades.

Herramientas tecnológicas o TIC

En las últimas dos décadas, los avances tecnológicos en el campo de la informática y la comunicación se evidencian en la gran cantidad de información sobre procesos de producción, interacción y comunicación. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se podrían englobar en tres ramificaciones: redes, terminales y servicios.

Para Cruz *et al.* (2019), el uso de las TIC dentro del aula de clase tiene como objetivo innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscar el desarrollo cognitivo de los estudiantes de una manera didáctica e incentivar la interacción entre la comunidad educativa.

Uno de los factores más relevantes de la incorporación de las TIC en las aulas de clase es el criterio y uso que les dará el docente. Esto va a depender de distintos factores del contexto educativo como: el número de estudiantes que hay en un aula, su edad y competencia digital; los objetivos de su inclusión en función de las competencias que se pretende desarrollar; la existencia de estudiantes con necesidades especiales y el método didáctico con el que se trabajó anteriormente.

Relatos sonoros

Los relatos sonoros son historias o narraciones que se construyen a partir de sonidos ambientales o creados con *objetos sonoros* y buscan independizarse del lenguaje verbal y de las imágenes, su objetivo es depender netamente del sonido para comunicar el mensaje deseado.

El relato sonoro tiene como principal antecedente el paisaje sonoro propuesto por el compositor y pedagogo musical, Murray Schafer, quien “desde finales de los años 60’s del siglo xx, acuña el término [...] refiriéndose a los sonidos producidos en un espacio determinado” (Cárdenas y Martínez, 2015, p. 132). Schafer propuso el uso de sonidos como signos y representaciones para describir un contexto determinado. El paisaje sonoro, desde su concepción, tuvo “una orientación educativa que se enfocó en la concientización de las personas hacia una

buena utilización de su entorno, con el fin de crear y recrear ambientes sonoros sanos” (Cárdenas y Martínez, 2015, p. 136).

Por otra parte, este tipo de relato busca relatar una historia en concreto, a diferencia del paisaje sonoro que desea plasmar un lugar en específico, por medio de representaciones sonoras. Para elaborarlo es indispensable clasificar los sonidos y su función, además de realizar un guion en el que se deben organizar los sonidos que representarán todas las acciones y lugares que se desea incluir en una línea temporal. Dicha composición, como toda historia, deberá estructurarse en una introducción, desarrollo y final.

Para la elaboración de un relato sonoro se clasificará los sonidos en dos grandes grupos: ambientales y acción.

Tabla 1. Tipos de lenguaje sonoro

Sonido ambiental	Sonido de acción
Representa los sonidos implícitos de un lugar.	Representa acciones realizadas por uno o varios personajes de una narración. Además incluye los sonidos de los objetos con los que el protagonista interactúa.
Ejemplo: sonidos naturales como lluvia, viento o animales. También, incluye el ruido de los entornos y sonidos industriales.	Ejemplo: sonidos como pasos, golpes, bostezo, sonidos provocados al conducir (movimiento de palanca, pedales, motor, etc.).

Fuente: elaboración propia

Además de la recopilación de sonidos ambientales o de acción, por medio de la grabación; para la construcción del relato sonoro, en esta propuesta, se apunta al uso de materiales auditivos para conseguir los tipos de lenguaje sonoro mencionados anteriormente. De acuerdo con Rocha (1995), un objeto sonoro es “la intención de abstraer y revelar las cualidades de un sonido específico al grabarlo y editarlo” (p. 3). La etapa del análisis y edición del sonido abre un abanico de posibilidades comunicativas y el resultado de esta experimentación puede ser usado para crear ambientes sonoros y representaciones para un relato.

Recursos pedagógicos

Los recursos pedagógicos juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitan el trabajo del docente. Además, “pueden y deben cumplir como materiales curriculares al servicio del proceso de aprendizaje” (Ruiz y García, 2001, p. 175). Por otro lado, todos los recursos o materiales, pueden usarse con fines educativos, por lo que Rodríguez (2005) argumenta que deben cumplir una función:

- De apoyo al aprendizaje, es decir que, debido a que juegan un papel esencial al ser los canalizadores de la selección y almacenamiento de la información, deben favorecer la interiorización de los contenidos;
- Estructuradora que permite ordenar toda la información que se recibe, pasando de lo abstracto a lo concreto y lo accesible; y
- Motivadora que propicie que todo material sea llamativo y, por tanto, una fuente de interacción que favorezca el aprendizaje. (p. 23)

Enseñanza artística

Tomando en cuenta el contexto nacional, la enseñanza de la educación artística siempre ha sido limitada y ha estado aislada del resto de asignaturas que se imparten en la educación media. Sin embargo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), en el currículo de ECA plantea lo siguiente, “el proceso de enseñanza y aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas del conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, con un enfoque interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento” (p. 15). Es por ello que en la enseñanza artística los estudiantes ponen en práctica todos sus conocimientos adquiridos desde su experiencia.

Por otro lado, es importante que el docente tome en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes, esto le permitirá conocer las fortalezas y habilidades de su grupo. En este proyecto se desarrolló con alumnos de básica media, cuyas edades oscilan entre los nueve y once años, las que se encuentran en el estadio de las operaciones concretas, según la teoría de Piaget. En esta etapa “su pensamiento es concreto, puede clasificar, seriar, y establece relaciones” (Apud, 2018, p. 50). Además, los pensamientos del niño se vuelven maduros, por lo que pueden solucionar problemas de forma lógica, por medio de eventos u objetos concretos del medio. En esta fase del desarrollo se necesita asociar el conocimiento con objetos o fenómenos del mundo real, de tal forma que logre interiorizar lo que está aprendiendo.

Metodología

Este proyecto está destinado a los estudiantes de básica media (séptimo de básica) del programa de educación ecuatoriano y sigue la planificación curricular de la materia dedicada a la formación artística, conocida como ECA. Asimismo, da respuesta a los objetivos planteados en el currículo, los que para este nivel son incorporar: “contenidos y destrezas que requieren el uso de recursos tecnológicos (cámaras fotográficas, teléfonos móviles, computadoras, etc.), siempre considerando la disponibilidad de los mismos en las escuelas” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 106).

La incorporación de las TIC en el aula supone un conflicto por su ausencia. Uno de los motivos de esta es la carencia en planificación docente y las capacidades implícitas en el manejo de estas herramientas. Las TIC se deben incorporar a la clase con un enfoque de innovación escolar, esto conlleva que, en primera instancia, el docente analice los beneficios y las formas en las que se pueden usar. Su uso no consiste en cambiar el soporte en el que el docente impartirá clase, sino en usarlas como herramientas que incentiven el desarrollo y la interacción de la clase.

Al adentrarse en este proyecto, se ha tomado a la creación de relatos sonoros como una oportunidad para incorporar las TIC, tanto en el trabajo docente como en el estudiantil. La actividad mencionada se presta para la exploración del medio escolar y familiar; para el desarrollo de la comunicación e imaginación; la experimentación sonora y el manejo de herramientas digitales.

En respuesta a esta problemática se ha visto la necesidad de elaborar una propuesta con cinco etapas en las que los estudiantes pueden crear su propio relato sonoro, a partir de materiales comunes y sonidos del medio. Estas son:

1. Exposición sobre los tipos de lenguaje sonoro

En esta etapa el docente, a manera de introducción, presentará los tipos de lenguajes sonoros, los que se clasifican en ambientales y de acción. En este punto, los estudiantes deben tener clara la clasificación para poder construir el relato sonoro. En primer lugar, se tienen los sonidos ambientales, por ejemplo, las olas del mar, el cantar de las aves, entre otros. Por otro lado, están los de acción, estos pueden ser los provocados al cocinar, la respiración, pasos y demás.

2. Elaboración del guion

En esta segunda etapa, el estudiante debe describir las acciones específicas que se incluyen en lo que desea contar por medio del lenguaje sonoro, es decir, debe trazar una ruta a seguir, para que el relato tome forma y sentido. Por ejemplo, si se quiere contar cómo una persona toma una ducha, se deberá redactar un guion con las acciones que implica esta actividad, como: (1) levantarse de la cama, (2) caminar al baño, (3) abrir la llave de agua y (4) ducharse. En este momento lo importante es que el estudiante no tenga dudas sobre la escena que desea representar, esta debe ser clara y simple para poder traducirla al lenguaje sonoro.

3. Recolección de sonidos

Para la tercera fase, en primera instancia, el docente debe exponer distintas formas de recolectar sonidos, como la exploración. Esta permite reflexionar sobre los sonidos ambientales que se escuchan día a día. Además se pueden hacer excursiones a lugares de interés. Por ejemplo, si en el guion aparece como escenario el campo, se deberían visitar y explorar lugares donde registrar sonidos de animales, ríos y otros relacionadas con dicho entorno. Para el registro de los sonidos se puede usar la grabadora de un teléfono móvil.

Por medio de materiales sonoros, creados con objetos comunes que se encuentran en casa, los estudiantes pueden recrear los sonidos escritos previamente. Por ejemplo, si en el guion se nombran los huesos del tronco de una persona, se pueden romper paletas de madera. Asimismo, si en el guion se habla de un trueno en una tormenta, se puede producir el artificio al golpear una hoja de techo.

Otra manera de obtener sonidos es mediante la exploración en internet, un ejemplo claro es la plataforma digital Freesound que, actualmente, es uno de los principales bancos sonoros de uso libre.

4. Trabajo con los objetos sonoros

En este momento, el docente deberá trabajar con sus estudiantes sobre los sonidos que recolectaron con anterioridad. Es necesario usar herramientas digitales para edición de audio, como Reaper. Esta aplicación se utilizará con el fin de analizar las características de los sonidos recolectados, además de poder editar sus cualidades. Por ejemplo, si el protagonista del guion está caminando dentro de una iglesia. En primer lugar, el estudiante deberá grabar sus pasos en casa. Luego, con la ayuda de Reaper, se puede aumentar la reverberación de su grabación, dando a entender la cualidad sonora que tiene una iglesia.

5. Montaje del relato

Una vez trabajado cada sonido de manera individual, los estudiantes dispondrán de un repertorio sonoro que servirá para el montaje de su historia. Finalmente, en la quinta etapa, el estudiante, con ayuda del docente, deberá realizar el montaje de los sonidos para articular el relato auditivo. Este trabajo se realizará en la aplicación Reaper, para ello el docente explicará las principales funciones del *software*, por ejemplo, el uso de efectos de sonido (*delay*, *chorus*, *reverb*), la posibilidad de cortar un audio o manipular la velocidad de reproducción de cada sonido. Esto facilitará la construcción del relato.

Resultados

Para implementar este proyecto, se procedió a dividirlo en cinco períodos de cuarenta y cinco minutos, para trabajar conjuntamente los estudiantes. Además, se realizó una labor autónoma, por parte de los alumnos, con el fin de cumplir los objetivos de cada etapa.

En la primera tutoría con el alumnado, se explicó el concepto de relato sonoro, se indicó el programa a utilizar (Reaper) —para lo que, los estudiantes debían tenerlo descargado en su computador—, además, el docente dictó las pautas para la elaboración del guion.

Luego, en grupos de tres personas, se procedió a elaborar el guion con los estudiantes (ver Anexo 1). Este tenía un formato libre, es decir, los alumnos escogieron la temática. Otra de las pautas fue que no fuera muy extenso, debía ser sintético. En este texto se presenta, a modo de ejemplo, uno de los guiones elaborados por los estudiantes.

En la fase del proyecto correspondiente a la recolección y recreación de sonidos, los estudiantes acumularon sonidos recreados en clase y en casa, grabaciones del medio ambiente y otros que provenían de plataformas digitales, como Freesound.

La etapa final del trabajo resultó ser extensa y tuvo varios momentos. Primero, el docente procedió con la explicación del uso del programa, después se realizó una selección de sonidos adecuados para narrar del relato sonoro y, finalmente, se trabajó en el montaje del proyecto. Así mismo, cabe recalcar que, para llevar a cabo este trabajo, los estudiantes utilizaron medios digitales que están a su alcance, como celulares, grabadoras de sonidos, computadores y el programa Reaper (editor de audio de acceso libre).

Conclusión

En conclusión, el proyecto tuvo resultados satisfactorios, se logró elaborar el relato sonoro, lo que era el objetivo principal de la iniciativa. Debido a que esta clase de actividades no suelen ser usuales en la planificación escolar, en cada etapa los estudiantes tuvieron distintas interrogantes y problemas que resolver. Sin embargo, con el debido acompañamiento docente, se dio solución a todos ellos. Por otra parte, cabe señalar que los proyectos de esta naturaleza potencian la creatividad e imaginación del estudiante y los exponen a nuevas maneras de expresarse, las que no necesariamente requieren del lenguaje verbal para comunicar un mensaje. Así mismo, es importante mencionar que, durante todas las etapas, el docente debe realizar una evaluación continua que permita visualizar los logros del estudiante, así como las falencias que deben ser corregidas en posteriores sesiones.

Referencias bibliográficas

- Apud, Z. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo cognitivo de Piaget. *Revista Killkama sociales*, 2(2), 4-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6538370.pdf>.
- Cárdenas, R. y Martínez, D. (2015). El Paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Revista de investigación desarrollo e innovación*, 5(2), 129-140. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6763096.pdf>.
- Cruz, M.; Pozo, M.; Aushay, H. y Arias A. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *Revista e-Ciencias de la Información*, 9(1), 3-15, <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/33052>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria, Educación Media ECA*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/ECA-completo.pdf>
- Moreno Lucas, F. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, (133), 12-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752885002>
- Rocha, M. (1995). Desdoblado el objeto sonoro natural a través de la música electroacústica. *Revista Pauta*, 14(53-54), 107-116. <http://hdl.handle.net/11271/1013>
- Rodríguez, M. (2005). *Materiales y Recursos en educación infantil. Manual de los usos prácticos para el docente*. Ideaspropias Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=279223>.
- Ruiz, F. y García, M. (2001). Cuestiones metodológicas sobre el uso de los materiales en el contexto escolar. En Ruiz, F. y García, M. *Desarrollo de la motricidad a través del juego*. Editorial Gymmnos, 169 -196. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885002.pdf>.

Anexos

Anexo 1. Ejemplo de un guion para la elaboración de un relato sonoro



Elaboración del Guión



Grado: 7mo EGB	Materia: Educación Cultural y Artística	Fecha:		
Tema: Relatos Sonoros	Lección:			
Objetivo: Crear relatos sonoros mediante el uso de las Tics.				
Materiales: - Hojas de papel - Lápiz - Esferos - Computadora	Objetivo de aprendizaje Elaborar un guión para la creación de un relato sonoro.			
Actividad: Guión Título del relato: Día de fuego Narración del relato Introducción - Entra una llamada - Responde el teléfono - Conversación (sonidos) - Los bomberos se alistan - Sonidos de cierras - Bolsas y trajes - Pasos corriendo - Deslizarse por los tubos de la estación - Pasos corriendo - Puerta corrediza - Puertas de los vehículos - Cinturón de seguridad - Sonido de la llave - Sonido de la llave accionando el camión - Motor del camión de los bomberos - Llantas al arrancar - Vehículo en movimiento con sirena			Camino al accidente - Sonido de ambiente de otros vehículos - Tráfico - Sirena - Bocina - Ladridos de perros Llegada al accidente - El camión de los bomberos se estaciona - Sonido del fuego - Abren y cierran puertas - Sacan la escalera y la manguera de agua - Gritos - Colocan y suben la escalera - Abren el agua - Tumban la puerta - Cristales rotos - Pasos - Llanto de un bebé - Caída de escombros - Agua apagando el incendio - Pasos sobre el agua (chapoteo) - Respiración agitada - Bomberos tosiendo Fin del relato	

Anexo 2. Evidencias fotográficas

Figura 1. Trabajo en Reaper

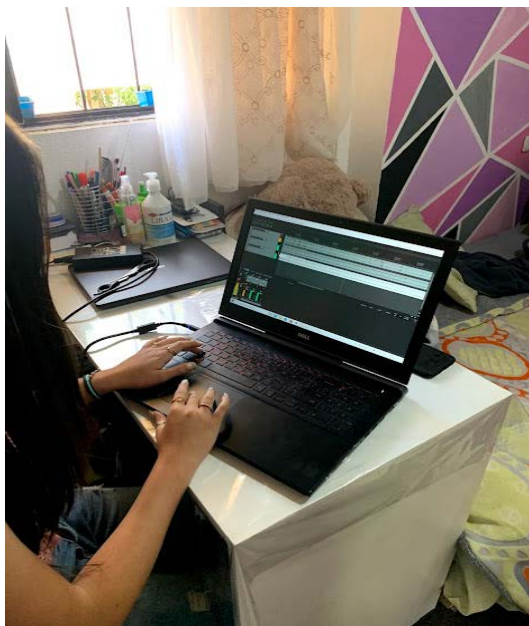


Figura 2. Revisión de sonidos



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Recreación de sonidos



Fuente: elaboración propia

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Recolección de sonidos



Fuente: elaboración propia

[⬆ Volver al índice](#)

La autoexpresión en la producción artística educativa a través de la abstracción

Self-expression in Educational Artistic Production Through Abstraction

Mary Cabascango Caiza*

Annel Padilla Males *

**Universidad Técnica del Norte*

Resumen

El presente artículo evidencia una práctica artística educativa que fomenta la autoexpresión y tiene por objetivo utilizar el sonido, color, forma, cuerpo y movimiento “como recursos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las posibilidades de comunicación, con respeto por las distintas formas de expresión y autoconfianza en las producciones propias” (Mineduc, 2016, p. 53) y colectivas. Con base conceptual en la abstracción, se aplicó una planificación metodológica en la que se insertaron tres etapas que forman parte de este proceso creativo y, además, se fundamentan en el currículo de Educación Cultural y Artística. La experiencia se desarrolló con veintiséis estudiantes de décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Daniel Reyes”, ubicada en la parroquia de San Antonio de Ibarra, en enero 2020. Se evaluaron las condiciones iniciales y finales del conocimiento en cuanto a la abstracción, a través de un test aplicado al total de la población. Los resultados principales muestran una evolución, en el 95 % de estudiantes, con respecto a la apreciación de la relación entre conceptos ligados a la temática tratada, lo que evidencia principalmente que, dentro del proceso de abstracción, los estudiantes mejoraron su habilidad de autoexpresión gracias a lo abordado en cada etapa creativa de la experiencia.

Palabras clave: autoexpresión, arte abstracto, educación cultural y artística

Abstract

This article shows an educational artistic practice that encourages self-expression and aims to use sound, color, shape, body, and movement as resources to express ideas and feelings to enrich the possibilities of communication, with respect for the different forms of expression and self-confidence in own and collective productions. With a conceptual basis in abstraction, methodological planning was applied in three stages that are part of this creative process and that also have a foundation in the Educación Cultural y Artística (Cultural and Artistic Education) curriculum. The experience was developed with 26 students of Basic Education of Unidad Educativa “Daniel Reyes”, located at San Antonio de Ibarra, in January 2020. The initial and final conditions of knowledge, in terms of abstraction, were evaluated through a test applied to the total population of this study. The main results show an evolution, in 95% of students, concerning the appreciation of the relationship of concepts linked to the subject matter. This shows that,

within the process with abstraction, students improve their self-expressive ability, thanks to the development of each creative stage addressed in the experience.

Keywords: self-expression, abstract art, cultural and artistic education

Introducción

Esta propuesta se interesa en el desarrollo de la autoexpresión en la producción artística educativa, a través del uso de la abstracción como herramienta pedagógica, y ha sido creada como resultado de la experiencia en el trabajo educativo artístico interdisciplinario y la utilización de una base teórica que se fundamenta en los procesos y evolución de la producción de creadores que han abordado el arte abstracto en sus creaciones. Además, se ha implementado lo musical y corpóreo, junto a la plástica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para enriquecer las formas de expresión de los estudiantes y motivar la exteriorización de sus pensamientos y sentimientos. La interdisciplinariedad en la educación artística, como lo mencionan Callejón y Pérez (2010); Díaz y Gutiérrez (2001); y Chávez (2006), no solo es innegable, sino obligatoria; las propuestas artísticas del mundo actual disuelven las fronteras. En el quehacer educativo es perentorio proponer un enfoque integrador, con saberes complejos y bajo un modelo lógico que permita su aplicación y, como manifiestan los autores antes mencionados, desarrollar una conciencia transformadora que edifique una propuesta, esto es, que se trabaje en torno al individuo y su relación con el entorno, para fomentar capacidades efectivas de percepción, creatividad, análisis, interpretación y diálogo que hagan de la educación en artes una experiencia con múltiples puentes de conexión.

Este proyecto se presenta como respuesta a la falta de alternativas que existe en la práctica didáctica del área de Educación Cultural y Artística (ECA) y debido al patrón de enseñanza usual que reduce la asignatura a una clase tradicional de dibujo que opera bajo un modelo academicista disciplinar que se basa en la imitación. Como lo menciona López-Bosch (2000), es importante reconocer que la autoexpresión y la imitación son prácticas opuestas, porque la imitación genera limitaciones personales e inhibe habilidades que pueden ser exploradas, sin embargo, desde la perspectiva de este autor, “la expresión artística debería de ser un recurso y una herramienta que fomente la autoexpresión” (p. 14).

Como ya se mencionó, esta investigación responde a la necesidad de encontrar nuevas y diferentes formas de abarcar las prácticas pedagógicas que son poco exploradas dentro del currículo de ECA, por esto se considera pertinente llevar a la práctica nuevas propuestas que involucren al estudiante en las artes, pues este es un instrumento esencial para la construcción de su identidad.

El proceso para la creación artística es dinámico y resulta de interacciones con el entorno, del reconocimiento personal, del otro y de otros, para aproximarse hacia un nosotros que forma parte de la construcción de la identidad, como lo afirman Marcús (2011), Arfuch (2002), Bauman (2003), Cuche (1999), Goffman (2001), Hall (2003), Ortiz (1996) y Taylor (1993) al decir que la identidad es una manifestación que nace de interacciones negociadas de una relación dialéctica con la alteridad.

Utilizar la abstracción y el sonido, color, forma, cuerpo y movimiento como “recursos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las posibilidades de comunicación” (Mineduc, 2016, p. 53), es decir, para desarrollar la autoexpresión, es el objetivo con el que se trabajó la presente investigación.

El proyecto se efectuó con veintiséis estudiantes de décimo año de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa “Daniel Reyes” —que está ubicada en la parroquia de San Antonio de Ibarra, de provincia de Imbabura—, mediante la aplicación de una planificación metodológica estructurada en tres etapas. La primera inicia con un ejercicio de activación motriz, mediante el uso de la música, en el que se hacen trazos indefinidos y quizá incomprensibles; la segunda, los estudiantes reconocen su práctica figurativa y, a través de la conceptualización, experimentan un acercamiento a la abstracción; y en la tercera, se la practica a través de lo corporal.

La abstracción es una temática de clase del ERCA y una herramienta que se utiliza durante todo el proceso dentro del aula para alcanzar su comprensión. Como menciona Abella (2018), utilizar el arte abstracto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje permite a los estudiantes expresarse de una forma más libre y creativa que los aleja de la *representación* y promueve la *recreación* pura y completamente propia. La importancia de la abstracción recae en dar libertad al alumno, para que pueda expresarse, comunicar sus vivencias, emociones y pensamientos.

El modelo pedagógico didáctico por el que se optó en esta experiencia de enseñanza-aprendizaje fue el de autoexpresión creativa que, como lo afirman García (2021) y Cobos (2012), considera que, dentro de la educación artística, lo más importante es la persona que se forma y “el efecto que [el arte] tiene sobre la misma, mas no los productos resultantes” (p. 15), en otras palabras, no se persigue un fin estético. De esta manera, el educando desarrolla aspectos emocionales y habilidades creativas, a través del trabajo libre y espontáneo.

Cabe mencionar que las líneas de investigación a que las que atañe esta investigación son la de Pedagogía y Currículo en artes, las que son transversales y específicas dentro del apartado de Educación Cultural y Artística. Además, se plantea una innovación inmersa en el currículo, cuyos resultados sirven para cuestionar, proponer e indagar sobre las dinámicas con las que se lleva a cabo la educación artística.

Metodología

Para el diseño metodológico de la presente investigación se ha adoptado por un enfoque cualitativo, este se determinó gracias a la experiencia observada en una clase desarrollada con una planificación basada en las directrices del currículo de Educación Cultural y Artística (Mineduc, 2016) que conjugó el Bloque 1, correspondiente a la “dimensión personal y afectiva-emocional (el yo: la identidad)” y el Bloque 2, “dimensión social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad)” (p. 48).

Además, es importante señalar que esta investigación es de tipo deductivo, en cuanto al proceso de la información y resultados obtenidos, antes y durante la aplicación de la clase, y partió del análisis del contexto y la elección de un grupo etario con el que se trabajó, para reconocer sus características y estructurar una clase y elegir las actividades a realizar.

La planificación curricular para esta experiencia fue desarrollada con la metodología ERCA, la que, a través de una planificación secuencial, le permite al educando alcanzar un aprendizaje significativo basado en experiencias concretas y adaptadas a su estado cognitivo, emocional y social. Dicho proceso da inicio con una etapa exploratoria que propone un primer acercamiento a la temática, seguido a esto, se propicia un espacio para el cuestionamiento y la duda, para que, a partir de esta interacción, se articule un proceso conceptual que finaliza con actividades que aplican, reafirman y evalúan la comprensión de los conceptos (Collahuaso, 2013).

Se utilizó un muestreo aleatorio probabilístico, específicamente el de tipo simple, ya que la presente investigación nace de un proyecto de carácter académico universitario que corresponde

a la asignatura Didáctica de las artes en educación elemental, media y superior. La elección del público objetivo se dio debido a la buena disposición que presentó del plantel educativo, por las alianzas interinstitucionales creadas con motivo de las prácticas preprofesionales de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Técnica del Norte.

Se trabajó con veintiséis estudiantes de catorce a quince años, dentro de la asignatura de Educación Cultural y Artística y según las directrices del currículo estandarizado, razón por la que las actividades aquí propuestas son aplicables y adaptables a distintos grupos de trabajo dentro la actividad académica.

Debido al tipo de investigación y enfoque (cualitativa y deductivo) que se le dio al estudio, para recolectar datos se usó la técnica de observación y, como instrumento, se optó por la lista de cotejo. Durante la clase los participantes expresaron ideas y opiniones y tomaron decisiones que fueron contempladas en cada etapa. Fabri (1998), manifiesta que al indagar sobre las técnicas de investigación es necesario aprender sobre sus métodos, pero también sobre sus objetivos, en este sentido expresa que “la observación es un procedimiento empírico primitivo, este establece una relación concreta e intensiva entre el investigador y el hecho o los actores sociales” (p. 1). Se debe tener en cuenta que la recolección de información es una actividad de decodificación.

Al finalizar el proceso de aplicación de técnicas, métodos e instrumentos de investigación, se realizó un análisis holístico de los resultados obtenidos, para correlacionarlos y generar conclusiones que otorguen la oportunidad de crear alternativas para afrontar la problemática planteada.

Resultados

Dentro de la práctica educativa que busca fomentar la autoexpresión, se emplearon técnicas e instrumentos de recolección de datos ayudaron a recabar información de manera válida y confiable, y establecieron parámetros de evaluación relacionados con el objetivo planteado y el tipo de investigación realizada.

Como lo manifiesta el currículo de ECA, en su séptimo objetivo: “Los estudiantes utilizan las posibilidades del cuerpo, la imagen y el sonido como recursos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo sus posibilidades de comunicación, con respeto por las distintas formas de expresión, y autoconfianza en las producciones propias” (Mineduc, 2016, p. 53) y colectivas. Esto se evidenció, de forma específica, en tres etapas. En la primera, se realizó una activación motriz para que los estudiantes, guiados por música, realizaran trazos indefinidos cuya variación de color se elegía, según un criterio propio que se relacionaba con el sonido reproducido. De modo que la música influyó en la representación visual y provocó un garabateo libre. En la segunda, una vez abordada la conceptualización de la abstracción, los estudiantes se organizaron en grupos para realizar un *collage* colectivo sobre la identidad. Se usaron distintos materiales con los que exploraron nuevas posibilidades a la hora de crear. De este modo los estudiantes reconocieron su inclinación por lo figurativo, lo que se evidenció en la manifestación de perspectivas propias en sus creaciones. Finalmente, en la tercera cada grupo creó una obra en la que usaron solamente sus cuerpos como medio de expresión. De esta manera se evidenció su capacidad de abstraer ideas y expresarlas en formas y movimientos. Para lograrlo, los alumnos abordaron ideas desde la exploración personal y el cuestionamiento a problemáticas sociales, temáticas que nacieron de su intereses e iniciativas propias.

Conclusiones

La presente propuesta pedagógica promueve la autoexpresión gracias a la libertad que otorga la abstracción como práctica y herramienta para la creación. Mediante el empleo de las posibilidades corpóreas, plásticas y sonoras, el estudiante crea sin recurrir a representaciones del mundo exterior y presta atención al universo sensible de su interior, para expresar un ideario individual y colectivo.

Las practicas educativas diseñadas bajo el modelo de autoexpresión creativa dan valor a las personas que se están formando y a su proceso, más que al resultado estético, de esta manera se fomenta la confianza y se ofrece al estudiante un espacio para el autoconocimiento, en el que además puede compartir sus creaciones. Además, se fortalecen practicas pedagógicas artísticas responsables, interdisciplinarias y no tradicionales dentro del aula, prácticas necesarias para la innovación y desarrollo de la educación en artes.

Referencias bibliográficas

- Abella R. D. (2018). *Coeducar a través del arte abstracto en Educación Infantil* [Tesis de grado, Universidad De Valladolid]. <https://bit.ly/3AQ9tAk>
- Arfuch, L. (2002). Problemáticas de la identidad. En, *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo Libros. <https://bit.ly/3AYcsqo>
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad, en Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu. <https://bit.ly/2Ycnwlz>
- Callejón, M.D. y Pérez-Roux, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y movimiento*, (2), 41-53
- Cobos, D. (2012). *Modelos de Educación Artística*. https://www.researchgate.net/publication/321066863_MODELOS_DE_EDUCACION_ARTISTICA
- Cuche, D. y Mahler, P. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión. <https://bit.ly/2WqJwrV>
- Collahuaso, Z. (2013). *Incidencia de la aplicación de la técnica ERCA en el rendimiento escolar de los niños del tercer año de Educación Básica de la escuela “28 De Septiembre” de la ciudad de Ibarra* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica Equinoccial]. <https://bit.ly/3oetcWY>
- Chávez, H. (2006). Una Aproximación Metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística. Cenidiap, *Discurso Visual Revista digital*, (7). <http://discursovisual.net/dvweb07/aportes/apochaves.htm>
- Díaz, M. D. y Gutiérrez, R. (2001, febrero) *Música y Plástica: una investigación sobre las relaciones interdisciplinarias en la educación artística* [ponencia]. I Congreso Nacional de Didácticas Específicas, Granada, España
- Fabbri, M. (1998). *Las técnicas de investigación: la observación*. Instituto en Ciencias Humanas. <https://bit.ly/3wIQfdC>
- García, M. (2021). *Expresionismo Abstracto y Autoexpresión Creativa en el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales: Una Propuesta Basada en la Creación* [Tesis de grado, Universidad Zaragoza]. Repositorio Institucional <https://zaguan.unizar.es/record/106379>
- Goffman, E.; Perrén, H. B. T. y Setaro, F. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (No. 302 G6). Amorrortu. <https://bit.ly/3uvGcbB>
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39. <https://bit.ly/3ilOkXi>
- López-Bonch, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, (12),41-57. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110041A>
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1). <http://www.intersticios.es/article/view/6330>.

Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación.
Ortiz, R. (1998). *Otro territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Convenio Andrés Bello, Universidad Nacional de Quilmes. <https://bit.ly/3F6bF97>

 **Volver al índice**

Profesionalización docente de los maestros en artes

Teaching Professionalization of Arts Teachers

Francisco Robles Isidro

UNISON

Fernando Gutiérrez Higuera*

Silvina Zamudio Figueroa*

*Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54

Secretaría de Educación y Cultura (SEC)

Resumen

Son pocas las instituciones educativas que forman artistas con un perfil docente. Usualmente estos artistas imparten clases a partir de teorías implícitas (TI), las que se definen como una construcción psicológica formada por ideas, imágenes o suposiciones que se consideran verdaderas y se desarrollan en la tradición del proceso enseñanza-aprendizaje. Al ser adquiridas por la experiencia, se vuelven difíciles de modificar. Acosta (2010) y Pozo (2006) proponen cinco categorías de análisis de las TI: dependiente, productiva, expresiva/experimental, interpretativa y emancipadora. De aquí resulta necesario preguntarse: ¿qué TI sobre pedagogía tienen los maestros de artes en secundaria? y ¿cómo afectan su práctica pedagógica? Para desarrollar esta investigación, se realizó un cuestionario a partir de las investigaciones de Acosta y Pozo y se utilizó una escala de Likert, para identificar la preferencia de los docentes artistas por alguna de las cinco TI. Participaron cuarenta y cinco docentes de artes: doce maestros inactivos, tres de academias particulares, uno de preescolar, diez de primaria, quince de secundaria, tres de bachillerato y uno de universidad. El formulario constaba de cuarenta y tres reactivos. Por medio de un análisis descriptivo en el *software* SSPS, se obtuvieron los siguientes resultados: para la teoría dependiente un 48.52 %, para la productiva un 48.44 %, para la expresiva/experimental un 81.33 %, para la interpretativa un 73.70 % y para la emancipadora un 74.44 %. Se concluye que los docentes con poca preparación pedagógica tienden a interesarse por la teoría expresiva/experimental e intentan llevar a cabo las estrategias aprendidas cuando eran estudiantes universitarios. Esta información contrasta con el enfoque pedagógico que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), cuyo enfoque se encuentra más próximo a las TI interpretativa y emancipadora. De ahí, la importancia de ofrecer asesoramiento para que la práctica de los docentes licenciados en Artes se acerque a lo que se espera de un maestro de secundaria.

Palabras clave: formación docente, artes, teorías implícitas

Abstract

There are few educational institutions that train artists with a teaching profile. Usually these artists teach classes based on their implicit theories (IT), which are defined as a psychological construction formed by ideas, images or assumptions considered to be true and developed in tradition of the teaching-learning process. When acquired through experience, they become difficult to modify. Acosta (2010) and Pozo (2006) propose five categories to analyse IT:

dependent, productive, expressive / experimental, interpretive and emancipatory. Hence, it is necessary to ask: what IT on pedagogy do arts teachers have in secondary school?, and how does it affect their pedagogical practice? A questionnaire based on the investigations of Acosta and Pozo in IT was carried out, and a Likert scale was used to identify the preference of the 45 arts teachers that participated in this study. These were: 12 inactive teachers, 3 from private academies, 1 from preschool, 10 from primary, 15 from secondary, 3 from high school, 1 from university. The form consisted of 43 items. Through a descriptive analysis in the SSPS software, the following results were obtained: dependent theory 48.52%, productive 48.44%, expressive / experimental 81.33%, interpretive 73.70%, emancipatory 74.44%. It's conclude that teachers with little pedagogical preparation tend to prefer an expressive / experimental theory. These teachers try to carry out the strategies learned when they were university students. This information contrasts with the pedagogical approach proposed by the Ministry of Public Education (SEP, 2020), whose approach is closer to interpretive and emancipatory IT. Hence the importance of offering advice for teachers with degrees in the arts, so that their practices are closer to what is expected of a teacher in secondary school.

Keywords: teaching professionalization, art, implicit theories

Introducción

Las licenciaturas de artes, a lo mucho, ofrecen uno o dos semestres con alguna asignatura sobre didáctica, por esto, los artistas que se dedican a la docencia tienen, sobre todo, conocimientos prácticos que se basan en la experiencia y la producción artística, evidentemente sus concepciones o hipótesis sobre didáctica se relacionan con su experiencia como alumnos de instituciones profesionalizantes. Esto se contradice con el objetivo de la educación básica —el que no se enfoca en la profesionalización—, en este contexto, muchos docentes de artes carecen de una formación pertinente para la vida en el aula y se enfrentan a las problemáticas que acarrearán las teorías implícitas (TI) que tienen sobre educación.

Ante este panorama es necesario preguntar ¿qué TI sobre pedagogía tienen los maestros de artes de secundaria? Para responder, se ha planteado como objetivo general de este estudio hacer un diagnóstico de las TI de docentes, a través de una entrevista, por medio de formulario Google, para determinar la distancia entre estas TI y el enfoque pedagógico propuesto por la NEM (Nueva Escuela Mexicana).

En este documento se desarrollará el concepto de TI, a partir de los estudios de Acosta (1993 —citado por Alonso Martín *et al.*, 2005—) y Pozo *et al.* (2006); y se presentarán los resultados de la investigación en cuanto al diagnóstico y los datos recabados.

Las TI se entienden “como esquemas, teorías, creencias, razonamientos, etc. que orientan al profesor en su quehacer educativo” (Cuevas y Gagnon, 2019, p. 3). De acuerdo con Acosta (citado por Alonso Martín *et al.*, 2005),

[les] permiten a los profesores interpretar la realidad ya que son en buena medida los principales intérpretes del currículo, de las innovaciones, de los intercambios académicos, sirven de base de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de valores de referencia y de programas de acción. (p. 548)

En el mismo sentido, las TI se definen como una construcción psicológica formada por ideas, comprensiones, imágenes o proposiciones que se consideran verdaderas y son un conocimiento práctico, un conjunto integrado de concepciones, creencias y valores que los maestros desarrollan en el contexto situacional de la enseñanza y se adquieren por la experiencia, por lo que son difíciles de modificar (Fernández *et al.*, 2011).

Ignacio Pozo las considera creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque los docentes no sean conscientes de cómo las adquirieron ni en qué consisten, afectan los usos y costumbres de la vida escolar, por ello constituyen un auténtico currículum oculto (Pozo *et al.*, 2006) que se debe entender como un marco pragmático y representacional de referencias que se gesta desde la cultura misma a la que pertenece el docente, así como su historia de vida y experiencias académicas.

Según Marrero, las TI buscan un conocimiento útil. En contraste con las teorías científicas que buscan ser ciertas y objetivas, estas “no se almacenan como tales, sino que son el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas en escenarios socioculturales” (Marrero, 2010, p. 35). En este contexto, Pozo identifica la cualidad de una reacción corpórea ante el conocimiento intuitivo; cuando se reacciona sin pensar —por ejemplo, al momento de gritar, para pedir silencio—, se suele lograr el objetivo, pese a que la acción no fuera premeditada ni deseada. Se trata de una representación procedimental que difícilmente cambia porque resulta exitosa para resolver un problema de manera inmediata.

Con base en los estudios elaborados por Ignacio Pozo y Javier Marrero, se presenta una comparación y síntesis clasificaciones propuestas por cada autor:

Tabla 1. Resumen de teorías implícitas

TI del aprendizaje de Ignacio Pozo	TI de la enseñanza de Javier Marrero
Directa	Dependiente
En ambas teorías describen la necesidad de replicar e imitar conocimientos, de ahí la dependencia hacia el profesor, quien es visto como una fuente inagotable de conocimientos que hay que imitar.	
Interpretativa	Interpretativa
En ambas teorías se describe cómo el docente pone a los alumnos en centro de la actividad educativa, por esto intenta explicarse las ventajas y deficiencias contextuales que tienen para aprender. Javier Marrero considera a la teoría cognitiva de Piaget como un ejemplo de teoría interpretativa, porque explica el aprendizaje en el desarrollo cognitivo del estudiante y critica que este proceso de enseñanza tenga un enfoque lineal y no multidireccional.	
Constructiva	Productiva y expresiva/experimental

“El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo <i>et al.</i> , 2006, p. 124). Por esto, el alumno es consciente de su proceso de aprendizaje y el maestro respeta su interpretación y lógica. Asimismo, es importante mencionar que se debe asumir que el estudiante es capaz de generar una innovación en el conocimiento cultural.	Está enfocada en proyectos y propone problemas, para que el alumno los resuelva creativamente. Al socializarlos, se suele construir conocimiento, por ello esta teoría puede confundirse con el constructivismo que da demasiado valor al producto final que han creado los alumnos, porque suele servir como instrumento de evaluación. En consecuencia, puede estar menos enfocado en el proceso. Por el contrario, esta teoría se enfoca en el proceso. Sin embargo, su objetivo está en la profesionalización y el aprendizaje para la vida futura del estudiante.
Posmoderna	Emancipadora
Partiendo de la característica posmoderna de poner todo en duda y cuestionar los metarrelatos, es de esperarse que en esta teoría se cuestionen las relaciones de poder en la escuela y en la educación. En la posmodernidad nadie es dueño de la verdad, ni si quiera el maestro, en este contexto se genera una didáctica que busca emancipar al estudiante y al docente a través de la oposición a las teorías directas y dependientes. Lo anterior forja una educación enfocada en lo ético y político, cuyo objetivo es la libertad de opinión y de acción.	

Fuente: elaboración propia

Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana

Con el inicio del periodo presidencial de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se reformó la identidad política y cultural de la educación pública de México, a este proyecto se le llamó la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En el 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reveló el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación Básica* que establece el perfil profesional y criterios e indicadores que se espera encontrar en un docente de educación pública. Así se establecieron cuatro dominios, de los que se desarrollarán el número dos y tres:

“Dominio II: una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia” (SEP, 2020, 19). En México el artículo 3° constitucional establece que la educación debe ser obligatoria, universal, inclusiva, publica, gratuita además “la Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad, reconoce la educación inclusiva” (Diario Oficial de la Federación, DOF 12-07-2018) por lo tanto, sin importar la discapacidad o barrera de aprendizaje, todos los niños tienen acceso a la educación regular, por lo tanto, los docentes profesionales en artes, deben incluir esa diversidad en la planeación de clases “un proceso de planeación con secuencias didácticas considerando el contexto, la identificación de materiales educativos a utilizar según el tipo de producción a generar y el proceso de participación tanto de él mismo como de los estudiantes...”. (Portillo, 2019, p. 59)

Con la teoría interpretativa, un profesor busca entender el contexto y características de sus alumnos y, en función de esa información, busca hacer atractiva la clase, motivar y ayudar a sus estudiantes para que logren los aprendizajes. Sin embargo, esta teoría puede fallar si la

información recabada del contexto y características de los docentes es utilizada para justificar su incapacidad de aprender, lo que disminuye las expectativas del docente con respecto a su grupo, “las expectativas no actúan directamente en el desempeño del estudiante, sino a través de la actitud del maestro hacia los alumnos, con el consiguiente efecto en su autoestima” (Sammons *et al.*, 1995, p. 45)

El dominio tres de los perfiles de docentes especifica lo que se espera de la práctica en el aula: “una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes” (SEP, 2020, p. 22). Para lograrlo, la NEM propone los siguientes principios pedagógicos: que el derecho a la educación supone que los estudiantes son sujetos activos en el desarrollo de sus capacidades; que las actividades en clase se determinan por los intereses, necesidades y potencialidades del estudiante; que todos los alumnos tienen capacidad para aprender; que se debe atender a la diversidad cultural y promover el trabajo colaborativo, integrador e inclusivo, desde una cultura de paz, apoyo emocional y desarrollo intelectual; que se diversifiquen las estrategias y materiales; y que el maestro sea un modelo a seguir, coherente con los valores, propuestas, objetivos y estrategias, y la vinculación de la escuela con la comunidad (SEP, 2019).

Las características de la pedagogía propuesta por la NEM son evidencia de un proyecto educativo que se perfila hacia el constructivismo, que reconoce la autonomía del estudiante en un proceso de aprendizaje que va desde los saberes previos hasta el egreso y evaluación. En su aspecto más social, el enfoque de esta pedagogía se vuelve de sumamente importante para identificar las características socioeconómicas y culturales de un estudiante, y, por lo tanto, se perfila hacia una teoría interpretativa.

Metodología

El interés de esta investigación radica en identificar las TI de maestros de artes, para ello se recurrió al método cuantitativo, por medio de la estadística descriptiva con la escala de Likter. El instrumento creado para recolectar datos fue un formulario de Google, cuyas preguntas se orientaban con los indicadores propuestos por Acosta (1993) e Ignacio Pozo *et al.* (2006) en sus estudios sobre en TI. Se prepararon cuarenta y cinco preguntas, sin embargo, en esta investigación solo analizaremos los reactivos R14-R43, divididos en categorías de TI, que fueron codificados y estudiadas en el *software* SSPS.

La población estudiada era diversa: doce maestros inactivos, tres de academias particulares, uno de preescolar, diez de primaria, quince de secundaria, tres de bachillerato y uno de universidad.

La escala Likert “es un instrumento psicométrico donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional” (Matas, 2018, p. 39), por lo tanto, las preguntas están clasificadas en las dimensiones de análisis de las TI: dependiente, productiva, interpretativa, expresiva/experimental, posmoderna (Acosta —citado por Alonso *et al.* 2005—; Pozo *et al.* 2006). Asimismo, las inquietudes situacionales y las respuestas se presentan en una escala que va entre “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “no estoy seguro”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. En cada caso la opción “muy de acuerdo” perfila la dimensión de análisis a la que pertenece la pregunta.

Resultados

Los resultados obtenidos por medio del diagnóstico apuntan hacia la existencia de una gama amplia de teorías implícitas, ninguna se descarta por completo; sin embargo, se pueden apreciar algunas preferencias:

Un 48.52 % de los participantes se inclinó por la teoría dependiente, la que “en su versión extrema [...] se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje” (Pozo *et al.*, 2006, p. 120).

En la teoría productiva “La orientación de la enseñanza [se hace] por objetivos, así como el papel de la evaluación como mecanismo selectivo y de control se hacen especialmente relevantes” (Alonso Martín *et al.*, 2005, p. 549). El porcentaje que optó esta TI fue del 48.44 % y se trata de docentes cuya evaluación se enfoca en el producto final. Al preguntar por el tipo de evaluación que se prefería, el 73.3 % de los docentes eligieron una evaluación centrada en los productos finales o evidencias y exámenes.

Para la teoría expresiva, “El principio de actividad es esencial. La experimentación permanente, la educación para la vida, la de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumno en clase” (Alonso Martín *et al.*, 2005, p. 549). Esta teoría es más común en las universidades, donde se plantea una educación para la vida profesional, sin embargo, el problema radica cuando se la aplica en la educación básica, cuando el objetivo de la TI —una educación para la vida futura— no coincide con el contexto actual de los estudiantes. En este caso, un 81.3 % evidenció su preferencia por esta, lo que se explica por la necesidad de los docentes nuevos en imitar la pedagogía que experimentaron cuando eran estudiantes.

La teoría interpretativa fue seleccionada el 73.70 % de los maestros que asumen un papel muy comprensivo ante las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes. “Por un lado, estaría la pedagogía centrada en el alumno, sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje, y por otra, actitud interpretativa, de búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada de las prácticas docentes” (Alonso Martín *et al.*, 2005, p. 550). Sin embargo, en esta teoría “el aprendiz se constituye en el eje del aprendizaje al poner en juego procesos que en muchos casos se caracterizan por introducir distorsiones indeseables” (Pozo *et al.*, 2006, p. 122), es decir, esas circunstancias cognitivas y sociales que evitan el aprendizaje deseado, también disminuyen la expectativa del maestro con respecto al desempeño de sus alumnos.

Un 11.11 % rechaza la teoría emancipadora, frente a un 74.44 % que la valora. Esta teoría contrasta con las demás, porque plantea un cambio conceptual y pragmático del quehacer docente, en relación con el conocimiento asume “una postura relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento, sino que todas ellas responderían a criterios situacionales” (Pozo, *et al.* 2006, p. 126). Ponerla en práctica requiere asumir la democracia en el aula y evitar cualquier práctica que subordine a los alumnos. Debido a los altos porcentajes vistos en otras teorías, se hace evidente que, en el discurso, se aspira a una pedagogía posmoderna (74.4 %), sin embargo, en la práctica se frecuenta la teoría interpretativa (73.70 %) y expresiva/ experimental (81.3 %).

Discusión

Las orientaciones que requiere la SEP, incluso desde el proyecto del Nuevo Modelo Educativo (2012-2017) y el actual proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, plantea una pedagogía que coloca el foco del aprendizaje en el estudiante, esto implica interpretar las condiciones socioculturales,

económicas y afectivas del alumno, para ayudarlo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, puede ser mal implementada si el maestro interpreta que las barreras de aprendizaje son insuperables, pues esto provoca una disminución de sus expectativas con respecto a las capacidades del alumno.

También, este enfoque pedagógico se sustenta en el constructivismo y el aprendizaje situado en los principios del Nuevo Modelo Educativo. Por consiguiente, en el actual proyecto de la NEM se plantea reconocer la naturaleza social del conocimiento y generar un ambiente de aprendizaje donde se reconozca el valor de saberes previos y la capacidad de aportar y construir conocimientos nuevos de un alumno. Así también, se propone como principio pedagógico desarrollar el aprendizaje situado, es decir, “el profesor busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando variadas formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura” (SEP, 2017, p. 120). El aprendizaje situado influye en la TI expresiva/experimental, sin embargo, esta también puede ser mal entendida, cuando un docente supone que esos proyectos situacionales de la vida son los que aprendió durante sus estudios universitarios.

Conclusiones

Se concluye que los maestros entrevistados dominan las cinco TI, aunque la preferencia por la interpretativa y la expresiva/experimental se debe a la tradición enseñanza-aprendizaje por la que se inclinan los docentes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la pedagogía cambia y se vive una época de cambios veloces en el que el sistema intenta actualizarse. Hoy por hoy, se pregona una educación constructivista y significativa, por lo tanto, es de suma importancia que los docentes licenciados en arte se actualicen pedagógicamente, para que así puedan cumplir cabalmente con lo que se espera de ellos en la educación básica.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. M. (2010). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro. <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/06/el-pensamiento-reencontrado.pdf>
- Alonso M.; Rodríguez M. y Lobato S. (2005). Influencia de las teorías implícitas en la tarea docente. (A. y. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Ed.) *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 547-562. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309042.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Cuevas Gutiérrez, A., & Gagnon, C. (2019). *Concepciones de enseñanza en profesores universitarios a partir del análisis de su práctica docente*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COME-2019. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3821.pdf>
- Fernández, M. T.; Pérez, R. E.; Peña, S. H. y Mercado, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200011&lng=pt&tlng=es.
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, Sandra. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000200007&lng=en&tlng=es.

- Matas, A. (2018). Diseño del formulario de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47 <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1347>
- Portillo S. A. (2019) La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(2) 57-67 http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/381
- Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez, M; Mateos, M; Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: GRAO. <https://books.google.com.ec/books?id=86ArvQ3MEL4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Características claves de la escuela efectiva*, SEP. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/3.-_sammons_caracteristicas.clave_.de_.las_.escuelas.efectivas.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwioho-B8fnxAhWQvp4KHa8nD5cQFjAMegQIGBAD&url=https%3A%2F%2Fdfa.edomex.gob.mx%2Ffiles%2Ffiles%2FNEM%2520principios%2520y%2520orientacio%25C3%25ADn%2520pedago%25C3%25ADgica.pdf&usg=AOvVaw3fy1cjdHkR4WL-Bpdsuem6>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. 1-LpM-Secundaria-Artes. pdf (sep.gob.mx)

 **Volver al índice**

¿La música como simple elemento decorativo del currículo? Planteamientos performativos en Educación Musical

Music as a Mere Decorative Element of the Curriculum? Performative Approaches in Music Education

José-Antonio Rodríguez-Quiles

Universidad de Granada

Resumen

No resulta ninguna novedad afirmar que la Música, como materia curricular, presenta un encaje, cuanto menos singular, en los planes de estudio para enseñanzas obligatorias que la diferencian del resto de asignaturas. Pareciera que no se sabe muy bien qué hacer con ella, de suerte que, en la mayoría de los sistemas educativos, su presencia se reduce a la mínima expresión. En algunos otros (caso de España, por ejemplo) se opta sin mayor miramiento por suprimir su carácter obligatorio, dejando en manos de los centros educativos la decisión de ofertarla o no de forma optativa. Como consecuencia de esto, la formación inicial del profesorado de Música, en las correspondientes instituciones superiores de educación e investigación, queda paralelamente devaluada. ¿Qué hacer, pues, cuando el tiempo asignado a la clase de Música ha quedado reducido a la mínima expresión o cuando el grupo-clase es altamente heterogéneo en cuanto a experiencias previas de formación musical se refiere o cuando los intereses musicales del alumnado no son necesariamente coincidentes con las prescripciones curriculares o cuando la formación inicial del profesorado se concibe exclusivamente desde la óptica de un virtuosismo instrumental o de un excluyente elitismo musicológico...? Con estas y otras tantas premisas adversas, en las que se desenvuelve esta área de conocimiento en la mayoría de países occidentales, resulta inviable proseguir con un discurso pedagógico que, tal vez, fuera útil en el pasado, pero que difícilmente ofrece respuestas adecuadas a los complejos retos del presente. A la luz de interesantes aportes que se han venido ofreciendo en distintas áreas de conocimiento (Deleuze en filosofía, Bourdieu en sociología, Fischer-Lichte en teatro, Butler en teoría queer...), la propuesta de una Educación Musical Performativa (EMP) representa un giro epistemológico en el ámbito educativo y enfatiza el carácter eminentemente social, como acontecimiento, del hecho musical, junto a sus consecuencias.

Palabras clave: educación musical, educación musical performativa, formación inicial del profesorado de música, rizoma

Abstract

It is nothing new to affirm that Music, as a curricular subject, presents a singular fit in the curricula for compulsory education that differentiates it from the rest of the subjects. It seems that it is not known very well what to do with it, so that, in most educational systems, its presence is reduced to the minimum expression. In some others (the case of Spain, for example) it is chosen without

much consideration to suppress its mandatory nature, leaving the decision to offer it or not as an option in the hands of the educational centers. As a consequence of this, the initial training of music teachers in the corresponding higher education and research institutions is simultaneously devalued. What to do then, when the time allocated to the Music class has been reduced to a minimum, when the group-class is highly heterogeneous in terms of previous experiences and musical training, when the musical interests of the students are not necessarily coinciding with the curricular prescriptions, when the initial teacher training is conceived exclusively from the perspective of an instrumental virtuosity or an exclusive musicological elitism...? With these and many other adverse premises in which this area of knowledge develops in most Western countries, it is not feasible to continue with a pedagogical discourse that might have been useful in the past, but that hardly offers adequate answers to the complex challenges of the Present. In the light of interesting contributions that have been offered in different areas of knowledge (Deleuze in Philosophy, Bourdieu in Sociology, Fischer-Lichte in Theater, Butler in Queer Theory...), the proposal of a Performative Musical Education (PME) represents an epistemological turn in the educational field, emphasizing the eminently social character as an event of the musical event, along with its consequences.

Keywords: music education, performative music education, music teacher training, rhizome

Introducción

Dado el carácter internacional en el que surge el presente trabajo, se hace del todo imprescindible dedicar unas breves líneas a contextualizar el objeto de estudio. Así, el lector¹ debe saber que, en la España democrática, con las diferentes Comunidades Autónomas que la configuran, nunca se ha logrado alcanzar un pacto político por la educación a nivel nacional. Dicho de otro modo, la educación se ve sometida a los vaivenes de los diferentes partidos políticos que gobiernen en cada momento, con la inseguridad (y frustración) añadida que provoca en el colectivo de docentes saber, de antemano, lo mucho que puede cambiar, en materia educativa, de una legislatura a la siguiente, siendo —sin ningún género de dudas— las materias curriculares “de segunda clase” las más afectadas por estas vicisitudes. Sobra decir que la Música es posiblemente la más sufrienda del currículum, hasta el punto de haber quedado relegada, desde el año 2013, como una mera optativa, con una duración de cuarenta y cinco minutos semanales (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa —LOMCE—)². Dicho de otro modo, el sistema educativo español permite a niños y jóvenes culminar su escolarización obligatoria (hasta los dieciséis años), sin haber disfrutado de una sola clase de música a lo largo de su amplio recorrido académico, obviando con ello las recomendaciones de todos los especialistas respecto a los incuestionables beneficios de una experiencia musical programada como parte del sistema educativo general³.

Por otra parte, la formación inicial del profesorado de Música, para cualquier especialidad y etapa educativa (centros de educación primaria, secundaria, bachillerato, conservatorios y

¹ Para garantizar la fluidez de la redacción y la lectura, se hará aquí uso del género gramatical masculino, aunque la intención es siempre incluir en esta nominación a cualquier género, binario o no.

² Mientras se escribe el presente texto, los políticos españoles andan ocupados en la redacción del enésimo Proyecto de Real Decreto, por el que se establecerán, una vez más, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, en el marco de la actual ley educativa, conocida como Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE).

³ Las reivindicaciones para subsanar este despropósito son muchas y provienen de diferentes frentes. Pueden consultarse, entre otras, la *Declaración de Granada 2015* (en Rodríguez-Quiles, 2017b) y la *Declaración de Marsella 2018* (en Rodríguez-Quiles, 2019).

academias de música), sigue siendo un problema histórico aún por resolver en este país. Por falta de espacio, se considera aquí solo el ámbito orientado a la educación obligatoria. No entraremos a discutir —por ejemplo— cuál es y qué implicaciones tiene el impacto profesional y social derivado de la formación inicial del profesorado de materias como Lenguaje Musical, Armonía, Instrumentos, etc., en Conservatorios y Academias de Música.

Hay que tener presente, además, que la universidad española nunca ha ofertado estudios de grado específicos en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música, carreras orientadas a los futuros profesores de educación secundaria (para estudiantes de trece a dieciséis años) y bachillerato (para dicentes de diecisiete a dieciocho años). Por otro lado, debido a la progresiva devaluación de la materia de Música en colegios de educación primaria e institutos de enseñanza media, la extinta titulación de Maestro en Educación Musical para la educación primaria (infantes de seis a doce años) fue sustituida por una escuálida Mención en Educación Musical que incluyó una incomprensible reducción de seis semestres a solo un semestre académico⁴.

Hacia un giro performativo en educación musical

Como profesional de la educación musical en diferentes niveles, instituciones y países, y tras siete lustros luchando en favor de unas mejores condiciones para esta área de conocimiento, llegamos a la comprensión de que solo un cambio epistemológico podría —si no solventar en su totalidad la precariedad de la situación— al menos dotar a la materia de una mayor credibilidad académica, en base a un mayor pragmatismo en las aulas de Música de todos los niveles educativos (incluyendo el universitario). Este cambio supone un giro performativo que trasciende lo meramente performático (*interpretativo-teatral*) de la actividad musical⁵, lo que implica un rechazo de la música como mero elemento decorativo del currículum —en particular, cuando su presencia se ha reducido a una simple aparición en señaladas fiestas de los calendarios escolares, usualmente, las asociadas a Navidad y a Fin de Curso—; esto, siempre y cuando, tal actividad no vaya acompañada de la búsqueda expresa de una transformación —en algún sentido y por modesta que pudiera ser— de la vida de la comunidad escolar que comience, lógicamente, por las experiencias vividas del propio alumnado.

Tradicionalmente, en España, la transmisión del conocimiento musical ha girado en torno a la clase magistral acompañada de la partitura y al libro de texto, lo que ha perpetuado el modelo mismo que el profesor recibió en su día como alumno, modelo que, en el caso de la interpretación musical, no era otro que el aprendizaje por imitación. En consecuencia, venimos asistiendo a una enseñanza de la música direccionada verticalmente, de carácter meramente reproductivo, escasamente creativa y centrada fundamentalmente en torno a los intereses del profesorado y los de un temario o repertorio de obras impuesto desde arriba y sustentado, salvo escasas

⁴ Lo que de facto se traduce, para el alumnado, en aproximadamente unas trece o catorce semanas de clase.

⁵ La diferencia entre lo performático y lo performativo en música se ha tratado en Rodríguez-Quiles (2021), a donde se remite al lector. Resumidamente, se puede decir que, mientras en el caso de lo performativo, el *hacer y sus consecuencias constituyen la esencia misma de las actividades escénicas y pedagógicas, como forma de producir acontecimientos*; en el caso de lo performático, este hacer coparticipativo y autorreferencial puede pasar a un segundo plano, o ni siquiera existir, en pro de, por ejemplo, enfatizar una interpretación técnicamente impecable de la partitura, pero sin mayor autorreferencialidad por parte del intérprete ni ninguna intención de involucrar activamente al oyente. Estas dos características (entre otras), son imprescindibles para que una actividad artística y/o educativa pueda tener un impacto verdaderamente performativo, más allá de lo que el azar pueda en cada caso determinar.

excepciones, en las directrices marcadas por un tipo concreto de música: la culta centro-europea, representada por lo que comúnmente se ha dado en llamar *las tres B*⁶.

Frente a este modelo e inspirándose en la obra de los franceses Deleuze y Guattari (1976), se propone una concepción de la música como rizoma, en particular, cuando el hacer musical va asociado a una intención educativa o, mejor aún, socioeducativa. Así, y como ya se ha comentado en Rodríguez-Quiles (2018), el aprendizaje rizomático entiende la actividad musical como un sistema descentrado, en el que interactúan fuerzas performativas que trascienden la partitura —en sentido tradicional—, como el principal y único *monumento* a considerar como parte del currículum. De este modo, concebir el aula de Música como espacio social performativo permite estudiar las características de los sistemas rizomórficos en educación musical en torno a diferentes categorías que se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Algunos elementos rizomórficos en educación musical

Heterogeneidad	Se refiere a las relaciones que establecen los proyectos educativos y la amplia variedad de expresiones vocales e instrumentales existentes, así como los posibles vínculos que se establecen entre ellas, considerando, expresamente, el potencial pedagógico de los diferentes géneros y estilos.
Multiplicidad	Se relaciona con los diferentes modos de acercarse al fenómeno sonoro con intención socioeducativa: la manipulación el sonido, la escucha, el análisis, el diálogo..., además de cantar, tocar, danzar, componer.
Conectividad	Establece conexiones entre una obra musical y sus circunstancias de creación (sociales, políticas, económicas, sexuales...), transmisión (directo, diferido, en privado, para un público reducido o como fenómeno de masas) y apropiación de la misma (performance, modos de participación del oyente), y relaciona unas obras con otras, como parte de una concepción holística de la música y de la educación musical.
Territorialidad	Diferencia el mapa (partitura —cuando la haya—, programación didáctica, otros recursos metodológicos) del territorio (recorrido vivencial personal y grupal del mapa, considerado este como una simple guía sujeta a negociaciones y eventuales modificaciones según los contextos).
Ruptura asinificante	Se referencia a los momentos del proceso pedagógico y/o la evolución del proyecto educativo en los que se observa un salto cualitativo en la comprensión y/o la práctica de los participantes. Tiene que ver con procesos de emancipación y crecimiento personal, institucional, social, entre otros.

Fuente: elaboración propia

⁶ En alusión a Bach, Beethoven y Brahms.

Música y performatividad de lo social⁷

Para el sociólogo Pierre Bourdieu (1985), la filosofía del lenguaje ha venido excluyendo de su cuadro de intereses las condiciones sociales del uso de las palabras, para buscar el poder de los términos en ellos mismos. Sin embargo, para que un acto de habla tenga éxito —según el francés—, su verdadera condición es la genuina naturaleza social de la comunicación y, como consecuencia, el contexto pasa a jugar un papel decisivo, mucho mayor que en el caso de J.L. Austin (1962), pues el contexto constituye, precisamente, la verdadera fuente de donde lo performativo extrae su fuerza. Dicho de otro modo, para Bourdieu, el lenguaje, en sentido estricto —esto es, la concatenación de una serie de palabras con sentido—, toma su autoridad del exterior. Así pues, es el contexto, y no las palabras en sí, lo que le confiere o no autoridad al hablante.

En el caso de la educación musical formal, el contexto institucional que representa un centro educativo de enseñanza general, un conservatorio de música o la propia Universidad, reviste de una determinada autoridad al profesorado que se desenvuelve en estas instituciones, de suerte que sus mensajes y formas de proceder en el aula generan acciones concretas en un sentido performativo. Sin embargo, es bien sabido que esta autoridad institucional no garantiza, *per se*, que los mensajes emitidos por los docentes en sus aulas sean recibidos, comprendidos y asimilados, sin más, por los discentes, menos aún, que pasen a formar parte de las vidas del alumnado como aprendizaje encarnado (*embodied*).

Desde la concepción el aula como territorio, como hacen los sociólogos con otros espacios; la diferencia entre una enseñanza vertical, centrada y autoritaria, y una horizontal, acentrada y más democrática, radica en permitir o no que estas acciones performativas no tengan un carácter exclusivamente unidireccional, sino multidireccional y asentado en el seno del grupo-clase. Esto implica superar el único centro inmovible que tradicionalmente ha estado representado por el profesor, eje del que irradian constantemente propuestas de acción, para abrir la posibilidad a un centro cambiante, que también esté en manos del alumnado (Rodríguez-Quiles, 2018), como medio para facilitar a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje una predisposición positiva que garantice la realización exitosa de lo performativo (en particular, la consecución de aprendizajes significativos a través de la confrontación del hecho musical en sus múltiples posibilidades). No se debe olvidar que el profesor, al ser también participante activo en el proceso, debe ser quien muestre esta predisposición desde el inicio. En otras palabras, su actuación será más creíble cuanto más abierto se muestre a aprender de sus alumnos, lo que pasa obligatoriamente, por escuchar los intereses del grupo-clase. Solo así es posible atender al principio de *mapeo o cartografía* que propone la educación musical performativa, de modo que el alumno no se transforme en una mera copia del profesor, sino que todos sean capaces de transitar por el *mapa en construcción* que supone la actuación conjunta, a lo largo del curso escolar, del semestre universitario, de un proyecto artístico concreto, etc.

Atendiendo a las recomendaciones provenientes fundamentalmente de los ámbitos de la sociología (Bourdieu, 1985) y de la antropología de la educación (Wulf *et al.*, 2001), los prerequisites de lo performativo en el área educativa y, en particular, en educación musical se resumen en los siguientes:

a. Legitimación. Para que lo manifestado tenga alguna oportunidad de éxito, el portavoz de un acto performativo tiene que estar legitimado. Así, la figura del profesor de música, como

⁷ Este apartado es un resumen del trabajo, de autoría propia, que próximamente será publicado bajo el título *Educación musical y performatividad de lo social* (Editorial Comares).

delegado —en el sentido de Bourdieu—, reviste al docente de la autoridad necesaria para que sus palabras puedan constituirse en acciones performativas. Sin embargo, la institución educativa no otorga de antemano al alumnado esta misma posibilidad, por lo que estará en manos del profesor el fomentar o no, en sus clases, esta línea de trabajo de corte rizomático.

b. Atención a formas y convenciones. Esto es, la consideración de aspectos que van desde la vestimenta, los gestos, la postura corporal, la mirada... hasta el uso de fórmulas verbales específicas y otras formas de comportamiento social. A este criterio hay que entenderlo como un elemento simbólico que tiene que estar presente en el aula, para que la fuerza performativa se haga realidad. Más allá de los criterios aplicados por los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto al carácter ritual de los procesos educativos, también se debe tener en cuenta cómo géneros y estilos musicales van asociados a una serie de formas y convenciones que los caracterizan. Lo mismo ocurre con el uso de fórmulas y recursos musicales específicos que distinguen unas músicas de otras.

c. Recepción. El oyente, espectador o receptor del mensaje juega un papel central, como parte del acto público de la comunicación, en particular —añadimos nosotros— en un contexto educativo-musical. Un acto performativo no solo tiene que ser entendido sino, más allá de esto, tiene que ser reconocido en su efecto autoritativo⁸. Este reconocimiento no es algo que se pueda permitir cualquiera por su cuenta y, es por esto que, para Bourdieu, la autoridad del emisor se reparte entre todos los presentes (en nuestro caso, entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Su poder presupone un acuerdo implícito de los receptores y requiere de su complicidad. Pero, si la complicidad no está garantizada *a priori* en el aula, corresponde, sin duda, al profesor propiciar las condiciones para que su manifestación sea posible.

Bases para una educación musical performativa

La educación musical performativa (EMP) se concibe como una propuesta socioeducativa que, tanto en su contribución científica como en su práctica pedagógica, gira principalmente en torno a las denominadas *performances didáctico-musicales* (PDM), esto es, la implementación, en el aula, de secuencias educativo-musicales, así como los efectos de esa implementación en todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, la propia «puesta en escena» de la clase de música adquiere estatus de obra artístico-educativa, siempre y cuando cumpla esta función, siempre y cuando tenga una intención artística y educativa en algún sentido; sentido que, por otra parte, solo el contexto puede otorgarle.

La EMP presenta, como elemento central de su atención en el aula, el *acontecimiento* desplegado por las PDM, este debe ser entendido como el clima generado gracias a la copresencia activa de los participantes en la clase y la particular combinación de *determinaciones y emergencias* que condicionan y estimulan sus experiencias de actuación (distintos contextos socioculturales de origen o singularidades biográficas, situacionales, etc.). Así, el acontecimiento que emerge gracias a la implementación de las PDM se caracteriza por su carácter único e irrepetible y, como tal, no es algo que pueda predecirse en su totalidad. Esto implica una complejidad a la que la EMP no renuncia: no hay planificación que pueda prever todas las posibles reacciones, ni predecir las significaciones emergentes del acontecimiento. De hecho, esta imposibilidad de cerrar una PDM

⁸ De acuerdo con el diccionario de la RAE, existe diferencia entre *autoritativo* (que supone o incluye autoridad) y *autoritario* (que tiende a actuar con autoritarismo).

al cien por cien, por adelantado, es lo que le otorga su interés como praxis educativa y como objeto de estudio científico.

Este reconocimiento del “poder duradero del carácter efímero de la performance” (Kilgard, 2011, p. 218) o *magia del acontecimiento*, encierra un gran valor educativo, dado que tiene implicaciones directas sobre lo que entendemos por proceso pedagógico. Por una parte, supone subordinar cualquier elemento curricular a las emergencias surgidas de la interactividad y copresencia de los participantes, entendiendo que los aspectos pedagógicos clásicos, tales como objetivos, contenidos, secuenciación, temporalización, evaluación..., nunca representan un fin en sí mismos, sino que son considerados elementos altamente flexibles que orientan el proceso sin (pre)determinarlo. Por otra parte, obliga a un matiz teórico de sumo interés, en lo relativo a la relación entre la planificación e implementación de la actividad educativa, pues entiende la primera como relativa a esas dimensiones pedagógicas tradicionales y direccionada a la percepción y entendimiento de los estudiantes, mientras que remite la segunda a los aspectos performativos del *acontecimiento* y la direcciona a la interactividad de los cuerpos y las significaciones emergentes de la copresencia de los participantes. Por último, supone un particular ordenamiento de roles en el aula (entendida esta como espacio performativo, no meramente geométrico) que otorga a los participantes el estatus de cocreadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, un estatus que demanda del docente un preciso grado de atención sobre las emergencias ocurrientes en la interactividad de los participantes que le permita proponer, conducir y reconducir cada PDM. Por su parte, este mismo estatus exige del alumnado el grado de responsabilidad y proactividad de quien es interpelado como cocreador de una puesta en escena.

Este giro performativo en la comprensión de la educación musical toma distancia de la centralidad que la musicología occidental tradicional ha otorgado al texto musical (a la partitura y su representación) y al museo imaginario de obras maestras instituidas como referencias universales de la música y su historia, en favor de la construcción de comunidades educativas capaces de asumir la creación de acontecimientos que las empoderen con preguntas como: “¿Qué (nos) pasa cuando la música sucede?” o “¿Qué podemos hacer con la música?” (Madrid, 2009). En este sentido, la EMP apunta al desarrollo de un sistema de enseñanza-aprendizaje definido por la circulación de estados, es decir, por un proceso continuo de ajustes y reajustes realizados en base a negociaciones colectivas, lo que supone un alto grado de compromiso ético, por parte de los participantes y que, de lograrse, busca ofrecer aprendizajes significativos que trasciendan el aula.

Las PDM provocan efectos en los participantes y, con ello, generan realidades que serán percibidas y entendidas de determinados modos, pero que también pueden modificarse con el consenso del grupo. En consecuencia, estas *performances didáctico-musicales* no tienen (ni se les presupone) un valor universal (a diferencia de lo que, desde el siglo xix, se ha presupuesto a los monumentos del museo musical imaginario), ya que, aunque la intención de partida pueda ser estética y educativa, solo el contexto particular en el que se implementan puede conducir a su logro o a su fracaso, al igual que les ocurre a los performativos de Austin (1962), en el caso de los actos de habla. La relación entre una EMP y el aprendizaje colaborativo en el aula de Música se sintetiza en la Tabla 2:

Tabla 2. EMP y su relación con el aprendizaje rizomático

Aprendizaje colaborativo en educación musical	
Educación musical concebida como rizoma	Horizontalidad vs. verticalidad en el aula o heterogeneidad, multiplicidad, conectividad, territorialidad, acentralidad, ruptura asignificante...
El foco de atención no es la partitura tradicional, sino la <i>performance didáctico-musical</i>	Lo que importa es el estudio de las interacciones y reacciones, entre todos los presentes, que se producen al hacer/interpretar/escuchar/presenciar/hablar sobre una actividad sonora.
Autoreferencialidad	La praxis musical tiene que ver conmigo, con nosotros.
Emergencia y constitución de nuevas realidades	Como todo lo performativo, también la EMP debe <i>hacer</i> algo, debe tener consecuencias (también, de corte socioeducativo) en los participantes.

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Desde los planteamientos de una educación musical performativa, para que el contacto con el mundo sonoro resulte de relevancia socioeducativa, se deben tener en cuenta no solo las leyes inmanentes al lenguaje musical particular que se quiera enseñar-aprender, sino que además se debe

- velar por la legitimación del docente,
- considerar el carácter ritual de los procesos educativos y
- asegurar una adecuada recepción de los contenidos curriculares, en una comprensión performativa (no meramente performática) de su implementación y de su impacto, más allá del perímetro delimitado por el centro educativo.

De forma resumida, podemos concluir que en una EMP

- los actores vienen encarnados (*embodied*) tanto en su papel de alumno como de profesor, ambos entendidos como cocreadores de un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter artístico;
- los acontecimientos que surgen durante este proceso son igual o más importantes que el seguimiento, al pie de la letra, de un programa preestablecido;
- no se está supeditado exclusivamente a los dictados de un museo imaginario de obras maestras;
- el alumno se ve directamente interpelado, en su papel protagonista como cocreador de este proceso estético-educativo.

Con estas premisas, las implicaciones de una educación musical orientada performativamente pueden resumirse en tres dimensiones: es un proceso *fundamentalmente relacional*, es un fenómeno educativo *explícitamente corporeizado* y presenta un carácter *irreductiblemente multidimensional*. Estas facilitan un aprendizaje transformador susceptible a empoderar, tanto al alumnado como al profesorado. Ni qué decir tiene, para que esto sea posible se precisa de una intervención continuada en el tiempo. En consecuencia, sin un compromiso expreso por parte de las autoridades educativas por potenciar el peso de la música y de las artes en el currículum,

se corre el riesgo de quedarse solo en buenas intenciones, en particular si se tiene en cuenta que —en países como España— “Las cambiantes normativas y su aplicación autonómica tienen una identidad tan pictórica que terminan siendo insolentes” (Pons, 2021, s.p.).

Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (2010). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005). *Rizoma. (Introducción)*. Valencia: Pre-Textos.
- Kilgard, A. K. (2011). Chaos as Praxis: Or, Troubling Performance Pedagogy: Or, You Are Now. *Text and Performance Quarterly*, 31(3), 217-228. doi: 10.1080/10462937.2011.573382
- Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), n.o BOE 340, pp. 122868-122953 (29 de diciembre de 2020).
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), n.o BOE 295, pp. 97858-97921 (9 de diciembre de 2013).
- Madrid, A.L. (2009). ¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora? *Trans. Revista Transcultural de Música*, 13, 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82220946004>
- Pons, L. (3 de noviembre de 2021). Nueva ley de educación: del jardín al bosque. *Diario El País*, <https://tinyurl.com/ua5vsbux>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017a). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 34(1), 81-94. <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017b). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)-ausbildung in Europa*. UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139-150.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (Ed.) (2019). *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. Universitätsverlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2021). Música como acontecimiento. Una mirada performativa al aprendizaje dialógico, en VV.AA. (Eds.) *Las bellas artes hoy*. Tirant lo Blanch (en prensa).
- Wulf, C.; Althans, B.; Audehm, K.; Bausch, C.; Göhrlich, M.; Sting, S.; Tervooren, A.; Wagner-Willi, M. y Zirfas, J. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Leske + Budrich.

 **Volver al índice**

Retos de la formación del educador artístico: experiencias en la universidad cubana

Challenges of the Formation of the Artistic Educator: Experiences at Cuban University

Diana Segreo Mariño*

Laura Mendoza*

**Universidad de Holguín-Cuba*

Resumen

La educación artística es una prioridad dentro de la política educacional cubana, está concebida como un sistema que abarca todos los niveles de enseñanza y aspira a la formación artística desde una integración de saberes que plantea nuevos retos a la universidad, para formar educadores artísticos competentes. El modelo cubano incluye una original estrategia dirigida a asegurar el dominio de los lenguajes del arte, en el audiovisual tiene una significación especial, por ser el lenguaje que domina el campo de las expresiones artísticas. Este trabajo describe la experiencia de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Holguín. Se analizan las limitaciones que ha presentado la formación y sus principales resultados. Además, aborda la experiencia en la formación investigativa, esta cuenta con resultados alentadores. Se exhiben cambios en las concepciones de la praxis del docente de la educación artística y muestra su pertinencia en la dinámica del proceso de profesionalización del educador.

Palabras clave: audiovisual, educación artística, investigación, tarea docente

Abstract

Art education is a priority within Cuban educational policy, it is conceived as a system that encompasses all levels of education and aspires to artistic training from the integration of knowledge, which poses new challenges to the University to train competent artistic educators. The Cuban model includes an original strategy aimed at ensuring mastery of the languages of art, where the audiovisual has a special significance as it is the language that dominates the field of artistic expressions. This work describes the experience of the Bachelor of Arts Education at the University of Holguín, the limitations presented by its training and its main results are analyzed. It addresses the experience in research training which has encouraging results. Changes are exhibited in the conceptions of the teacher's praxis of artistic education, demonstrating its relevance in the dynamics of the educator's professionalization process.

Keywords: audiovisual, artistic education, investigation, teaching task

Introducción

Las universidades han desempeñado históricamente un rol estratégico en el desarrollo social: en el siglo xxi se acrecentó su función, ante el acelerado desarrollo de la ciencia, la tecnología y la informatización progresiva de la sociedad que plantean nuevas demandas a las casas de altos estudios. El profesional de la educación, en la contemporaneidad, vive una etapa que se ha denominado como la *cultura del aprendizaje* y, en este contexto, el mayor reto que tiene la universidad es prepararlo para un mundo con altos niveles de conocimiento e información, dotarlo de herramientas para orientarse en ellos, con pensamiento crítico y con capacidad de asimilación e innovación en circunstancias socioculturales de gran complejidad.

En este entorno, Cuba aspira lograr un desarrollo social basado en el conocimiento, lo que exige a la institución universitaria replantarse un nuevo modelo que la haga más científica, tecnológica, moderna, humanista y plenamente comprometida e integrada con el proyecto sociocultural cubano. La concepción de la Nueva Universidad Cubana aspira, justamente, a abandonar sus marcos tradicionales e insertarse de manera orgánica en los diversos escenarios sociales. El establecimiento de nuevas relaciones le permite comprometerse con objetivos comunes que revelan la responsabilidad social y la pertinencia de la universidad cubana.

La Licenciatura en Educación Artística surge como un reclamo del campo cultural cubano ante la renovación conceptual del arte contemporáneo y las principales problemáticas del ámbito de la cultura artística, relacionadas fundamentalmente, con los hábitos de consumo cultural en Cuba. A esto se suma los resultados del proyecto de investigación “Perfeccionamiento de educación estética y artística en el sistema educacional cubano. Perspectivas de desarrollo”, conducido por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, que mostró la necesidad de formar un profesional de la educación artística en Cuba. Los resultados de este proyecto de investigación revelan las insuficiencias en la dirección del proceso pedagógico, por parte de docentes que conducen el proceso y que carecen de la adecuada preparación teórico-metodológica para asumir la enseñanza del arte para los diferentes niveles educativos en Cuba.

Atendiendo a esta circunstancia, la aspiración de la enseñanza superior cubana es formar un profesional de la educación artística que responda a las necesidades de formación de la personalidad; un docente preparado para desarrollar, a través de la apreciación artística, sentimientos, gustos, actitudes y valores estéticos que contribuyan a vincular a los sujetos de manera cognitiva y afectiva con su cultura; uno que logre estimular, desde la apreciación del arte, la formación de un pensamiento crítico que permita a los educandos enfrentar los discursos culturales que generan patrones negativos al interior de la sociedad cubana e impactan significativamente diversos ámbitos de la vida sociocultural del país.

En el curso 2015-2016, se abrió la Licenciatura en Educación Artística para la formación artístico-pedagógica, desde una concepción integradora del arte y la cultura, a partir del dominio de los diferentes lenguajes del arte y preparada para conducir el proceso pedagógico de esta asignatura. El modelo del profesional se concibió para la especialización en una manifestación artística, música o artes plásticas, articulada según dominio del arte teatral, de la danza y el audiovisual. El modelo del profesional incorpora, como elemento novedoso, el dominio del audiovisual por su condición de lenguaje que transversaliza e integra las diversas manifestaciones artísticas y por la significación cultural que tiene en el contexto actual. El dominio de este lenguaje es el elemento distintivo del nuevo educador artístico.

El modelo cubano de formación del educador artístico otorga una importancia estratégica a la apropiación del futuro de las herramientas teórico-metodológicas de la docencia, para una

apreciación audiovisual que le permita incorporarlas activamente al proceso pedagógico, en sus diversas esferas de actuación profesional. Además, concibe una original estrategia dirigida a asegurar el dominio de los contenidos audiovisuales. Esta estrategia se concreta en tres disciplinas dirigidas al desarrollo de la apreciación artística que tienen presencia en los cuatro años de la carrera y tienen como objetivo el desarrollo de habilidades para la crítica, la producción y el dominio conceptual que, en su integración, permitan conducir el proceso pedagógico de la educación artística, en los diversos niveles de enseñanza.

La comprensión de la cultura audiovisual es uno de los principales ejes de la educación artística a nivel internacional:

Al igual que las Artes Visuales, la danza, el teatro, la música y la literatura, el género audiovisual es capaz de transmitir sentimientos, emociones, mensajes que el hombre desea comunicar a sus semejantes, se ha convertido en [...] el más poderoso y sugestivo medio de expresión artística y de divulgación y el más directo y extendido vehículo de educación y popularización de ideas. (Hernández, y López, 2004, p. 21)

El poder sociocultural que ejerce hoy el lenguaje audiovisual lo ha convertido en un elemento esencial para la formación del educador artístico. Su potencial para influir en la construcción de la identidad de un colectivo social y generar percepciones que hacen función de marco interpretativo lo pueden convertir en un motor generador de conocimiento y aprendizaje, con un potencial pedagógico significativo para motivar actitudes, sentimientos o comportamientos que pueden producir cambios en nuestra sociedad. Se hace evidente la necesidad de una educación artística para la apreciación de la cultura audiovisual. Asimismo, la formación audiovisual de los profesionales de la Educación Artística constituye un reto para responder a los cambios y a las expectativas que la sociedad del conocimiento impone.

Revisión de la literatura

Esta investigación aspira a concebir la formación del docente de la Educación Artística, desde la integración de saberes y técnicas expresivas que hoy condicionan y constituyen el sustrato esencial del trabajo inter y transdisciplinario, en el contexto propio de la didáctica de las artes, para el desarrollo de competencias profesionales del educador artístico. Esta investigación asume un enfoque que tiene en cuenta que el arte es una actividad cognoscitiva que posee sus propias formas de investigación y conocimiento, y que eso determina las prácticas pedagógicas.

Los acuerdos resultantes de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe-Declaración de Bogotá sobre Educación Artística (UNESCO, 2005), la Hoja de Ruta de la Educación Artística (UNESCO, 2006), las Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística (2008) y el Informe Final de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010) establecen la necesidad de abordar la formación docente del educador artístico desde la integración y de cara a las problemáticas socioculturales contemporáneas. La tendencia mundial para la formación del educador artístico se orienta hacia la integración de las artes. El desarrollo de competencias que un docente debe adquirir en materia se conciben según las nociones de integración e interacción de saberes y técnicas expresivas que, hoy, condicionan y constituyen el sustrato esencial del trabajo inter y transdisciplinario, en el contexto propio de la didáctica de las artes.

Una de las regularidades que emerge del análisis de la literatura internacional que realizaron las autoras es que el futuro educador de arte, no está plenamente identificado con la profesión docente y aún se mueve en el ámbito artístico, actividad que afecta su quehacer pedagógico. El campo disciplinar está fragmentado en otros saberes que le hacen perder cohesión: en el proceso de formación aparece una dicotomía entre las disciplinas artísticas y los aprendizajes pedagógicos que se ven reducidos a una concepción instrumental. Por esta razón, la preparación docente debe partir de enfoques pedagógicos comprometidas con la comprensión del fenómeno artístico en sus múltiples dimensiones (social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, entre otros) y con bases metodológicas que brinden al profesor las competencias artístico-pedagógicas necesarias para su ejercicio profesional.

Uno de los ejes más debatidos para el logro de la integración disciplinar al interior del proceso formativo es la investigación en el área de la educación artística. Diversos autores como Barbosa (2009) y Eisner (2012) han fundamentado la articulación entre arte, pedagogía e investigación. El futuro docente se percibe a sí mismo como creador de obras de arte y profesor, por esto, el reto está en enfocar esta mirada en problemáticas propias del ámbito educativo. Entonces, se podría hablar de una investigación en la formación de maestros en artes, en la que se involucren tanto la apreciación y la creación, con los problemas del contexto en el que se realiza la práctica pedagógica. Sin embargo, la indagación que se potencia es de corte historicista, fundamentalmente, sobre los lenguajes del arte, y utiliza metodologías propias de las ciencias sociales y humanísticas. Las autoras consideran que este enfoque deja fuera los núcleos básicos y necesarios para la formación del educador de arte: la creación y el proceso de enseñanza del arte. La investigación en esta rama ha ido avanzando en la identificación de objetos y métodos, en la construcción de su propio campo de acción y en la producción de conocimiento sobre el área, sin embargo, resulta aún insuficiente su integración en el proceso de formación del profesional.

El Informe Final de la Segunda Conferencia Mundial Sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010) cita al investigador cubano Cabrera Salort en su ponencia “Cómo indagar cuando la mirada va más allá: Panorama de los conocimientos actuales sobre la capacidad de investigación en la Educación Artística”. Según Cabrera (2010), la formación de los educadores artísticos es una cuestión aún por resolver, ya que la Educación Artística, tal como se imparte, “representa un patrimonio artístico que constituye un coto cerrado, una huida a un pasado idealizado, divorciado de la realidad cotidiana del estudiante” (citado por UNESCO, 2010, p. 6), lo que conlleva a que esta sea estática y disfuncional.

Es evidente que existe, a nivel internacional, una clara preocupación por la formación del docente de Educación Artística, fundamentalmente en la integración de los saberes artísticos y pedagógicos, y por cómo este se integra en su contexto sociocultural. Diversas interrogantes gravitan en torno al artista-pedagogo, las competencias del educador artístico y el proceso enseñanza-aprendizaje del arte para el docente que revela campos aun insuficientemente abordados. Por la significación que tiene el educador artístico en la contemporaneidad, es necesario implementar espacios que fomenten la investigación y el debate para confrontar estrategias en la formación de estos profesionales.

Esta investigación aspira, a través de la tarea docente integradora, poner al futuro educador artístico a dialogar con problemas profesionales que hagan énfasis en el dominio de los contenidos audiovisuales, por ser este un lenguaje integrador del arte que domina, hoy, el campo del artístico por su capacidad comunicativa y que impacta significativamente en las sociedades contemporáneas.

En el ámbito iberoamericano, diferentes investigaciones, realizadas por Saravia y Flores (2005), UNESCO–OREALC (2006), Vaillant y Rossel (2006), Aguirre y Pimentel (2009), Giráldez y Malbrán (2011), Giráldez y Palacio (2014) y PASEM (2015), coinciden en la importancia de la enseñanza del lenguaje audiovisual para el educador artístico por la capacidad integradora de sus elementos expresivos y por ser el lenguaje que domina actualmente el campo de las artes.

Resultan significativos los aportes de Esteves y Rojas (2017), Ávila (2017) y Rodríguez (2020), quienes centran sus análisis en las principales características del proceso de formación inicial y continua del profesional de la educación artística, en Iberoamérica, y revelan los principales enfoques con que se asume la enseñanza de los contenidos audiovisuales. Estas investigaciones tienen alto valor, sin embargo, no rebasan el carácter descriptivo de los contenidos presentes en los diversos planes de estudios, aunque aportan en la elaboración de medios de enseñanza para la formación audiovisual.

En Cuba, a la hora de aproximarse al proceso enseñanza-aprendizaje de los lenguajes del arte, son fundamentales los aportes de Juanola (1995), Sánchez (1992-2000) y Cabrera (1989-2007), sin embargo, se observa una tendencia a privilegiar el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de las manifestaciones musicales y de artes plásticas. Este aspecto es comprensible, atendiendo a la amplia tradición pedagógica que existe, en Cuba, en estas disciplinas y QUE se corresponde con los dos perfiles de formación del educador artístico.

El papel de estas investigaciones es notable pues abordan, en alguna medida, la integración de los lenguajes artísticos en la formación inicial y el aprendizaje de los contenidos audiovisuales; sin embargo, resulta insuficiente el acercamiento desde un enfoque integrador y profesionalizante de los contenidos audiovisuales. En la literatura consultada se evidencia que no se ha logrado establecer una relación entre la integración de los contenidos audiovisuales con el resto de los lenguajes artísticos y los problemas profesionales propios del educador artístico, lo que constituye una carencia teórica derivada del análisis epistemológico.

Atendiendo a estas ideas, el objetivo de este trabajo es analizar las potencialidades que ofrecen las tareas docentes profesionales que favorecen la integración y profesionalización de los contenidos audiovisuales para la carrera de Licenciatura en Educación Artística.

Materiales y métodos

Se empleó una metodología predominantemente cualitativa que atiende a las características de la problemática estudiada, de esta forma se triangularon métodos, técnicas y posiciones teóricas. Los métodos aplicados, fueron los siguientes:

Histórico-lógico, para el análisis y caracterización de los antecedentes históricos del proceso de formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística. La utilidad de este método se reflejó en las etapas que se determinaron y la descripción de los elementos que las han caracterizado.

Análisis-síntesis, para el análisis de las fuentes consultadas y para determinar las limitaciones y contradicciones del objeto de estudio.

Hipotético-deductivo, para arribar a conclusiones que se revelan en el sistema de tareas propuesto y en diferentes planos de la investigación. Este método resultó de gran utilidad para la elaboración de la idea científica que orientó la investigación.

Hermenéutico, para el análisis de la pluralidad de conceptos y búsqueda e interpretación de significados y además tareas necesarias para determinar la contradicción. Se empleó para el análisis de la obra de arte y la decodificación del universo simbólico del lenguaje audiovisual.

Los métodos y técnicas empíricos que se aplicaron fueron:

Pruebas pedagógicas, para explorar saberes previos de los estudiantes que se relacionen, de manera general, con contenidos audiovisuales.

Entrevistas y encuestas, con el objetivo de obtener información de profesores de la Universidad de Holguín, estudiantes de la carrera y directivos de diferentes CES del país, sobre el desarrollo del proceso de formación audiovisual para el educador artístico.

Análisis crítico de documentos, para consultar programas, documentos de la Licenciatura en Educación Artística y de los rectores del Ministerio de Educación Superior y de organismos internacionales, sobre las exigencias que, hoy, se plantean a la formación inicial en la educación artística, así como los criterios y enfoques que abordan la formación de los profesionales de la enseñanza.

Resultados y discusión

El diagnóstico pedagógico realizado, a través de la aplicación de encuestas, entrevistas grupales y pruebas pedagógicas a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Holguín, unido a la realización de entrevistas a profesores, reveló los elementos siguientes:

- Se observa que los estudiantes sienten alta motivación por los contenidos de la apreciación del lenguaje audiovisual.
- Se manifiestan bajos niveles de motivación por la profesión.
- Existen limitaciones en el desarrollo de habilidades para la apreciación y la creación audiovisual.
- Reducen la apreciación del audiovisual a la descripción de sus elementos expresivos.
- Resulta limitado el desarrollo de habilidades que permitan aplicar, de forma integrada, el audiovisual en su futuro desempeño profesional.
- Se observan limitaciones para la integración del lenguaje audiovisual, con el resto de los lenguajes del arte, tanto a nivel teórico como creativo.
- Resulta limitado el trabajo investigativo de los contenidos audiovisuales.
- Predomina la formación de profesionales con dominio teórico del lenguaje audiovisual, pero sin las habilidades para ponerlo en práctica en el proceso pedagógico.

Estas limitaciones que presentan los estudiantes, en su proceso formativo, revelan insuficiencias al interior del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido se pudo constatar lo siguiente:

- Predomina la enseñanza de la historia del lenguaje audiovisual.
- Se reduce el aprendizaje de la apreciación audiovisual, a la descripción de sus elementos expresivos.
- Predomina una enseñanza reproductiva de contenidos audiovisuales.
- No se logra ejercitar de manera adecuada la habilidad de apreciación audiovisual en los diferentes años de la carrera.
- Tienden a enseñar los contenidos audiovisuales, solo como medio de enseñanza y no como lenguaje del arte.
- No se logra una adecuada integración entre el lenguaje audiovisual y el resto de los lenguajes artísticos.
- Existen limitaciones en la concepción de la investigación de contenidos audiovisuales.

- No siempre se logra una adecuada orientación de trabajos independientes que posibiliten la vinculación de contenidos de apreciación audiovisual con el perfil profesional de la Licenciatura en Educación Artística.
- De manera general, los docentes no aplican alternativas metodológicas orientadas a la solución de problemas vinculados esencialmente con la profesión.

Lo expuesto anteriormente permite determinar la manifestación de una contradicción principal entre las exigencias de integración de los contenidos audiovisuales en la formación del licenciado en Educación Artística y las insuficiencias que se revelan en la enseñanza-aprendizaje del audiovisual.

El problema de la investigación aplicada al arte

En los últimos años, se debate, en los centros de educación artística superior a nivel internacional, sobre la práctica investigativa aplicada a las artes. Este aspecto se ha convertido en eje de la discusión y ha estado impulsado, no solo desde el ámbito institucional, sino desde la misma práctica artística contemporánea, que se autopercibe ya en términos de reflexión e investigación. Esto se ha convertido en un tema polémico y complejo al interior de la educación artística, porque contiene elementos tanto filosóficos como estéticos y se articula con las políticas culturales y educativas que han impactado con fuerza en las estrategias de formación en la universidad cubana.

La investigación académica o científica “pura” sigue siendo competencia de las universidades, pero la indagación en artes tiene una naturaleza diferente que la que, de manera general, tiene lugar en el mundo académico. ¿En qué consiste realmente esa diferencia? es precisamente el tema de controversias; los criterios y experiencias han sido diversos en varios centros de educación superior a nivel internacional. Tanto en docentes como en estudiantes de la universidad cubana siguen gravitando en torno a estas interrogantes: ¿qué significa investigar en arte? y ¿dónde están los puntos de contacto con la investigación tradicional?

Por tanto, el análisis implica determinar la naturaleza intrínseca de la investigación en las artes, especialmente en comparación con la de naturaleza académica que está basada en tres dimensiones fundamentales: ontología, epistemología y metodología. Se hace necesario determinar la naturaleza del objeto de investigación, el conocimiento que contiene o produce y los métodos y técnicas de trabajo que aplicada. Este análisis puede conducir a evaluar la legitimidad de este tipo de investigación y las implicaciones que pueden tener en las estrategias formativas de las universidades: ¿cómo formar un profesional del arte con alto dominio técnico de su especialidad, creativo y con habilidades docentes e investigativas?

Al hacer una revisión de los programas de metodología de la investigación, para la enseñanza artística en Cuba, se encuentra que estos se limitaban a una copia del instrumental metodológico propio de las ciencias sociales. Este elemento generó las primeras contradicciones al docente-artista y al estudiante, quienes, han tratado de conciliar el elemento investigativo y el proceso creativo con un instrumental que les es ajeno. El alumno percibe una dicotomía entre el acto investigativo y el creativo, aunque se vea estimulado a desarrollar un campo de conocimientos que, sin ser contrario a lo que hace como arte, le resulta extraño a la lógica de su operación creativa. Por tanto, no existe una unidad entre la *creación-investigación-formación docente*.

En el campo del audiovisual este problema se hace más complejo a la hora de abordar la investigación y las estrategias docentes. Al ser un lenguaje del arte que transversaliza e integra el resto de los lenguajes, se aprecia una tendencia a interpretarlo desde las herramientas metodológicas que se han sistematizado para el teatro, la música y la plástica, fundamentalmente.

Este aspecto ha condicionado a que se tenga una visión reduccionista de la enseñanza del audiovisual que impacta en las prácticas investigativas y de creación. Si bien es cierto que es el arte más joven y el que, por tanto, se ha desarrollado con mayor celeridad y ha sido impactado con fuerza por la postmodernidad. Al analizar los elementos que componen el audiovisual de manera aislada y bajo un instrumental que le resulta ajeno, se produce una fragmentación que no permite abordarlo de manera integral. Ese elemento es verificable en el proceso creativo de los estudiantes que no logran establecer un discurso narrativo coherente. La escuela cubana aspira a sistematizar la enseñanza del audiovisual desde la integración de los saberes. Atendiendo a estos elementos, se diseñó una estrategia pedagógica para potenciar la investigación en arte que contenga objeto, prioridades, metodologías y teorías propias que respondan a las necesidades específicas de las disciplinas y contextos donde se desarrollan.

Las potencialidades de la tarea docente integradora

Para determinar las regularidades que han marcado el trabajo con tareas docentes profesionales, se analizaron las propuestas realizadas por varios investigadores en la temática, quienes exponen los resultados de su experiencia, tales como Subero (2003), Addine (2004) y Ortiz y Sanz (2016). Las diferentes investigaciones desarrolladas con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario indican que: aún persisten concepciones tradicionalistas en su dinámica, predomina un pensamiento pasivo reproductivo, se considera al estudiante como objeto, hay pobre aplicación y poco vínculo de los conocimientos al contexto, no se favorece la independencia cognoscitiva y hay insuficiente desarrollo de competencias profesionales que permitan a los egresados transformar e innovar. Esta situación impone la búsqueda de alternativas pedagógicas que provoquen un cambio en la conducción y transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.

Estos autores coinciden en que la innovación es un proceso de: aparición de una nueva forma de conocimiento, portadora de lo nuevo; de cambios novedosos en las partes de un procedimiento; de mejoramiento tecnológico y en los métodos y formas de dirección o gestión de un proceso (Addine, 2004). A partir de este enfoque, la dirección del proceso de un enseñanza-aprendizaje que tome en cuenta las características propias de la educación superior puede definirse como:

aquel que de modo consciente se desarrolla a través del amplio sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo, dirigido a crear, desarrollar y preservar, en un clima adecuado, el talento humano, competente y motivado que desempeñe con pertinencia, impacto y optimización sus procesos para alcanzar los objetivos. (Fuentes, 2003, p.45)

Se trata entonces de introducir prácticas pedagógicas innovadoras que estén de acuerdo con las exigencias sociales de la actualidad y que entrenen y proyecten a los estudiantes para su futuro desempeño profesional. Esto implica aprovechar el trabajo autónomo, desarrollar la independencia cognoscitiva, las competencias profesionales y la creatividad desde el contexto universitario y buscar alternativas innovadoras que contribuyan al desarrollo profesional y al planteamiento de problemáticas propios de los escenarios profesionales a los que se enfrentarán. A partir del análisis realizado, se revela la necesidad de buscar formas, en el proceso enseñanza-aprendizaje, que concreten una apropiación de relaciones interdisciplinarias, con un enfoque profesionalizante. Para ello, se considera que la tarea docente puede ser un recurso didáctico adecuado. Las concepciones teóricas en cuanto a la aplicación de tareas son diversas y se

vienen utilizando en disímiles contextos, además, en la literatura, se encuentran diferentes denominaciones del término.

Luego del análisis de las diversas definiciones de tarea que se ha realizado, se comparte el criterio de Mariño (2008), quien reconoce el enfoque profesional que le atribuyen a la tarea como célula del proceso. Por tanto, las tareas que se orientan al proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos audiovisuales de los estudiantes de la educación artística deben tener un sentido profesional, lograr la integración de los contenidos audiovisuales a procesos de apreciación, creación y puesta en práctica, en la conducción de proceso pedagógico de la educación artística.

Por tanto, la problematización del contenido de enseñanza es esencial en el enfoque didáctico profesional de la tarea, en la que se debe emplear métodos de enseñanza problémica, para el tratamiento de las tareas integradoras en el proceso enseñanza-aprendizaje de los contenidos audiovisuales en la Licenciatura en Educación Artística, ya que:

- Enfrentan al estudiante con la realidad profesional y, por ello, esto la reconoce y realiza un posicionamiento crítico ante ella.
- Integran y sistematizan conocimientos y habilidades.
- Generan una mayor actividad de los estudiantes, quienes, al buscar vías de solución a la problemática planteada, dialogan con la realidad profesional que deben aprender y transformar.
- Favorecen la formación de un pensamiento creativo al encontrar, establecer relaciones y buscar vías de solución a problemáticas propias de la apreciación y la creación artística.
- Vinculan al estudiante de forma directa con los modos de actuación profesional.
- Estimulan la investigación científica, como modo de abordar la realidad y de llegar a resultados en su perfeccionamiento.
- Desarrollan mayores niveles de motivación por la profesión, al promover un aprendizaje donde se manifiestan sentimientos de pertenencia.

La implementación de tareas profesionales contribuye al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos audiovisuales y favorece la motivación y preparación profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística.

Conclusiones

El proceso de formación de los contenidos audiovisuales en los estudiantes de la educación artística constituye un caso singular en la formación de los futuros profesionales cubanos, pues está determinado por el acelerado desarrollo del lenguaje audiovisual y las transformaciones que se derivan de procesos socioculturales que operan al interior de la sociedad cubana y que demandan la necesidad de formar un pensamiento crítico, ante los hábitos de consumo audiovisual.

Las valoraciones efectuadas revelan que resultan insuficientes los referentes teóricos vinculados al proceso de formación de los contenidos audiovisuales, los que necesitan ser modelados e implementados en la práctica, tomando en consideración las peculiaridades de formación del educador artístico.

Las tareas docentes integradoras elaboradas contribuyen a favorecer la integración de los contenidos audiovisuales con el resto de los lenguajes del arte y con la formación pedagógica, esto con el objetivo de desarrollar competencias artístico-pedagógicas que contribuyan a la solución de problemas profesionales propios de su esfera de actuación profesional.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana, Pueblo y Educación
- Álvarez, C. (1999). *La escuela de la vida*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Ávila-Aguilera, Y. (2018). El desarrollo de la lectura crítica de los medios audiovisuales: un imperativo en la formación del profesional de la educación en la época actual. *Revista de Tecnología Educativa*, 2(2).
- Barbosa, A. (2009). *Arte, educación y cultura*. En Encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación. <https://es.scribd.com/doc/23417505/ArteEducacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>.
- Cabrera-Salort, R. (2007) La Educación Artística como vocación humana. *Revista Educación*, 122. 11-19.
- Collazo, B. (2005). *Tareas de aprendizaje. Sus exigencias actuales*. CEIDE.
- Collazo, B. (2004). *El yo de la Educación Artística: Una visión curricular*. <http://portal.unesco.org/culture/es/files/19710/10818759293cabrera.pdf/cabre.pdf>. Fernández, M. (1998). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable*. Colección Siglo xxi.
- Fuentes, H. (2003). *La formación por competencias en la educación superior. Consideraciones desde la formación cultural integral del ser humano*. Catedra Manuel F. Gran. Universidad de Oriente: Santiago de Cuba.
- González, M. (1994). Valoración de necesidades de formación de profesores universitarios y estrategias de cambio. *Revista de Orientación Educativa Profesional*, 79, 55-66.
- Hernández, E. y López, O. (2003). *Hacia una educación audiovisual*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Juanola-Terradellas, R. (1995). Cultura(s) en Arte y Educación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 35, 5-10.
- López, G., Castro, N. y Baute, M. (2017). La tarea docente integradora. Caso optimización del plan de producción. *Revista Universidad y Sociedad*. 8. (39), 120-128.
- Majmurov, I. (1983). *La Enseñanza Problemática*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Mariño, M. (2008). *La Formación pedagógica inicial de los estudiantes de la Universidad de Holguín*. [Tesis Doctoral, Universidad de Holguín, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior, Cuba].
- Mariño, M. (1999). *Sistema de tareas pedagógicas profesionales para la asignatura Educación de la Personalidad*. [Tesis de Maestría, Instituto Superior Pedagógico, Facultad de Pedagogía y Psicología, Cuba].
- Ortiz, T. y Sanz, T. (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana, U.H.
- Pidkasisti, P. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Rodríguez, Y. y Ávila, Y. (2020). *El lenguaje audiovisual en la formación del profesional de la carrera de educación artística*. XVIII Convención y Feria Internacional Informática 2020. La Habana. Cuba.
- Sánchez, P. (1992). *Algunas consideraciones acerca de la educación musical en Cuba*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Subero, A. (2003). *Metodología de la enseñanza sustentada en un sistema de tareas docentes desarrolladoras para elevar el rendimiento estudiantil en la escuela básica venezolana*. [Tesis doctoral] Universidad Simón Bolívar.
- UNESCO. (2010). Sesión de clausura de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Informe final del Profesor Larry O'Farrell, Relator general, Seúl.
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística*. Conferencia mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa.
- UNESCO (2005). *Declaración de Bogotá sobre Educación Artística*. Bogotá.
- Universidad de Holguín (2017). *Estrategia curricular pedagógica para carreras no pedagógicas*. Cuba.

Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales, caso de estudio: Loja, Ecuador

A Review of Didactic Spaces Reactivated by Learning Through Visual Arts, Case Study: Loja, Ecuador

Estíbaliz Vélez Pardo

Instituto Superior Tecnológico Sudamericano

Resumen

Esta investigación aborda como tema de interés principal la mediación a través de la didáctica artística, desde las concepciones históricas de la educación artística, sus ramas y estructuras; la presencia de un currículo obligatorio para su enseñanza y la existencia de espacios culturales que fomentan modelos de educación no formal que generen aprendizajes que usen el arte como centro de interés, para mediar procesos de trabajo con diferentes ejes temáticos. Se analiza la situación actual de la ciudad de Loja, respecto a sus procesos de educación en artes y se toma en cuenta a estudiantes del nivel de Educación General Básica superior, así como la relación que se crea con museos, galerías y centros culturales, cuyas exhibiciones se enfocan en múltiples lenguajes artísticos, como temas históricos, geográficos, religiosos y patrimoniales, con la finalidad de plantear un modelo de mediación que contenga fundamentos teóricos y contemple la transversalidad con el currículo educativo.

Palabras clave: arte, educación, didáctica, mediación, Loja, Ecuador

Abstract

This research tackles as main interest the topic of mediation through the artistic didactic, it was approached from the historic conceptions of artistic education, its branches and structures, the conception of a mandatory curriculum for teaching and the existence of cultural spaces to incentivize non-formal educational models to generate learning which uses art as a means of interest to mediate work processes with different thematic axes. We tried to analyze the current situation of Loja city in accordance to the artistic education processes taking into account students from a basic level of education, as well as the relationship with museums, galleries, and cultural centers, whose exhibitions are focused on multiple artistic languages as well as historic, geographic, religious and patrimonial, with the goal to set out a model of mediation containing the theory fundamentals, contemplating the transversality with the educational curriculum.

Keywords: Art, Education, didactic method, mediation, Loja, Ecuador

Introducción

Desde un punto de vista académico, el arte siempre ha estado relacionado con el estudio de distintas áreas, como la música, el dibujo, la pintura, el teatro y la danza, ligadas usualmente al entrenamiento de habilidades, actualización de conocimientos y, sobre todo, al virtuosismo. Pero, cuando se relacionan las artes a espacios en los que no se busca el desarrollo de técnicas específicas, sino de usarlas para que sirvan como una herramienta para comunicarse con el público, entonces se puede hablar de mediación.

La mediación, según el Consejo Internacional de Museos (ICOM), “se define a sí misma como una revelación que lleva al visitante hacia la comprensión, después hacia la apreciación y por fin, hacia la protección del patrimonio que toma como objeto” (Desvallées y Mairesse, 2010, p. 47). Es así que, desde la aparición del Salón de París, institucionalizado en 1664, se empezó a exteriorizar el arte y apareció la figura del crítico. Se puede considerar a este como el primer detonante mediador, puesto que permite al público conocer aquello que, estética y simbólicamente, logra transmitir un artista con sus obras (Campàs, 2019).

Esto permite reflexionar sobre la importancia de las estrategias dentro de un espacio de exhibición de arte y cultura, donde se permite al espectador no solo visualizar o contemplar aquello que se presenta frente a él, sino comprender, aprender y reflexionar, con el propósito de cumplir con el objetivo de un museo, galería o centro cultural: motivar la resignificación de la historia y del patrimonio material e inmaterial de un pueblo.

Algunos de estos ejemplos se pueden ver en grandes instituciones como el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMa), donde, además de usar recursos digitales para la programación de visitas, se ofrecen también programas específicos como la mediación que realizan con adultos mayores que padecen Alzheimer y otros grupos con diferentes discapacidades (MoMa, 2019). Así también, es el caso del Museo Metropolitano de Arte (MET), en el que se realizan diferentes programas para familias, así como para estudiantes, mismos que se complementan con herramientas o recursos didácticos que pueden ser utilizados por docentes para la enseñanza (The Metropolitan Museum of Art, 2020), esto por mencionar dos de los más famosos espacios conocidos mundialmente. Pero también, es importante destacar eventos que recorren diferentes países, como las bienales de arte, en donde la relación que se debe generar con el público es de vital importancia.

Dentro de este enfoque, se pueden señalar las estrategias educativas que, principalmente, usan la Bienal Mercosur (2018) y la Bienal Saopaulo (2019), principales eventos de esta naturaleza en latinoamérica, donde se entrelazan estrategias educativas que motivan a la formación de docentes y la educación de públicos. Estas son el elemento principal para generar diálogos críticos respecto a lo que el artista manifiesta con su obra, pero también, para crear una experiencia sensible y poder desarrollar, en el ser humano, un valor simbólico sobre lo que le rodea.

Tabla 1. Casos de aplicación de estrategias de educación no formal a través de las artes en Ecuador

Institución-proyecto
Arteducarte
Espacio Fundación Telefónica
Museo Nacional de Ecuador (MuNa)
Museo Casa del Alabado
Fundación Museos de la Ciudad de Quito
Bienal de Cuenca
Casa Museo Remigio Crespo Toral

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se muestran algunos de los lugares y proyectos del Ecuador, donde se pueden apreciar proyectos de educación no formal que se ejecutan de manera significativa. Por otro lado, son diversas las realidades que se pueden encontrar en el país: como evento principal, se debe citar a la Bienal de Cuenca (2018) que, desde su creación, ha evoluciona hasta ser capaz de implementar también, desde hace algunos años, diferentes estrategias de educación no formal, para crear diálogos necesarios con el público. Además, se debe resaltar la existencia de grandes museos como el Museo Nacional (MuNa), Museo Casa del Alabado, Centro de Arte Contemporáneo o Espacio de la Fundación Telefónica, además de diferentes plataformas culturales y educativas como Arteducarte, donde se trabaja con metodologías lúdicas de educación no formal, con el fin de abordar, desde otros puntos de vista, el diverso contenido artístico que se puede presentar a las masas.

Cada estrategia que aparece en un espacio cultural o evento siempre estará ligada a lo educativo, lo que provoca la necesidad de indagar sobre cómo se educa artísticamente, a fin de encontrar indicios sobre las maneras en las que pueden encaminarse las estrategias de mediación artística.

Metodología

Para la evaluación de las prácticas educativas culturales y artísticas en la ciudad de Loja (Ecuador) y su impacto en el aprendizaje interdisciplinar, se utilizaron principalmente, dos tipos de instrumentos investigativos, la encuesta estructurada y la entrevista abierta, que han actuado en dos momentos claves: en el primer momento, para tomar una muestra de colegios que ofertasen los niveles de Educación General Básica (EGB) superior y conocer la metodología que sus docentes aplican en el aula, su formación académica y su percepción en cuanto a los perfiles artísticos de los estudiantes; en el segundo momento se aplicaron entrevistas a diversos gestores que administran espacios culturales, para conocer su trabajo institucional y el involucramiento de la investigación, la academia y la didáctica, dentro de museos, galerías o centros culturales.

Encuestas a docentes de Educación Cultural y Artística

Se diseñaron encuestas estructuradas dirigidas a docentes que laboran en el área de Educación Cultural y Artística (ECA), para ello se consideró el número de colegios y escuelas de educación

regular que cuentan con el nivel de EGB superior, según los datos actualizados del Ministerio de Educación de Ecuador (2018), se trataba de un total de cuarenta y seis instituciones educativas, de las que se excluyeron aquellos establecimientos dedicados a educar a personas con capacidades especiales, ya que en ese caso, las metodologías de mediación para espacios de intercambio cultural, deben especializarse dependiendo del tipo de discapacidad que presente el público. Cabe recalcar que dentro del proceso de investigación se ejecutaron diversos trámites para obtener el consentimiento del Distrito de Educación de la Ciudad de Loja 11D01 y de los rectores, rectoras y directores de cada institución. Se presentaron inconvenientes en algunas, se manifestó que se trataba de información que no podía ser brindada para el proyecto. Esto dio como resultado una población total de cuarenta docentes encuestados que pertenecen tanto a instituciones públicas, como privadas y fiscomisionales.

Entrevistas a encargados de galerías, salas, museos y espacios culturales de la Ciudad de Loja

Las entrevistas realizadas fueron aplicadas de forma abierta y para plantearlas se tomó en cuenta el tipo de espacio cultural. Sin embargo, se estructuró un guion que sirvió como referencia para establecer las inquietudes y los datos informativos que se deseaba recabar en cada uno de los espacios: un total de siete museos, tres galerías y dos centros culturales.

Fundamentos para una línea de acción

Las diferentes temáticas que se abordaron en los espacios culturales de la ciudad de Loja se refieren a: música, arqueología, historia, cine, problemas sociales, patrimonio, emociones, ciencia, religión, geografía y tradiciones. Cada una de estas se puede ver reflejada en exposiciones de artes visuales, como en museos de tipo cronológico y temáticos. Es así que se considera que cada una de estas áreas puede ser mediada a través de didácticas artísticas, no con la intención de seguir una estructura académica, como la de un maestro en el aula de clase, sino con el propósito de plantear actividades que, a partir del juego y la curiosidad, impresionen al visitante.

Por esta razón, el camino principal para el desarrollo de una estrategia educativa no formal es, tal y como Huerta (2010) lo plantea, educar a través de las artes y no en artes, ya que no todos los visitantes de un sitio pueden tener habilidades artísticas, sino que el mediador podrá motivar el desarrollo de las mismas por medio de lo lúdico.

Un método bastante relevante son las estrategias del pensamiento visual (*visual thinking strategies* —VTS—) que se han usado para muchos proyectos educativos con la finalidad de promover una pedagogía crítica. Su principal acción está en plantear tres preguntas después de observar una obra: “¿Qué está pasando en esta imagen? o “¿Qué está pasando aquí?”, “¿Qué miras que te hace decir/pensar eso?”, “¿qué más se puede ver?” (Tishman, MacGillivray y Palmer, 1999).

Esta estrategia se complementa con la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) de Feuerstein, cuya finalidad es poder generar, en el público, una participación activa, para lograr la construcción de nuevos aprendizajes a través de algunos de sus doce criterios, los que se pueden visualizar en la Figura 1.

Figura 1. Criterios de mediación según Feuerstein



Fuente: elaboración propia

Entre todos estos criterios de mediación se han considerado los que se explican a continuación, ya que son los más importantes y pueden ser usados tanto por guías-mediadores, como por docentes que deseen incluirlos como estrategias de interacción en espacios culturales.

- Intencionalidad y reciprocidad: la primera hace referencia a estar consciente de un propósito claro al mediar con los estudiantes, mientras que la segunda consiste en hacer que los estudiantes se sientan involucrados con el proceso de mediación, para crear una curiosidad y motivación que generen una respuesta participativa en la que se refleje el esfuerzo, del participante, por resolver la actividad o tarea que se le proponga.
- Trascendencia: se busca que el mediador impulse el pensamiento del estudiante mucho más allá de una respuesta inmediata, esto con la finalidad de buscar conocimientos nuevos.
- Significado: consiste en presentar las actividades de mediación de forma interesante o atractiva, con el objetivo de que se pueda involucrar emocionalmente al estudiante para adentrarlo en las planificaciones, de esta forma podrá relacionar la información nueva que presencia con los contenidos que, posiblemente, ya conozca (Escobar, 2011).

El término *transpedagogía*, usado por Helguera (2011) para hablar de las didácticas de la Bial MERCOSUR, se puede relacionar con la idea del aprendizaje multidisciplinar, sobre todo, debido a la necesidad de plantear un modelo de mediación en el que se use al arte como herramienta para comprender el mundo. Esto debe complementarse con procesos, para que los mediadores trabajen en la generación de procedimientos constantes que no permanezcan estáticos, como un guion museográfico que nunca cambia, sino que permitan meditar constantemente en las relaciones que existen y con la visión de generar diálogos críticos.

Este método se basa en estrategias que se usan en escuelas Reggio Emilia, con la finalidad de documentar las prácticas grupales e individuales. Las mismas se ejecutan para evaluar la acción educativa, a través de registros con fotografía o video. Esta práctica se ha dividido en cuatro partes: observar, registrar, interpretar y compartir los procesos y productos propios del aprendizaje (Project Zero, 2001).

Uno de los currículos en artes más importantes al que fue necesario referenciar en la investigación es el del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2016). Este considera cuatro pilares fundamentales para una educación integradora de las artes: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Estos parámetros tienen una relación paralela

con los ejes que el currículo de ECA del Ecuador porque procura desarrollar destrezas que se dividen en: observar, explorar y expresar; indagar e investigar; y convivir y participar.

Se ofrece esta relación con la finalidad de comprender y analizar los puntos de vista paralelos entre un modelo educativo y otro, para, de esta forma, definir estrategias que se puedan aplicar en un espacio cultural (ver Figura 2), para aportar al desarrollo del estudiante y que, de esta manera, el docente conozca que puede trabajar las destrezas del aula de clase en un espacio de educación no formal y con ello complementar los procesos de construcción de conocimientos.

Figura 2. Esquema de relación entre los pilares y ejes de trabajo para la Educación Artística de Chile y Ecuador, y la definición de estrategias de trabajo en espacios culturales



Fuente: elaboración propia

Dada esta relación, se puede definir cuatro acciones que se deben tomar en cuenta para implementar actividades educativas no formales mediadas en espacios culturales:

- Mirar, escuchar y explorar mediante la percepción
- Experimentar a través de la interpretación y la creación
- Motivar la investigación y la curiosidad por conocer
- Generar espacios de diálogo e intercambio de opiniones

Estas estrategias se intercalan con los fundamentos anteriormente descritos, pero, además, a partir de estas definiciones, se determinarán la forma de aproximarse a los bloques temáticos en los que se divide la asignatura. Debido al grupo de estudiantes sobre el que esta investigación se enfoca, es pertinente tomar en cuenta los contenidos que se estudian, para, de esta manera, buscar la forma más conveniente de abordarlos en los espacios culturales y garantizar que los procesos de transpedagogía puedan ocurrir.

Para el currículo de ECA se cuenta con tres bloques temáticos: “El yo: la identidad”, “El encuentro con otros: la alteridad” y “El entorno: espacio tiempo y objetos”.

Cada uno de estos bloques que se propone para cada tema de las unidades de estudio y sirven como una base para las actividades que se podrían plantear en los museos o galerías. Por ejemplo, a través del estudio del monólogo, se pueden crear actividades en las se planteen

temas, bajo los conceptos de una exposición para que el estudiante exprese sus ideas personales. Asimismo, durante el estudio de la artesanía, se podrían visitar algún museo en de arqueología, para interactuar con diferentes piezas históricas y relacionar las prácticas ancestrales con las de actualidad. También, las canciones y danzas tradicionales pueden ser un motivo para que se realicen visitas a eventos culturales, donde se pueda apreciar estas actividades y luego discutir u opinar sobre lo que se observó. Asimismo, proyectar producciones audiovisuales puede estimular al estudiante a realizar experimentos con sus propias herramientas para, a través de la fotografía y el video, canalizar una diversidad de temáticas que pueden ser aprendidas con la investigación de por medio.

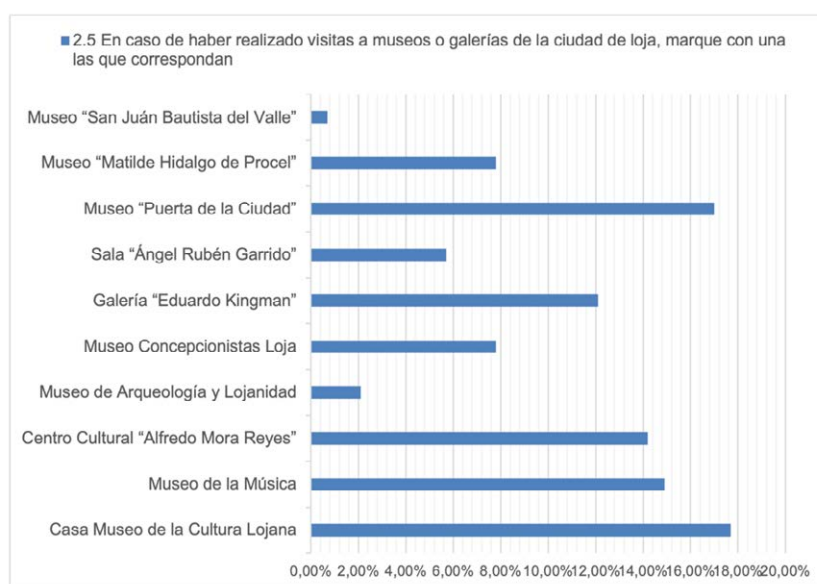
Resultados: análisis de datos relevantes

La información recabada permitió determinar que el universo encuestado estaba constituido por un 57 % de instituciones públicas, 28 % particulares y 15 % fiscomisionales; además, el 55 % de docentes que dictan la materia ECA manifestaron ser artistas autodidactas o aficionados, mientras que un 45 % dijo ser profesional con un título de tercer nivel, en alguna especialidad relacionada con las artes (Vélez y Baretta, 2021).

Esto significa que dentro de los establecimientos educativos de la ciudad de Loja encontramos una realidad dividida, en la que los estudiantes reciben sus asignaturas de arte de la tutela de profesionales que pueden o no estar titulados en esta especialidad.

Respecto a las estrategias didácticas aplicadas en el aula de clase, estas varían, pues el currículo establece una enseñanza de las artes, mas no de especialidades artísticas. El 23 % de los docente mencionó que dentro del aula de clase aplican el método de lectura comprensiva sobre temas artísticos, así como la realización de talleres de arte, el 23 % dijo que organiza salidas de campo a museos o galerías de la ciudad (ver Figura 3), el 18 % afirmó que trabaja con dinámicas grupales, mientras que del 8 % al 6 % mencionó que realiza actividades como foros de apreciación artística y otras actividades como talleres de canto, baile y teatro (Vélez y Baretta, 2021).

Figura 3. Espacios culturales más frecuentados por grupos estudiantiles en la ciudad de Loja



Fuente: elaboración propia

Sin embargo, en lo que respecta a los aprendizajes deseados para todo el periodo académico, muchos mencionaron que no se llegó a completar la planificación en su totalidad, debido a la baja carga horaria de la asignatura (dos horas semanales), por lo que se considera necesaria una estrategia que complemente las destrezas que el currículo pretende que el estudiante logre desarrollar.

Producto del análisis de las entrevistas realizadas, se pudo determinar la no existencia de proyectos educativos en los espacios que corresponden a la presente investigación, como son los museos o salas de exposición. También se notó la falta de talento humano en las instituciones, estas no cuentan con una estructura organizacional adecuada para que estos proyectos siquiera puedan generarse y dar sus primeros pasos. A esto se puede sumar la falta de recursos económicos o de gestión, tanto en el sector público como el privado, para gestar diferentes iniciativas formativas, preferentemente gratuitas, en estos espacios culturales y que, a su vez, esto permita educar públicos para el consumo de arte.

Pese a esto, se debe destacar que, en muchos de los colegios encuestados se permite a los docentes realizar salidas de campo a eventos o espacios culturales, sitios a los que son invitados, directamente, por la institución que organiza el evento o la exposición, en otros casos, se trata de salidas planificadas dentro de una unidad, como parte de una clase práctica.

Tal y como se aprecia en la Figura 3, la Casa Museo de la Cultura Lojana es uno de los sitios más frecuentados por estudiantes. Se tomó a este sitio como referencia para diseñar una propuesta modelo, con la finalidad de establecer una guía de mediaciones educativas que puedan entrelazarse con el currículo actual, para que sus bloques temáticos y las destrezas que se desea alcanzar sean desarrolladas por los estudiantes. Dicha propuesta está disponible en el siguiente [enlace](#).

Conclusiones

Se revisaron algunos modelos pedagógicos y de didáctica artística aplicados alrededor del mundo, así como aquellos que se implementan dentro del país, de esta manera, se determinó que el arte se puede desarrollar con un modelo de enseñanza no solo dentro del aula de clases, sino también fuera de ella, en espacios de educación no formal, dedicados a fomentar el gusto por la cultura y a promover una diversidad de experiencias estéticas.

Se determinó que una de las claves principales para poder trabajar con público infanto-juvenil es la relación que se puede establecer con el currículo oficial de ECA que propone el Ministerio de Educación de Ecuador (Mineduc). Se vieron ejemplos muy claros en el caso de la xiii Bienal de Cuenca, así como en los recientes proyectos que planifica el Museo Casa del Alabado. Además, es importante tomar en cuenta que el Mineduc pretende con ECA es fomentar aprendizajes a través de proyectos que deben buscar estrategias que apoyen su desarrollo en el aula de clase y que bien pueden ser reforzadas con programas de mediación educativa.

Finalmente, luego del estudio de campo y la revisión del contexto artístico cultural de la ciudad de Loja, se encontró que las estrategias para implementar proyectos de mediación educativa no existen en su totalidad. Se hizo también un análisis de la realidad en las aulas de clase, donde se necesita implementar estrategias para motivar una alfabetización visual, cultural y crítica. Dado esto, nos encontramos con un panorama en el que es necesario marcar un camino que se transite desde la guianza turística tradicional, hacia una mediación con los públicos que no solo faciliten la comprensión del patrimonio y la cultura, sino que empiece a establecer un aporte significativo para la formación de personas todas las edades.

Referencias bibliográficas

- Bienal de Cuenca. (2018). *XIV Bienal. Estructuras Vivientes*. <http://www.bienaldecuenca.org/menu/detalle/data/aWQ9MzgZ>
- Bienal do Mercosur. (2018). *Proyectos*. Bienal do Mercosur. <http://www.fundacaobienal.art.br/copia-projetos>
- Campàs, J. (2019). *Academicismo y pintura académica*. Universitat Oberta de Catalunya. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/233/5/Historia%20del%20Arte%20II_Módulo%20I_Academicismo%20y%20pintura%20académica.pdf
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016). *CUADERNO 1 El Aporte De Las Artes Y La Cultura A Una Educación De Calidad: Caja De Herramientas De Educación Artística*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Desvallées, A. y Mairesse, F. (2010). Mediación. En *Conceptos claves de museología* (46-48). Consejo Internacional de Museos ICOM.
- Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Acción Pedagógica* (20), 58-73.
- Fundação Bienal de São Paulo. (2019). *Publicações*. Bienal de São Paulo. <http://www.bienal.org.br/publicacoes>
- Helguera, P. (2011). Transpedagogía. *Pedagogía en el campo expandido*. 154-159. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.
- Ministerio de Educación Ecuador (2018). AMIE, *Estadísticas educativas a partir de 2009-2010*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=12645>
- MoMa. (2019). *Accessibility*. MoMa. <https://www.moma.org/visit/accessibility/>
- Murray, F.; Hufnagel, P.; Gruber, H. y Vonèche, J. (1979). *The Essential Piaget* (Vol. 8). Educational Researcher.
- Project Zero. (2001). *Making learning visible. Children as individual and group learners*. Reggio Children.
- Rubiales, R. (2019). Más allá de tus ojos, una posibilidad para la metacognición, el diseño museográfico y el trabajo colaborativo. *ICOM*. http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/ceca/Publications/Recherche/5_II_PRIX_CDT_RUBIALES_2019.pdf
- The Metropolitan Museum of Art. (2020). *The MET*. <https://www.metmuseum.org>
- Tishman, S.; MacGillivray, D. y Palmer, P. (1999). *Investigating the educational impact and potential of the Museum of Modern Art's visual thinking curriculum*. Harvard Project Zero.
- Vélez, E. y Baretta, A. (2021). *El arte en la educación general básica superior, en la ciudad de Loja - Ecuador. Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales*. [Tesis de Maestría] Universidad de Cuenca, Ecuador.

 **Volver al índice**

El modelo integrativo como facilitador del desarrollo virtual y presencial de la Educación Cultural y Artística

The Integrative Model as a Facilitator of the Virtual and Face-To-Face Development of Cultural and Artistic Education

Leoncio Orellana Rojas

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

Dentro del currículo educativo ecuatoriano, la cátedra de Educación Cultural y Artística (ECA) es considerada como un espacio para el desarrollo de los conocimientos de expresiones artísticas, a través de la comprensión de diferentes contextos y costumbres culturales. Por este motivo, es fundamental que, desde la práctica docente, se encuentren maneras para cumplir con los objetivos de la materia. Dadas estas circunstancias, en el presente texto se establecerá cómo el Modelo Integrativo puede actuar como estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) en el área de ECA, a través de actividades en torno a sus fases y categorías. Las bases para el estudio serán establecidas a partir de investigaciones previas, debido a que no ha sido posible una aplicación directa del presente proyecto. De esta forma, se observará cómo este modelo puede ser utilizado para guiar las clases del área de ECA, tanto de forma virtual como presencial.

Palabras clave: modelo integrativo; Educación Cultural y Artística; estrategias metodológicas

Abstract

In the Ecuadorian educative curriculum, Educación Cultural y Artística (Cultural-Artistic Education) classroom is considered as a space to develop the knowledge of artistic expression through the study of different cultural customs and contexts. For this reason, is essential, from the teaching practice point of view, to find many ways to fulfill classroom objectives. In this context, the current presentation will stablish how the integrative model can act like a methodologic strategy by expanding the teaching-learning process in the Cultural-Artistic Education classroom (CAE) through activities based in the phases and categories of this model. The basis for this study have been stablished from previous investigations, because a direct application of this project wasn't possible. Thus, it will shown how this model can be utilized to guide face to face and virtual CAE classes.

Keywords: integrative model; Cultural and Artistic Education; methodologic strategies

Introducción

En la actualidad, la materia de Educación Cultural y Artística (ECA) forma parte de la malla curricular del contexto educativo ecuatoriano. Dentro del currículo de 2016, se define a la cátedra de ECA como “el espacio que promueve el conocimiento y la participación en la cultura y el arte contemporáneos, en constante diálogo con expresiones culturales locales y ancestrales, fomentando el disfrute y el respeto por la diversidad de costumbres y formas de expresión” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 50). Por lo tanto, el área que durante años recibió un rol intermitente dentro de los procesos educativos, desde 2016, cuenta con un espacio y currículo propio que la establece como una pieza clave dentro de la formación académica de los estudiantes.

A pesar de que la cátedra actualmente cuenta con una guía definida, los docentes suelen padecer problemas al momento de desarrollar sus clases. Dicha situación ocurre debido a varios factores dentro del contexto ecuatoriano, es así que, por ejemplo, Corral y Loor (2019), en su investigación realizada en la provincia del Azuay, en la ciudad de Cuenca, establecen que el 50 % del profesorado a cargo de la enseñanza de ECA no cuenta con una formación específica para el área, lo que, en un marco más amplio, sirve como referencia para todo el contexto nacional. En consecuencia, ante la falta de familiaridad que muchos docentes tienen aun con el área, es importante establecer estrategias que puedan servir como guías para la ejecución de las clases.

Por este motivo, en el presente texto, se establecerá cómo la aplicación del modelo integrativo dentro del área de ECA puede servir de estrategia base, para el desarrollo de la cátedra. De esta manera, será posible determinar cómo las fases y categorías de este modelo pueden utilizarse en el desarrollo de las clases de ECA, tanto de forma virtual como presencial. Para ello, se establecerán estrategias y actividades acordes a cada una de las fases, las mismas que estarán respaldadas a partir de investigaciones previas, dado que la aplicación directa de la propuesta no se pudo ejecutar. No obstante, se espera sentar una base teórica que *a posteriori* pueda ser aplicada, de acuerdo con las necesidades educativas de cada contexto académico.

Metodología

ECA y aspectos curriculares

Como se pudo leer en la introducción, la definición e importancia del área de ECA está establecida dentro del contexto educativo ecuatoriano. A su vez, esta, al igual que todas las asignaturas, se rige bajo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación de Ecuador (2016); el que, de forma general, estableció los lineamientos curriculares a seguir. Estos elementos se rigen en función de cumplimiento del perfil de salida del bachillerato que establece las condiciones que un estudiante debe cumplir para poder graduarse.

Dichos elementos curriculares, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Ecuador (2017), se utilizan dentro de las planificaciones a una escala meso y microcurricular: en la Planificación Curricular Institucional (PCI), Planificación Curricular Anual (PCA) y Planificación por Unidad Didáctica (PUD). En el contexto de el presente texto, se trabaja con relación a la PUD, puesto que las actividades y estrategias dadas se enfocan en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en función del perfil de salida.

El modelo integrativo

Dentro del contexto pedagógico, Eggen y Kauchak (2009) definen *modelo* (del que parte el modelo integrativo) como un enfoque de enseñanza que posee las siguientes características:

- Está diseñado para ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento profundo según las especificaciones del contenido y para desarrollar habilidades para pensar críticamente.
- Incluye una serie de pasos específicos que intentan ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos.
- Está basado en la teoría del aprendizaje.
- Está basado en la teoría de la motivación (p. 35).

Es importante aclarar el presente concepto de modelo, antes de hablar del integrativo, porque este último se basa en las pautas mencionadas previamente.

El modelo integrativo surge de los aportes de Eggen y Kauchak (2009) para “ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión profunda de cuerpos organizados de conocimiento mientras desarrollan las habilidades de pensamiento crítico” (p. 273). De esta forma, con la aplicación de este modelo, se pretende que los estudiantes interioricen y relacionen información y, a su vez, sean capaces de tener una postura crítica sobre el conocimiento que les rodea, así como sobre su importancia.

Este modelo se divide en cuatro categorías —motivación, atención, pensamiento crítico y trabajo cooperativo— que se desarrollan de forma implícita al aplicarlo y sirven “para que el alumno pueda alcanzar las destrezas y conocimientos establecidos en el sistema educativo” (Granda y Orellana, 2019, p. 8). La implementación de estas categorías fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se debe mencionar que el modelo integrativo consta de cuatro fases de aplicación que no siguen un orden jerárquico ni una secuencialidad fija, sino que se pueden adecuar al contexto en el que se aplican:

Tabla 1. Funciones de aprendizaje y motivación para las fases del modelo integrativo

Fases	Función de aprendizaje y motivación
1. Abierta Los alumnos describen, comparan y buscan pautas.	Promueve la participación y asegura la respuesta correcta.
2. Causal Los estudiantes explican similitudes y diferencias.	Comienza la producción de esquemas y desarrolla percepciones de competencia.
3. Hipotética Los discentes hacen hipótesis de las diferentes condiciones.	Hace avanzar la producción de esquemas y facilita la transferencia de conocimiento.
4. Cierre y aplicación Los alumnos generalizan para formar relaciones.	Logra un equilibrio y promueve la codificación.

Fuente: Eggen y Kauchak (2009, p. 298)

La aplicación de estas fases juega un rol muy importante dentro del presente proyecto, pues las recomendaciones de las actividades y estrategias estarán planteadas de acuerdo con las fases de este modelo. A continuación, se establecerán, por cada fase, dos estrategias-actividades para la ejecución de clases y se especificará la influencia de las categorías en cada una de ellas. Cabe aclarar que no necesariamente todas las categorías se verán reflejadas en cada actividad.

Fase 1: Abierta

Está enfocada en el establecimiento de pautas, puede relacionarse con la anticipación de la clase, dado que se considera un punto de partida hacia un tema. Las actividades deben estar enfocadas en la descripción y observación de una información base, debido a que se busca que los estudiantes se familiaricen con la información y se atrevan a contribuir, en otras palabras, a *romper el hielo*. Por ende, se debe priorizar en captar la atención y motivar al educando, pues de la búsqueda de pautas primarias propiciará el desarrollo de las próximas fases del modelo.

1. Actividad focal introductoria. Según Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2003), consiste en activar los conocimientos previos del alumno por medio de la creación de escenarios realistas o surrealistas, pero relacionados con el tema abordado. Dentro del contexto de ECA, esto puede hacerse a través de la introducción de una obra u acto que permita al estudiante tener un primer acercamiento con la temática tratada, a través del uso del conocimiento previo, para crear una base inicial para la temática. Así, se podrá tomar el foco de atención y fomentar la motivación en el educando.

2. Enseñanza recíproca. Este tipo de actividades enfatiza en cómo se da comunicación y fluye la información entre el alumno y el docente. Se parte de un diálogo o discusión, entre el docente y los estudiantes o entre estos últimos, para apoyar el alcance de objetivos o determinar la guía de razonamiento que, a través de interrogantes, permite construir relaciones lógicas entre lo nuevo y lo ya conocido (Sullivan *et al.*, 1995). Bajo estas condiciones, se pueden usar actividades, como lluvia de ideas, u organizadores gráficos sencillos que indiquen, de una forma sutil, el tema a abordar. Debe ser el educando quien, partiendo del uso del pensamiento crítico e incluso de la colaboración con sus compañeros, establezca los datos básicos de la guía docente. En el área de ECA, esta estrategia se enfoca en un proceso activo de intercambio de conceptos, ejemplos y características del material y destreza abordada.

Fase 2: Causal

Establece similitudes y diferencias dentro de la temática abordada, para encontrar conexiones o relaciones (Eggen y Kauchak, 2009). De esta manera, las actividades y estrategias se enfocan en el contraste de la información dada, de forma que se crea un marco más amplio sobre el tema. Es así que se toma como base la fase previa, para profundizar en las variables que determinan el contexto de la información y dar paso a la asimilación de la misma. En este contexto, se podría establecer como cimiento de las actividades lo siguiente:

1. Mapas cognitivos o conceptuales inductivos. Aunque esta estrategia se considera común dentro del aula, es importante aclarar que su finalidad es presentar “relaciones de orden jerárquico entre conceptos, en forma de proposiciones [...]”. Cada uno de los conceptos de rango menor debe terminar en un ejemplo” (Gallego-Ortega y Salvador-Mata, 2009, p. 190). De esta manera, el estudiante necesita emplear su criterio para hacer asociaciones entre conceptos, elementos o características, lo que a su vez requiere de un buen nivel de atención y motivación. Finalmente, se recomienda enfocar este recurso desde una perspectiva inductiva, pues en ECA se parte del

contexto cultural-histórico, para comprender una idea o concepto, por ejemplo, en el estudio de las corrientes artísticas o de los géneros en las distintas artes existentes.

2. Clarificación de la información. Esta actividad consiste en promover un espacio y flujo de comunicación claro que permita su comprensión y, por ende, la retroalimentación mutua. Para ello, Gallego-Ortega y Salvador-Mata (2009) establecen el uso de los siguientes recursos: “a) verbales: ejemplos, anécdotas, hechos reales; b) prácticos: observación de fenómenos u objetos, experimentos y demostraciones y; c) Instrumentales: recursos didácticos materiales” (p. 183). Esto último tiene un valor especial dentro del contexto de ECA, puesto que, si bien la materia no consiste en crear artistas, se enfoca en la interiorización de las expresiones artísticas y culturales de diferentes artes y pueblos. Por este motivo, el estudiante podrá establecer cómo la información tiene relación directa o indirecta con distintos aspectos de la realidad.

Fase 3: Hipotética

Esta se diferencia de las anteriores dado que, como su nombre indica, se enfoca en establecer hipótesis de cómo serían las pautas, similitudes y conceptos aprendidos en condiciones diferentes. Todo este proceso tiene como fin establecer las condiciones y características de un conocimiento específico. Por consiguiente, es necesario visualizar posibilidades en torno a variables establecidas, a través del uso del pensamiento crítico, pues el análisis del proceso determina las características propias del tema a estudiar. Siguiendo estas bases, se considera la aplicación de las siguientes actividades:

1. Diagrama causa-efecto. Este resulta apropiado cuando el objetivo de aprendizaje busca que “los estudiantes piensen tanto en las causas reales o potenciales de un suceso o problema, como en las relaciones causales entre dos o más fenómenos” (Eduteka, 2007, párr. 2). Esta variante de organizador gráfico consiste en un recuadro que actúa como cabeza, una línea que sirve como columna central y de la que surgen líneas principales hacia arriba y abajo, a su vez, a estas se integran por líneas secundarias que explican las características o condiciones de las principales. Al final, se busca estimular el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo entre los estudiantes, dado que permite asociar causas, razones, motivos y factores principales y secundarios que inciden sobre lo estudiado de forma individual, pero también a través de un proceso cooperativo.

2. Simulación y recreación de situaciones. Consiste en el planteamiento de preguntas que cuestionen las condiciones en las que se desarrolla la información tratada, pero de una forma más lúdica que acerque al juego. Esta actividad consiste en establecer escenarios imaginativos que detallen el contexto, elementos y características de la temática o concepto a tratar de acuerdo con el currículo. Para ello se puede proceder a proponer una recreación imaginativa en la que el docente o los propios estudiantes describan una situación bajo condiciones diferentes al concepto o también una elaboración más detallada que recree los elementos desde aspectos visuales, es decir, que utilice material de apoyo, como vestimenta u otros recursos. De esta forma, se crea un ambiente en el aula que promueve el trabajo en equipo y el interés por profundizar, más allá de lo visto en la clase.

Fase 4: Cierre y aplicación

Finalmente, se “elaboran generalizaciones con base en el análisis de la información” (Eggen y Kauchak, 2009, p. 326). Es decir, se recopila e interioriza las pautas, similitudes, diferencias, condiciones y características que desarrollan un concepto, un conocimiento. Además, para esta fase, es importante establecer actividades que permitan tanto la asimilación de lo estudiado como también su comprobación, es decir, tiene relación con los procesos de evaluación.

1. Grupos interactivos. Aunque esta estrategia puede usarse básicamente en cualquiera de las fases mencionadas, se considera que dentro de esta ayuda a asimilar la información de una forma colaborativa y después de todos los procesos previamente realizados. Se deben organizar diferentes grupos heterogéneos para “realizar actividades de aprendizaje con la ayuda de una persona voluntaria, que apoya y estimula el trabajo de cada pequeño grupo” (Álvarez-Álvarez, 2017, p. 91). Con esta estrategia, el docente en conjunto de un grupo de voluntarios, va rotando diferentes actividades en torno a la temática requerida, con la finalidad de que todos los estudiantes potencien sus capacidades y las de los demás, mientras aplican lo aprendido durante todo el proceso.

2. Uso de retroalimentación. Esta estrategia se constituye en el intercambio constante y circular de información. Dentro del contexto de aula, se busca que los estudiantes tomen acciones correctivas sobre su desempeño (Cauley y McMillan, 2010), es decir, más que poner una nota al proceso de aprendizaje, se espera dar lineamientos puntuales sobre los puntos a favor, pero también los aspectos en los que se puede mejorar. Esta actividad va de la mano con los grupos interactivos, pues se plantea una evaluación, pero desde una perspectiva positiva, es decir, enfatiza el trabajo hecho por el estudiante en el aula y crea un ambiente en el que el educando se motiva, pero también es crítico de su propio rendimiento. De esta manera se puede dar cierre a todo un proceso, pues es una actividad aplicable a prácticamente todo contexto educativo.

Rol de los ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales

Los ambientes de aprendizaje, según Duarte (2003), son el espacio donde se establecen y desarrollan las condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso educativo. En este espacio se instauran “experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” (2003, p.6). Así se establece cómo las estrategias a usar se enfocan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), tanto en ambientes físicos como virtuales.

De esta forma, las actividades y estrategias planteadas anteriormente se consideraron para que puedan ser aplicadas en ambos contextos, es decir, se adaptan a las necesidades que los docentes del área de ECA puedan tener. No obstante, esto no contradice lo mencionado en el párrafo anterior, pues dentro del presente artículo se enfatiza que el ambiente de aprendizaje es un espacio de trabajo y se deja otro tipo definiciones para futuras investigaciones.

Resultados y discusión

Como se mencionó en un principio, las presentes actividades no fueron implementadas por el autor debido a la falta de tiempo, pero también de un espacio educativo en el que se pudiese llevar a cabo, por lo que queda pendiente su aplicación dentro de una planificación formal. No obstante, para respaldar tanto el uso del modelo integrativo como el de las estrategias y actividades mencionadas en las fases de dicho modelo, se recurrió a la revisión de antecedentes que demuestren su eficacia y pertinencia. Por este motivo, se los mencionará brevemente y se analizará su relación con el área de ECA:

Principalmente, la aplicación del modelo integrativo parte de Granda y Orellana (2019), quienes implementaron dicho modelo como base para crear comunidades de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura, con estudiantes de octavo año de EGB. A lo largo de dicho proyecto,

los autores lograron mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en dicha área, además de fomentar la motivación, niveles de atención, trabajo en equipo y pensamiento crítico de los alumnos. Todo esto, a partir de la aplicación de diferentes actividades establecidas en una planificación áulica, las que, a su vez, tomaban como punto de partida el fortalecimiento de las cuatro categorías del modelo integrativo según las destrezas del contexto curricular.

Al relacionar esta experiencia con la propuesta del presente proyecto, se observan diferencias, principalmente porque la presente toma las fases del modelo integrativo como guía, mientras que Granda y Orellana parten del modelo para construir comunidades de aprendizaje. Además, aplicaron dicha guía en el área de Lengua y Literatura, mientras esta investigación está destinada al área de ECA. Sin embargo, ambas propuestas enfatizan en las categorías del modelo como potenciadores del rendimiento académico. Es así que en cada actividad o estrategia planteada, la metodología establece su relación con una o varias de las categorías.

Dentro de la fase abierta, las actividades focales introductorias implican la activación de conocimientos previos, siendo este un proceso común dentro de los momentos de la clase. Simplemente, es necesario direccionar la actividad hacia la temática y destreza que se tenga planificado abordar. En cambio, respecto a la enseñanza recíproca, Ollora-Triana *et al.* (2021) mencionan cómo, al tomar en consideración las inquietudes y aportes de los participantes de su taller, se pudo generar “transformaciones a quienes han tenido la oportunidad de participar tanto en la construcción como en la recepción” (p. 162). Por ende, tener en consideración los aportes de los propios alumnos permite enriquecer, desde un principio, el PEA.

En relación con la fase causal, respecto a los mapas cognitivos y conceptuales, Giraldo-Encino (2017) evidencia cómo estos recursos tienen una relación directa con la mejora de la comprensión lectora. Dado que esta habilidad es necesaria en todo contexto educativo, también tiene una relación directa con ECA. Por ejemplo, dentro de la materia, sirve para la asimilación de los contenidos y para crear asociaciones entre las expresiones y costumbres culturales y artísticas propias del área. Por otra parte, respecto a la clarificación de la información, desde la experiencia docente, se debe ser consciente de cómo la interacción entre un contenido y sus variables de aplicación o asociación permiten que el educando comprenda su utilidad o importancia, ya sea dentro del contexto educativo o en la vida cotidiana.

Respecto a la fase hipotética, de acuerdo con Hayet-Sáez (2016), el uso del diagrama causa-efecto permite, generalmente, que los estudiantes puedan hacer conexiones simples respecto a un tema (en el caso de la autora expone hallazgos en el área de estudios sociales). No obstante, es importante enfatizar que esta actividad requiere del desarrollo de ciertas habilidades cognitivas en torno a identificación de la causalidad. Por ende, a pesar de sugerir esta actividad, es evidente que no se puede implementar con cualquier estudiante. En cambio, con respecto a las recreaciones y simulaciones, Frutos de Blas (2016) menciona que este tipo de actividades “se fusionan en el factor lúdico que permite que el alumnado se implique (*engage*) hasta el caso de quedar absorto totalmente en la actividad planteada (*flow*)” (p. 360). Es decir, al final, permite que comprendan el porqué de una situación y sus variables.

Finalmente, con relación a la fase de cierre y aplicación, el uso de los grupos integrativos, según Granda y Orellana (2019), consolida el aprendizaje de los estudiantes a través de tareas en las que se usan los conocimientos previamente aprendidos y se promueve la interacción entre educandos. Al aplicar esta actividad en el área de ECA, se puede crear un ambiente de constante diálogo con las expresiones culturales y artísticas estudiadas acorde a las destrezas de la materia. De igual forma, Canabal y Margalef (2017) establecen que contextualizar los procesos de retroalimentación permite “promover procesos de evaluación globales, complejos y auténticos,

y por tanto, aprendizajes profundos, relevantes, más allá de los meramente estratégicos [...] percibida como más personal, más duradera, gracias a su referente escrito” (p. 167). Es así que, gracias a esta estrategia, cualquier corrección respecto a actividades en el área será percibida como un aporte y no como una forma de desvalorar el trabajo realizado por un estudiante. En este contexto, el alumno sabrá tomar las observaciones y usarlas en procesos futuros.

Conclusiones

A lo largo del presente texto se pudo establecer cómo la aplicación del modelo integrativo dentro del área de ECA puede actuar como una estrategia base para el avance de la cátedra. Es decir, su implementación sirve para planificar la ejecución de una o varias clases según las fases y categorías de este concepto, por lo que, ayuda a alcanzar los objetivos, conocimientos y destrezas establecidas en el currículo de la materia.

De igual forma, se logró determinar varias estrategias y actividades que, organizadas de acuerdo con las fases del modelo integrativo, pueden facilitar el alcance de los objetivos a la par de permitir el desarrollo de la atención, motivación, pensamiento crítico y trabajo cooperativo.

Por último, la propuesta teórica de este proyecto puede ser implementada tanto en ambientes de aprendizaje presenciales o virtuales, puesto que se adapta a las necesidades del docente y de los estudiantes. Si bien la aplicación de estas actividades y estrategias no pudo realizarse de forma directa, al contar con antecedentes de implementación, se puede confiar, en primera instancia, en su efectividad. En futuras investigaciones, se espera poder ejecutar este proyecto desde una perspectiva de aplicación directa, siguiendo un cronograma y planificación propia, dentro de un contexto específico.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, (91), 90-105. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i91.06>
- Canabal, C. y Margaref, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. <https://bit.ly/3GiXduS>
- Cauley, K. y McMillan, J. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 83(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>
- Corral, R. y Loor, G. (octubre de 2019). El currículo nacional de educación cultural artística y la práctica docente: una mirada diagnóstica desde las instituciones fiscales del Azuay-Ecuador. *II congreso nacional e internacional de educación artística 2019. Congreso de Educación, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.*
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- EduTEKA. (2007). *Definición de Diagrama Causa-Efecto + Ejemplo*. <http://www.eduteka.org/articulos/definicion-diagrama-causa-efecto>
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Frutos de Blas, J. I. (2016). *Juegos de simulación en el aula. Una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). <http://hdl.handle.net/10630/12617>
- Giraldo-Encino, I. (2017). Los mapas conceptuales. *Educa UMCH*, (9), 35-64. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.31>

- Granda, J. y Orellana, J. (2019). *Comunidades de aprendizaje: el Modelo Integrativo como alternativa para la organización escolar en Lengua y Literatura en octavo año de Educación Básica*. [Tesis de grado]. UNAE.
- Hayet-Sáez, B.H. (2016). *El Diagrama Espina de Pescado como herramienta didáctica de explicación causal de la Revolución Francesa para estudiantes de Octavo año Básico*. [Tesis de grado] Universidad Alberto Hurtado. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23938>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Currículo educación cultural y artística*. Ministerios de educación de Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). *Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación*. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Ollora-Triana, N.; De La Torre-Cruz, T. y Palmero-Cámara, C. (2021). El taller de creación artística como práctica de ocio e innovación cultural. En M. Saenz de Jubera Ocón y R. Alonso-Ruiz (Coords.), *Ocio y educación experiencias, innovación y transferencia* (153-166). Universidad de La Rioja.
- Gallego-Ortega, J.L. y Salvador-Mata, F. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina-Revilla y F. Salvador-Mata (Coords.), *Didáctica General* (2da ed., 167-196). Pearson.
- Sullivan, G.; Mastropieri, M. y Scruggs, T. (1995). Reasoning and remembering coaching student with learning disabilities to think. *The Journal Special Education*, 29(3), 310-323. <https://doi.org/10.1177/002246699502900304>

 **Volver al índice**

Laboratorio de Aproximación Diagnóstica: espacio creativo-articulador entre práctica preprofesional y modelo pedagógico UNAE

Diagnostic Approach Laboratory: Creative-Articulating Space between Pre-Professional Practice and UNAE's Pedagogical Model

María Elena Washima Zhunio*

José Patricio Narváez*

**Universidad Nacional de Educación, UNAE*

Resumen

El objetivo de la presente investigación es determinar los elementos a fortalecer en la asignatura Laboratorio de Aproximación Diagnóstica (LAD), la que se entiende como un espacio de articulación entre el modelo pedagógico de la UNAE y la práctica preprofesional en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades. Este estudio se adscribe al eje temático del I Congreso Internacional de Pedagogía de las Artes y Humanidades: Poiesis, Praxis e Investigación en las Prácticas Pedagógicas Artísticas. La esencia del LAD es permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo observado en las prácticas preprofesionales y a la luz de los aprendizajes de las asignaturas y el modelo pedagógico de la universidad, como “herramienta privilegiada de comprensión y de acción” (UNAE, 2017). Por esto, el laboratorio se convierte en un espacio donde los alumnos reformulan y proponen nuevas formas de quehacer docente.

Palabras clave: artes, prácticas preprofesionales, laboratorio, *lesson study*

Abstract

The objective of this research is to determine the most important elements that must be strengthened in the subject Laboratorio de Aproximación Diagnóstica (Laboratory of Diagnostic Approach or LDA) as a space to articulate the link between UNAE's pedagogical model and preprofessional practices of Pedagogía de las Artes y Humanidades (Pedagogy of Arts and Humanities) degree. It is attached to the topics discussed at the First International Congress of Pedagogy of Arts and Humanities: Poiesis, Praxis and Investigation in Artistic Pedagogical Practices. The purpose of LDA is to make its students reflect on what they have experienced in their pre-professional practices and the learning received through the subjects and pedagogical model of the university, using reflection as a “privileged tool for understanding and of action” (UNAE, 2017). This is why, this laboratory turns into a physical space, in which students reformulate and propose new forms of teaching.

Keywords: arts, pre-professional practices, laboratory, *lesson study*

Introducción

La carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH) de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) forma a docentes que impartirán la asignatura de Educación Cultural y Artística (ECA) en los niveles y subniveles del Sistema Educativo Nacional del Ecuador. La malla curricular aborda los componentes teóricos, de práctica e investigación que se llevan a cabo en nueve ciclos.

Los estudiantes que cursan esta carrera aprueban los tres primeros ciclos en la UNAE, a partir del cuarto y hasta el séptimo, se movilizan a la Universidad de las Artes (UArtes) y en el octavo ciclo, retornan a la UNAE para culminar sus estudios. La Universidad de las Artes forma a jóvenes en el campo artístico y la Universidad Nacional de Educación a docentes en el campo de la didáctica de las artes, ambas se complementan para lograr formación integral, tanto en la disciplina como en el campo de la pedagogía.

La asignatura Laboratorio de Aproximación Diagnóstica, según consta en el Proyecto de rediseño de la carrera de PAH (2020), aborda:

Los siguientes contenidos de aprendizaje: “1. Fundamentos pedagógicos para educación cultural y artística en Educación Inicial y Preparatoria del Ecuador. 2. Contextualización teórica. 3. Diagnóstico del proceso de formación de las políticas educativas artísticas en instituciones ecuatorianas. 4. Propuestas de intervención. Análisis en equipos” (p. 3); y

Los siguientes resultados de aprendizaje: “1. Conoce referentes teóricos, fundamentos pedagógicos para educación cultural y artística en Educación Inicial y Preparatoria ecuatoriana. 2. Observa, describe el desarrollo de procesos educativos concretos en instituciones públicas, su coherencia con las políticas artísticas; identifica problemas; propone intervenciones” (p. 3).

El LAD da soporte a las prácticas preprofesionales, puesto que consolida las competencias necesarias para la docencia, a partir de lo visto en el aula por los estudiantes, para pasar a un espacio de reflexión, reconstruir lo observado y volver a la práctica, a la luz del modelo pedagógico de la UNAE (Portilla *et al.*, 2017) y de los postulados del Ministerio de Educación. Esta asignatura y la Cátedra Integradora se complementan para dar cumplimiento a lo establecido en el modelo pedagógico de la UNAE: “teorizar la práctica y llevar a la experimentación la teoría” (Pérez, 2017, p. 23).

Las prácticas preprofesionales, en contexto del Ecuador, tienen características especiales que es necesario analizar para abordar la importancia de la asignatura que es objeto de estudio de la presente propuesta. Estas son:

- El desarrollo de las prácticas preprofesionales, en los diferentes subniveles, se define de la siguiente manera en la malla curricular de la carrera: en el primer ciclo se considera inicial y preparatoria; en el segundo, básica elemental y media; en el tercero, básica superior y en el octavo, todos los niveles, incluyendo el bachillerato, así como entidades culturales y artísticas que brinden espacios educativos en artes, y de acuerdo con el tema del trabajo de titulación.
- La gran demanda de las universidades para colocar a sus estudiantes en prácticas que involucren a la asignatura de ECA, lo que deja escasas posibilidades para posicionar a los estudiantes de la carrera de PAH en los horarios específicos en los que se imparte esta asignatura.

- La poca cantidad de docentes especializados para impartir la asignatura de ECA en los establecimientos educativos con los que se pueden hacer las prácticas preprofesionales.
- Que las oportunidades de desarrollar propuestas didácticas en la escuela son escasas para los estudiantes de PAH, debido al corto tiempo de la hora-clase o por decisión del tutor profesional, quien en ocasiones no brinda estos espacios.
- La organización interna de las prácticas preprofesionales en la UNAE se desarrolla a través de la Dirección de Prácticas, la que asigna un día específico de prácticas para cada carrera. En este contexto, PAH complica más aún la disponibilidad de horarios de las instituciones educativas que no coincidan con este requerimiento.

Finalmente, si bien los encuentros con el docente de la UNAE permiten a los estudiantes la reflexión y el análisis de temas inherentes a los contenidos desarrollados en las clases de prácticas, es necesario fortalecer la propuesta del Laboratorio de Aproximación Diagnóstica de manera práctica, para reconstruir la experiencia docente a partir de la reflexión, análisis, deconstrucción y construcción de nuevas propuestas didácticas a través de metodologías que impulsen el modelo pedagógico de la UNAE, como: la clase invertida, *lesson study*, ABP, estudio de casos, etc. Así se crearán y ejecutarán clases que simulen la realidad de las observadas.

Marco Conceptual

Modelo pedagógico de la UNAE

El modelo pedagógico de la UNAE (Pérez, 2017), menciona la importancia del *conectivismo*, como una teoría del aprendizaje que vincula la conectividad a los espacios de aprendizaje propios de esta era del conocimiento. Establece también el concepto de *enactivismo* como el:

Conocer en y para la acción. [...] conocer en la acción, incluyendo la interacción corporal, experiencial y cognitiva. No solo se habla de cognición situada sino, principalmente, de acción situada en un contexto percibido como singular. [...] Aprender de manera más potente, rigurosa y científica supone cuestionar, desaprender y reconstruir: aprender, desaprender y volver a aprender, evitar la separación de las emociones y la razón, atender el territorio del inconsciente, asomarse al vacío de lo desconocido. (p. 11)

Las prácticas preprofesionales, en complemento con el LAD, desarrollan de manera dialéctica las competencias del estudiante en espacios de: reflexión, acción (Schön, 1998), de un diálogo entre el aprender y el actuar, de análisis, evaluación y creación de nuevas propuestas educativas que lleven a una deconstrucción y, al mismo tiempo, a una reconstrucción e innovación del conocimiento y el aprendizaje.

Modelo de prácticas de la UNAE

El modelo de prácticas (UNAE, 2017) expresa que “Desde este enfoque pedagógico el conocimiento se construye a partir del desarrollo de competencias docentes, entendidas como un complejo constructo de pensamiento y acción, que implica un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer” (p. 6). En este sentido, la presente propuesta recoge estos documentos sustanciales, como referentes ineludibles en el desarrollo de propuestas que permitan llevar a cabo la acción docente,

bajo el paraguas de las políticas institucionales. Las prácticas preprofesionales, en conjunto con el LAD, desarrollan el puente indispensable para consolidar las competencias del futuro docente, en contextos reales o ficticios, trabajo colaborativo, reflexión, criticidad, elaboración de propuestas y puestas en práctica, en un proceso dialéctico permanente.

El modelo de prácticas, fundamentado en el modelo pedagógico de la UNAE (Pérez, 2017) y basado en la epistemología constructivista, manifiesta que el docente contemporáneo desarrolla competencias que se relacionan con su actuar profesional, como con sus niveles de comprensión, y que conjugan los principios pedagógicos del modelo de la universidad (Pérez, 2017): “aprender haciendo, esencializando el currículo, en ambientes de cooperación y conectividad, fomentando la metacognición, la evaluación formativa y el rol tutorial del docente”, con la finalidad de potenciar su pensamiento práctico.

La estrategia *lesson study* en las prácticas preprofesionales de la UNAE

Pérez (2015), en relación con esta estrategia, establece lo siguiente:

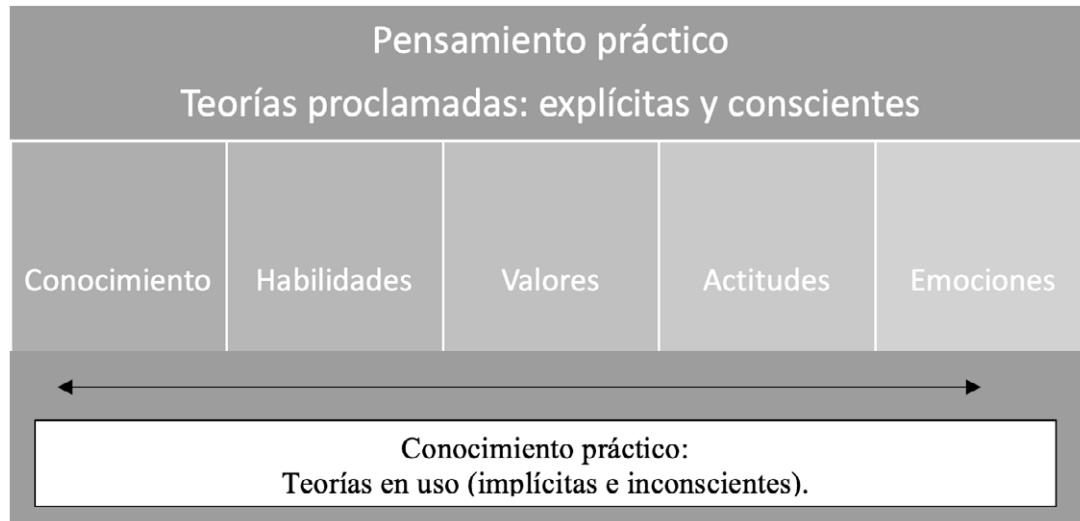
Vivir y construir una experiencia educativa requiere la transición permanente y cíclica del conocimiento al pensamiento práctico. Por ello, ser docente exigirá programas y estrategias que ayuden a crear la integración más flexible, abierta y potente entre estas dos estructuras donde la reflexión, entendida como consciencia informada, será clave para que este conocimiento práctico se constituya en pensamiento práctico. (p. 80)

Con esta premisa, se explica cómo la estrategia *lesson study* es una parte fundamental de la presente propuesta. Esta permite “teorizar la práctica” y, de acuerdo con (Pérez, 2015), esto “debería implicar la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistentes” (p. 85).

En este sentido, el LAD se convierte en el espacio para implementar esta metodología y el que permitirá a los estudiantes reflexionar, evaluar y reconstruir lo observado, para proponer nuevas ideas. A su vez, esto permitiría “llevar a la práctica la teoría” o, como dice Pérez (2015), aproximarse a “la relevancia que otorga al proceso complementario de convertir las nuevas teorías personales en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación, es decir, la

experimentación de la teoría” (p. 85). Todo esto permite cumplir con la parte fundamental de esta metodología: el pensamiento práctico que implica los siguientes elementos:

Figura 1. Dimensiones del pensamiento y conocimiento práctico



Fuente: Perez (2015, p. 87)

Las fases de esta metodología que se desarrollan en el LAD, de acuerdo con Soto *et al.* (2019), son las siguientes:

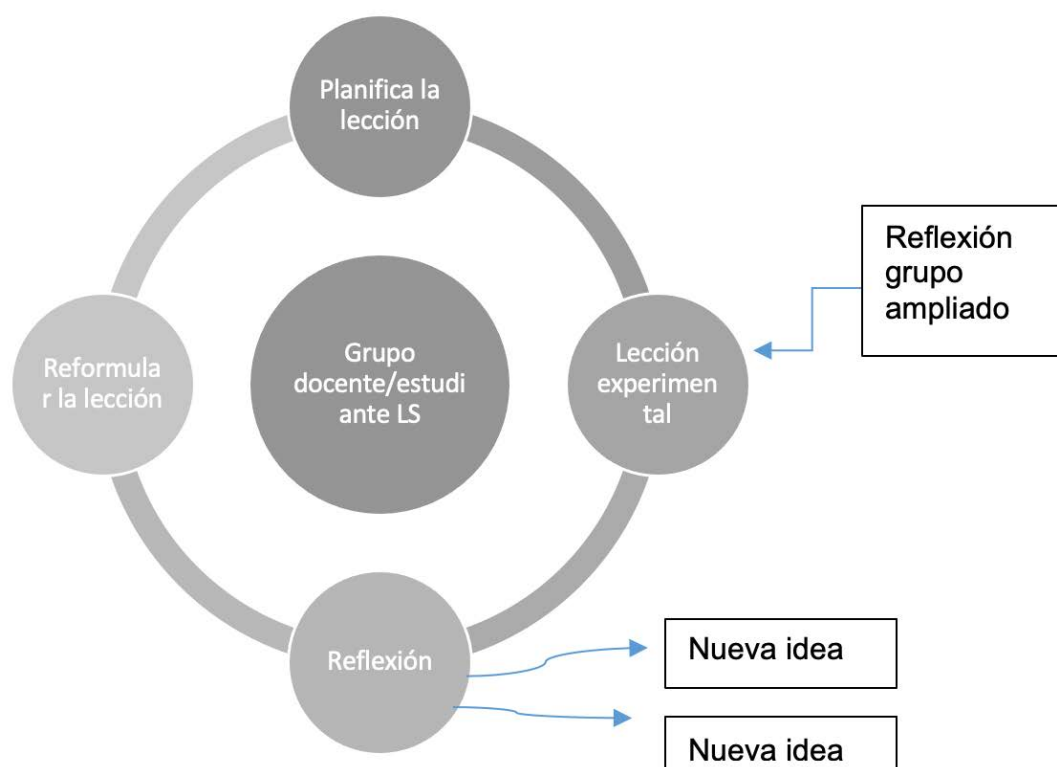
Figura 2. Fases de la estrategia *lesson study*



Fuente: Soto Gómez y Pérez Gómez (2013, p. 1)

Estas fases permiten a su vez desarrollar un círculo dialéctico que llevará al crecimiento personal y profesional de los grupos de estudiantes.

Figura 3. Ciclo de la *lesson study*



Fuente: Soto *et al.* (2019)

¿Qué es un laboratorio?

Históricamente, los laboratorios se crean en el contexto de las ciencias de la salud y las ciencias técnicas, como espacios experimentales del conocimiento que han ido evolucionando a lo largo del tiempo. En la actualidad, existen una serie de modalidades (Galan *et al.*, 2017) que están en función de los siguientes aspectos: el medio por el que se accede al ambiente, de forma remota o local, y la naturaleza física del laboratorio, simulado o de montaje experimental. En la combinación de estos dos tipos existen cuatro clases de experimentación: un laboratorio físico real; uno simulado, con acceso local; uno de acceso remoto a montaje físico real y uno de acceso remoto a ambiente virtual (Triana *et al.*, 2020).

La experiencia del laboratorio físico, como lugar de experimentación para asumir espacios de simulación en la línea de generación de laboratorios vivos, retoma el concepto originario del finlandés Jarmo Suominen (citado por Finquelievich, 2007), pues los estudiantes pasan de sus prácticas preprofesionales a un espacio de teorización de la práctica (reflexión) o lo que se llama Laboratorio de Aproximación Diagnóstica, un espacio que se transforma en laboratorio vivo,

donde los estudiantes pueden reconstruir la realidad observada apegándose a los postulados de la nueva educación que establece la UNAE en su modelo educativo.

El laboratorio viviente que reflexiona los conceptos de investigación y desarrollo inició su aplicación en la Comunidad Económica Europea (Finquelievich, 2007), de hecho, este es el concepto que se tomará para el presente trabajo, pues esta perspectiva permite potenciar la estrategia del laboratorio.

A decir de Finquelievich (2007), “solo existe un laboratorio viviente si se cumple la condición de facilitar el acceso a los usuarios para que se involucren activamente en la búsqueda y hallazgos de nuevas soluciones” (p. 4), es decir, implica la participación activa de los estudiantes en sus procesos de reflexión de una práctica vista desde la educación regular que todavía mantiene rezagos de una enseñanza tradicional.

El laboratorio como soporte fundamental de la práctica preprofesional de los estudiantes.

Bajo los criterios del modelo de experimentación del laboratorio, se trasladan estos conceptos al espacio de prácticas preprofesionales de los estudiantes de la carrera de PAH.

El laboratorio funciona en interconexión con la práctica que los estudiantes de PAH desarrollan en los establecimientos educativos, donde observan experiencias del docente profesional con los estudiantes de prácticas. A decir de estos alumnos, estos contextos escolares se desarrollan, en buena medida, bajo los preceptos de modelos de enseñanza-aprendizaje tradicional: clases expositivas con el estudiante como receptor de contenidos. Sin embargo, su participación en estos espacios les permite tener un acercamiento con la realidad educativa, cuyas vivencias serán objeto de reflexión en las aulas universitarias.

Luego de cumplir sus actividades de observación en el espacio del aula, los estudiantes con el docente académico de la UNAE van al laboratorio, para reflexionar sobre la labor desarrollada por el profesor o profesora con los niños y niñas en las clases visitadas. Estas experiencias son recogidas en instrumentos de investigación como: registros anecdóticos, fichas de observación u otros insumos propios del IAP. Con esta información y bajo los criterios establecidos en el modelo pedagógico de la UNAE y las propuestas pedagógicas y curriculares del Ministerio de Educación —lineamientos que muestran el norte de la educación—, se reconstruyen estas experiencias apegadas al modelo socio constructivista que llevan, idealmente, a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico.

La reconstrucción del proceso educativo se hace a través de la planificación de nuevas propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo los criterios establecidos por el Mineduc. Con sus compañeros, los estudiantes asumen los roles de los diferentes actores del proceso educativo —como aprendices y docentes—, con la finalidad de experimentar estas propuestas en el espacio del laboratorio y, así, poner en práctica el *deber ser* de la educación.

Los pasos descritos en este estudio son una síntesis de los que se lleva a cabo en el LAD, puesto que la organización de la práctica conlleva otros elementos que no son fruto del presente trabajo.

Metodología de la investigación

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo y asumió la metodología del IAP, en el desarrollo de su trabajo, así como jornadas de reflexión con un grupo focal conformado por los estudiantes de primer ciclo. Esto permitió recabar la información que fundamenta esta

propuesta, así como también una investigación etnográfica, desarrollada a lo largo de las prácticas de los estudiantes.

El grupo focal permitió desarrollar un espacio de confianza, abierto al diálogo, la escucha activa y la manifestación de criterios e inquietudes que consolidaron la cohesión del grupo y la recolección de información valiosa para el análisis de la presente investigación.

Contexto en el que se realizó la investigación

La investigación se desarrolló con veinte y tres estudiantes del paralelo uno, del primer ciclo de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, durante el periodo de abril a septiembre 2021. Las prácticas preprofesionales se desarrollan en cuatro unidades educativas: 12 de Abril, Ángel Polivio Chávez y Sudamericano, de régimen sierra, y Nela Martínez Espinoza, de régimen costa. Los subniveles de educación observados fueron el inicial II y preparatoria, aunque por falta de espacio en estos subniveles, algunos estudiantes fueron colocados en subnivel elemental o en el medio.

Resultados

Los resultados obtenidos de las etnografías aplicadas a las clases de práctica preprofesional, a las que se asistió como docente académico, y los datos recogidos en el grupo focal con los estudiantes permiten obtener los siguientes resultados. Estos justifican la necesidad de impulsar lo que se ha llamado De Laboratorio de Aproximación Diagnóstica a Laboratorio Viviente, es de decir, la necesidad de partir de una asignatura, a un espacio de reflexión-acción importante:

1. En el grupo focal llevado a cabo al final del ciclo, los estudiantes manifestaron su satisfacción por haber concluido los contenidos mínimos del silabo, así como también su preocupación por no poder llevar a la praxis las propuestas que desarrollan en su Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA).
2. El inicio tardío de las clases de primer ciclo, debido a los procesos de admisión por parte de la Senescyt (Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación), no permitió que se ubicara a los estudiantes en los subniveles específicos, porque estas plazas habían sido cubiertas por estudiantes de otras universidades. Por esto, los estudiantes manifestaron su frustración respecto a su colocación en subniveles que no correspondían a la asignatura LAD, para primer ciclo.
3. Las dificultades que enfrenta el sistema educativo, por la falta de docentes especializados en ECA, motiva a que esta asignatura sea encomendada a docentes generalistas o a los que deben cubrir su distributivo en horas, esto produce frustración en los estudiantes, quienes manifestaron que su práctica no es la más idónea en estos contextos.
4. Es indispensable mantener un diálogo permanente con el docente del aula (tutor profesional) en la que realizan las prácticas los estudiantes, para acordar las reglas de participación, desde el inicio, y poder tener datos más precisos sobre la labor docente en ECA.
5. El seguimiento permanente, sistemático y el contacto del tutor académico (docente de laboratorio) con los estudiantes que realizan las prácticas es importante, puesto que permite establecer un puente entre la reflexión y reconstrucción de las observaciones de los estudiantes.

6. La reflexión, a través del trabajo colaborativo, es imprescindible; en este sentido la *lesson study* es una metodología que permite cumplir con este propósito y llevar a la práctica sus propuestas en el espacio de LAD.
7. Los estudiantes manifestaron su satisfacción con respecto a las reflexiones desarrolladas con el docente de laboratorio, ya que fueron momentos cruciales que permitieron un acercamiento académico a la práctica realizada, mediante lecturas, análisis y resolución de problemas, a partir de la metodología de estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos, *lesson study* y la elaboración de propuestas didácticas.
8. Es necesario que el LAD tenga su propio espacio de desarrollo, uno que cuente con recursos tecnológicos, material didáctico y demás herramientas que permitan llevar a la práctica sus propuestas educativas.
9. Los estudiantes expresaron que el acompañamiento del tutor académico fue fundamental para la elaboración de su Proyecto Integrador de Saberes, cada tutoría permitió aclarar dudas, guiar el proceso de práctica, análisis de resultados, elaboración de propuestas didácticas, etc.
10. Los estudiantes coincidieron en que los talleres desarrollados en laboratorio deben ser prácticos y permitir la aplicación de los contenidos revisados.

Conclusiones

La implementación del Laboratorio de Aproximación Diagnóstica es importante porque permite llevar a la práctica la reconstrucción de las vivencias del estudiante en el aula de clases; es decir, fomentar la reflexión, análisis, diseño, implementación, experimentación y simulación de las propuestas didácticas elaboradas de manera colaborativa y con base en el núcleo problémico y eje integrador de la asignatura; todo esto permite a los futuros docentes de Artes y Humanidades llevar a cabo un proceso metacognitivo.

Considerar lo que establece el modelo pedagógico de la UNAE en el Laboratorio de Aproximación Diagnóstica es fundamental, porque promueve el saber pensar, saber decir y saber hacer. El enactivismo, como metodología, permite llevar a la acción los contenidos, así como la *lesson study* y el ABP que son formas de trabajo y de resolución de los problemas observados en las prácticas preprofesionales, estos son los insumos perfectos para hacer del laboratorio un espacio vivencial de aprendizaje.

El espacio *vivo* del laboratorio o LAD permite llevar a la práctica las propuestas didácticas creadas en grupos colaborativos, donde el material didáctico, instrumentos, insumos tecnológicos estén a la mano, para desarrollar junto con los compañeros estas simulaciones que les permitirá reflexionar, analizar, evaluar y proponer formas innovadoras de enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

- Finkelievich, S. (2007). Innovación, tecnología y prácticas sociales en las ciudades: hacia los laboratorios vivientes. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 3(9), 135-152. <https://bit.ly/34xfGG9>
- Galan, R.; Heradio, R.; De la Torre, L.; Dormido, S. y Esquembre, F. (2016), Automated experiments on EjsS laboratories. *13th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV)*, 78-85. <https://doi.org/10.1109/REV.2016.7444444>.
- Pérez, A. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 81-101.

- Pérez, A. (2017). Modelo Pedagógico de la UNAE. En *UNAE, Modelo Pedagógico de la UNAE* (pp. 6-8). Universidad Nacional de Educación.
- Portilla, G.; Barberi, O. y Pesántez, M. (2017). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334(2004), 165-168.
- Soto, E.; Serván, M.; Trapero, N. y Pérez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, Á. (2013). Las Lesson Study ¿Qué son? En *Guía Lesson Study*. <https://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>
- Triana, K. N.; Herrera, D. C. y Mesa, W. N. (2020). Importancia de los laboratorios remotos y virtuales en la educación superior. *Documentos De Trabajo ECBTI*, 1(1). <https://doi.org/10.22490/ECBTI.3976>
- UNAE. (Diciembre de 2017). *Modelo de práctica pre profesional*. Universidad Nacional de Educación.
- UNAE. (2020). *Proyecto de rediseño de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades*. Universidad Nacional de Educación.

 **Volver al índice**

Breve meditación sobre la técnica: crear-aprender desde lo abstracto a lo concreto

Brief Meditation on Creating-Learning from Abstract to Concrete Technique

Oscar Ayala Serrano
Universidad del Tolima

Resumen

A partir de considerar la técnica como enigmática y, a la vez, fascinante, se quiere reflexionar sobre su relación con los procesos de creación, su inserción en ambientes de la enseñanza-aprendizaje de las artes e intentar develar las posibles dificultades y certezas, pocas veces resaltadas en la formación de artistas. La técnica es y debe ser uno de los principales focos de atención del trabajo de un artista, puesto que esta es el fulcro que une conceptos y medios, gestos y operaciones, para condensar representaciones que se materializan en obras. Con la técnica —aprendida y aprehendida— se pueden reconocer recorridos que se consolidan al seguir una serie de instrucciones generales que se transforman posteriormente en operaciones que permiten su funcionamiento. En esta investigación se acude al pensamiento de Gilbert Simondon, para proponer una breve meditación que permita entender el movimiento inherente de la técnica, como una oscilación que va desde lo abstracto a lo concreto y, con esto, resalta la importancia de este aprendizaje en el propio trabajo artístico. Pensar los modos con que los artistas trabajan técnicamente se buscan pistas sobre las orientaciones pedagógicas que se deben tener presentes al momento de enseñar (una técnica).

Palabras clave: arte, artistas, formación en artes, Simondon, técnica

Abstract

Departing from the view of technique as something enigmatic and fascinating at the same time, this paper intends to reflect on technique's relationship with creative processes, its insertion in arts teaching-learning environments and reveal possible challenges and certainties that are usually left aside in artist's education. Technique is, and must be, one of the main focuses of attention in an artist work, given that it is the fulcrum that joins together concepts and media, gestures and operations, to condense representations that are later embodied in artworks. With technique —learnt and apprehended— one can recognize paths reinforced by following a series of general instructions, which are transformed into the operations that allow its working. We refer to Gilbert Simondon's thoughts to propose a brief meditation that allows understanding the inherent movement of technique as an oscillation that goes from the abstract to the concrete, therefore highlighting the importance of this kind of learning in artistic work itself. Thinking modes with which artists work technically is to look for clues about pedagogical orientations that must be present at the moment of teaching (a technique).

Keywords: art, artist, art education, Simondon, technique

Introducción

...todo el mundo sabe que no hay arte sin técnica, al mismo tiempo que aquello que denominamos obra de arte es, por principio, aquello en lo que vemos otra cosa además de técnica.

Jean-Yves CHATEAU

Pensar la técnica no es un asunto ni superfluo ni cosmético. Su incidencia es relevante cuando se circunscribe a la formación de artistas, puesto que en la escuela de artes es donde se pone en evidencia su permanencia: hablar de arte es hablar de técnica y mediante técnicas, se habla también de arte. Encontrarse con ella es entrar a un enigma fascinante que presenta con fuerza las relaciones inherentes a los procedimientos y manifestaciones que se hacen en el arte. Hay técnica cuando se dibuja, se pinta, se esculpe, se graba, se fotografía, se videografa, se instala.

En la mayoría de las veces no está claro qué *técnica se aprende*, ya que, con la opacidad siempre presente en el consenso informal que define lo que es arte (Melo, 2012 y 2016) —que se traduce y adapta de la mejor manera posible en las escuelas de arte—, es difícil determinar, con la misma cercanía de lo contemporáneo, qué manifestaciones técnicas se enseñan y cómo estas se “incorporan” en esos cuerpos vivos que son los artistas en formación, cuerpos que terminan siendo (in)formados —por decisión o imposición— en cada una de las diferentes “técnicas” que se han estabilizado para las artes y con las que se sigue tratando de develar ese mundo, “aún” ignoto, que se encuentra frente a nosotros.

Las técnicas del arte —aprendidas y aprehendidas— son manifestaciones de recorridos particulares que se realizaron para consolidar, en una serie de instrucciones generales, las *operaciones* necesarias que permiten, precisamente, su funcionamiento. Sin embargo, cuando se está en un proceso de enseñanza-aprendizaje, solo se pueden transmitir las generalidades de una técnica, ya que la fuerza del proceso técnico vive a través el individuo que realiza e incorpora estas generalidades, para transformarlas en una estructura particular que solo es visible en un grado de conexión espontáneo (concreto, si se piensa en términos simondonianos), entre lo general y lo particular. Este movimiento también puede pensarse, si se quiere, como la aparición de un *estilo*, en los términos usuales por los que es reconocido en el mundo del arte.

Esta situación —o condición— solo es perceptible en el momento en que se hacen las clases de arte, ya que es entonces cuando se reconoce la imposibilidad de enseñar las particularidades de una *técnica*, puesto que, si esto llegara a hacerse, se tendría que enseñar la técnica *propia* del artista-profesor, es decir, su manera singular de trabajar o, en el mejor de los casos, su comprensión de las maneras cómo ha solucionado cuestiones formales y conceptuales en la técnica del arte en la que se desempeña. Aquí es importante resaltar que, para el caso de las artes —como para el caso de otras disciplinas—, son las *conexiones espontáneas* las que marcan los puntos de diferenciación en los entramados de una técnica, ya que estiran los límites de la innovación, para solucionar los retos que son propuestos por los artistas en el desarrollo de sus ideas.

En lo que sigue, se intentará abrir un poco más esta aproximación y se tomará como punto de partida la creciente convicción —compartida por diferentes disciplinas y campos de conocimiento y que, por supuesto, requiere de una merecida contemplación y apropiación—, según la que todo cuando nos rodea es un *proceso técnico* en el que intervienen las condiciones establecidas, tanto por la genética, como por las interacciones que coevolucionan junto a las determinantes sociales, geográficas, biológicas y económicas presentes en las sociedades humanas en diferentes periodos y épocas.

Técnica: el enigma fascinante

Es necesario reconocer inicialmente que un halo de misterio aparece al referirnos a la técnica y cuando hablamos de ella a través de los objetos técnicos con los que nos rodeamos. De la técnica y sus derivados, generalmente, desconocemos su funcionamiento y, muchas veces, *qué es lo que hace*. Esta incompreensión ha sido caracterizada últimamente bajo la expresión “caja negra” (Flusser, 2013) y reaparece en los intercambios que realizamos con otros agentes en el conocimiento, reconocimiento y adaptación (técnica) de las condiciones para la habitar un mundo.

El despliegue de esta caja negra vuelve natural ese peculiar olvido que evita que sepamos cómo es que un objeto opera o, en otras palabras, que sepamos cómo hace lo que hace. Reconocer este olvido permite tomar en cuenta, por un breve momento, las entradas y salidas que facultan, precisamente, la interacción, transformación y producción de acciones y decisiones sobre materiales tangibles e intangibles. También, consiente reparar en lo que ha estado por mucho tiempo en el fondo y que, como un paisaje, solo se disfruta hasta que desaparece. Por eso, para pensar los procesos y procedimientos de la técnica, se requiere marcar algunos puntos que ayuden a despejar algo de lo enigmático de su despliegue.

Un primer punto es darle una definición. Dentro de un abanico de posibilidades, es útil, por ahora, considerar la definición que hace Sergio Roncallo-Dow (2011b). Para él —tomando como referencia el pensamiento de Bernand Stiegler— técnica es, en definitiva, “saber-hacer-algo”. Esta contundente definición arrastra toda una gran reflexión sobre las maneras de estar en el mundo y las transformaciones que se encaran desde que, como especie, aprendimos a producir “artefactos” o “dispositivos” que extienden nuestras comprensiones para, de la misma manera, extender nuestros dominios. Y es que en el momento en que se *aprende* a “hacer-algo”, se “sabe” cómo transformar el mundo que se ha *aprehendido*. En ese sentido, mencionar que la técnica es “saber-hacer-algo” es intentar recuperar el fuerte vínculo que se establece entre lo humano y la técnica: no hay una técnica sin una persona que la produzca y no hay una persona que no sea afectada por la técnica misma. Así lo considera Roncallo-Dow.

Un segundo punto es reconocer que se tiende a minimizar los verdaderos alcances de la técnica. Esto sucede, cuando pasan desapercibidas —cuando se ocultan— las relaciones que se tienen con ese entorno producido en los despliegues de las técnicas que se suman, unas sobre otras y “a través de saltos y no según una línea continua” (Simondon, 2008, p. 61), y que permiten “aumentar de manera esencial la sinergia de funcionamiento” (Simondon, 2008, p. 59). En palabras de Roncallo-Dow (2011b): “La relación del hombre con la técnica es, en todo momento, bidireccional, surge como proyección de los órganos pero tal proyección se hace invisible en la medida en que se incorpora dentro de la vida cotidiana” (p. 17).

Un ejemplo de esta situación se puede encontrar en el lenguaje, este permite organizar y dar técnicamente orden al caos primigenio del mundo. Cuando damos nombre a objetos, situaciones o condiciones con los que nos encontramos, des-oculta-mos algo que estaba frente a nosotros —lo asimos— para, inmediatamente, *ocultar-lo* por medio de una palabra —o varias— que *re-presenta* lo encontrado. Con el lenguaje nombramos y nos apropiamos del mundo y, a la vez, el mundo nos atraviesa con su solidez hasta transformarnos en y con lo que ha sido nombrado. En otras palabras, la acción del lenguaje nos rodea y envuelve hasta tornar estático lo nombrado, transformándolo y transformándonos. Eso es lo que sucede con la técnica: “en el momento que el hombre inventa una técnica, este movimiento lleva consigo una reinvención de sí mismo: se plantea una relación transductiva” (Roncallo-Dow, 2011a, p. 127). Esta es la relación que nunca

queremos notar al estar eternamente fascinados con los resultados o con el mensaje, entonces acudimos a la máxima (incógnita) de Marshall McLuhan: “el medio es el mensaje”.¹

Y un último punto, sería precisamente, tomar consciencia de las acciones que son generadas por las técnicas. “Saber-hacer-algo” es reconocer los efectos que están siempre presentes sobre cada ser humano. Personas, espacios geográficos, ideas o perceptos, o, para ser más precisos, “cualquier cosa” está afectada por las interacciones que se derivan de los procesos técnicos y del uso de cualquier técnica. Un resultado nunca es neutro, como tampoco lo son las maneras cómo se realizan las cosas. De igual forma, tampoco lo es la “cosa” misma².

Entrar y salir de una técnica es superar el enigma y abrir la caja negra, para ver los despliegues y envolturas que se solapan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de técnicas específicas.

Técnica: lo que está en el medio

Además de las entradas y salidas que rodean una técnica, también hay que considerar lo que está dentro, adentro, por dentro, en el medio de ella. ¿Qué está en (el) medio de la técnica? La importancia de esta pregunta radica en la imposibilidad de desligar la fuerte cohesión que se presenta entre lo humano y la técnica. La relación del ser humano con la técnica y de esta con él es la que permite concebir y construir, en su interacción, una “red de relaciones entre elementos” (Scolari, 2018, p. 45) que contribuyen a la estabilización, desarrollo y evolución de lo propuesto por medio de la técnica. De igual modo, no hay que dejar de lado que las interacciones entre personas y técnicas se dan en diferentes niveles con diferentes grados de intensidad, lo que genera, en suma, una estructura mundana a la que solemos denominar cultura.

Si reparamos en el medio, podríamos acudir a la definición que sobre él dan Deleuze y Guattari (2002). Para ellos, *medio* es un “bloque de espacio-tiempo constituido por la repetición periódica de la componente” (p. 319). Hablar de medio³ en estos términos es poner de relieve que en la repetición de “hábitos, gestos, esquemas” y operaciones, en un lapso de tiempo y espacio, es lo que permite, precisamente, la estabilización de *una componente* que posibilita, posteriormente, (re)conocer las líneas que (inter)conectan todos los aspectos de los que el medio dispone.

En la repetición, en el ir y venir de las definiciones y estabilizaciones, y en la elaboración paciente y detallada de lo que media es que se puede intuir la acción estructurante de la técnica y de su fundación diferenciada de posibilidades. Así sucedió al repetir aquella primerísima acción —golpear “algo” con una piedra— que realizaron aquellos primeros homínidos, hace ya millones de años. Al repetir esta acción se pudo adquirir —en un lapso de tiempo— la comprensión necesaria para saber que se estaba transformando, no solo una piedra para prepararla para otra acción o una nuez para convertirla en alimento, sino el entorno, el medio, el eco-sistema que se inicia golpe tras golpe, gesto tras gesto, operación tras operación. Así lo observa Roncallo-Dow (2012):

¹ Para McLuhan el mensaje de un medio es el mismo medio, ya que este, en su configuración formal y conceptual, es el que propone las interacciones o transformaciones que terminan afectando y modificando psíquica y cognitivamente a una sociedad. Cuando se habla de la internet, por ejemplo, más que los diferentes tipos de imágenes que circulan efervescentemente por sus redes, el mensaje estaría dado por el acorte del tiempo y del espacio y por la aceleración simultánea de la producción de velocidad que se imprime en cada uno de nosotros.

² De esto hay más consciencia actualmente, cuando se invoca un control más estricto sobre las consecuencias del desarrollo de las técnicas que promueven el denominado calentamiento global.

³ Simondon (2008) define *medio* como “rol de información, sede de autorregulaciones, vehículo de información”. (p. 80).

No basta con lanzar una piedra mil veces para romper una nuez aunque en cada caso la empresa sea exitosa. El mero acto de lanzamiento adquiere un carácter tecno-lógico en el momento en que la piedra arrojada es re-conocida como un cascanueces; en el momento en el que la regularidad es explicada, se desvela un nuevo instrumento con el que, *se sabe*, se podrá romper una y mil veces una nuez. (p. 55)⁴

Otro aspecto relacionado con la repetición —y del que se ha mencionado sus efectos anteriormente— es el que se encuentra presente en cada movimiento de un hacer técnico, ya que esta iteración produce una particular extensión de acción que “condiciona el funcionamiento de un ser técnico” (Simondon, 2008, p. 78). Para Simondon (2008), este condicionamiento es un “medio asociado” que, a manera de una bóveda, “no es estable más que cuando está terminada [...] [y] cumple una función de relación [...] coherente, después de que existe” (p. 77). La estabilidad que aporta este medio asociado es la seguridad con la que se afrontan los esfuerzos creadores, en el caso del hacer del arte. Lo es, porque una modificación en una de las partes asociadas a un medio afecta el funcionamiento y la estructura de las otras.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de las artes, el medio asociado estaría conformado por: el consenso informal de los alcances de la *forma del arte*; las políticas públicas generales para la enseñanza y las específicas para la enseñanza del arte; la universidad en la que se oferta un programa y su encuadramiento geográfico; el grado de adaptación del consenso informal de la forma del arte en un plan de estudios y su propuesta de énfasis; las herencias sociales y económicas de profesores y estudiantes; el nivel de asertividad y asimilación para la transmisión específica de la forma del arte, por parte de los profesores; la capacidad de recepción crítica y de asimilación de los elementos puestos en discusión sobre la forma del arte, por parte de los estudiantes; las adherencias históricas, tradicionales y en construcción sobre la forma de arte; las influencias relativas al comercio de arte; etc.

La posibilidad de ver el medio de la técnica y la técnica que está en el medio consiste en ir, un poco más y a profundidad, sobre la misma técnica, porque, en estricto, esta es la que media y la que nos permite estar mundanamente y existir “como peces en el agua”, apropiándonos perceptivamente de lo que está en torno a nosotros, para interactuar. Así es que la técnica, en la repetición de sus componentes, produce un medio y el medio creado reproduce la técnica en los creadores de esta y en sus consumidores, afectándolos y retándolos infinitamente.

Cada uno de estos elementos insuflará forma a (en) la individualización (concretización) de un artista en formación, desde la condición de estructura estructurante que cada técnica es en su medio asociado.

Técnica: hacer-(saber-)pensar

Podemos considerar que para algunos artistas en formación que ingresan a las escuelas de artes, lo más importante es aprender una técnica. Aprender a dibujar o pintar es, en muchos casos, el punto de entrada a ese *medio asociado* que está determinado por el arte. Este punto también, repetidamente, se cruza con la pretensión egocéntrica de la infalibilidad del artista, acogida por varias décadas en el motivo del genio.

Lo que se prefigura en esta entrada al medio del arte es una confianza, casi innata, en el talento y en que, con solo el aprendizaje genérico de un “saber-hacer-algo”, se puede fomentar o, mejor,

⁴ El subrayado ha sido agregado por el autor.

perfeccionar ese talento preexistente, para mostrar la genialidad de un hacer. Pero, como se esbozó anteriormente, el aprendizaje de una técnica, ¿no transforma también a quien la aprende?, ¿acaso no acontece que, cuando se aprende a *hacer* algo, también se están transformando las relaciones entre lo aprendido y su entorno —*su medio asociado*—?

La consideración hecha a la técnica, como un “saber-hacer-algo”, demarca un camino que atrapa, una vez más, el ejercicio comprensivo e inherente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso, en el caso de las artes, en el intento de comprender el despliegue del aprendizaje técnico, debe reconocerse también el particular valor que se condensa en el tiempo dedicado a la realización de una actividad. “Saber-hacer-algo” no es solamente aprender una serie de operaciones que deben realizarse de alguna manera y en un orden específico. Es, además, aprender que el tiempo dedicado a realizar ese “saber-*hacer*-algo” es el que complementa y potencia la comprensión y la fijación de lo que se está aprendiendo.

Richard Sennet (2009) marca una especial atención sobre la capacidad reflexiva del hacer y lo relaciona con el pensar, cuando enuncia —con la verdad de la intuición— que “hacer es pensar”. Las razones de esta afirmación se pueden evidenciar en la complejidad que surge al elaborar un ejercicio en arte, o, como es mejor conocido, en el momento de la creación —que no es otra cosa que la producción de un producto—. Crear es arrastrar un momento de acción presente al acervo de ideas, saberes y operaciones (las técnicas de las artes) que se han “estabilizado”⁵, para poder trabajar con ellas. Crear es *hacer* para producir relaciones y posibilidades, ya que el hacer está intrínsecamente relacionado con la *praxis* —como lo recuerda Giorgio Agamben (2005)⁶—, ya que sin la praxis del hacer no se pueden reconocer los inconvenientes que se tienen al momento de realizar una acción ni encontrar alternativas para implementar mejoras. En otras palabras, sin la praxis del hacer, la creación de un producto está destinada al fracaso.

Ahora bien, aprender a *hacer* algo es también reconocer que es posible transmitir eso que se ha aprendido. Sergio Roncallo-Dow (2012), al rescatar del trabajo de Bernad Stiegler —como se mencionó anteriormente— la recuperación que este hace de “la idea platónica de técnica (τέχνη) como una saber-hacer-algo” (p. 42), indaga en los diálogos platónicos (el Gorgias), para recordar que “la noción de técnica estaba en fuerte consonancia con la posibilidad de estar en posesión de ella, esto es, de ser un técnico. El punto central del problema pasa, para Platón, por la posibilidad de dar razón de aquello que se hace y, en ese sentido, distingue al técnico del imitador o de aquel que procede por puro azar” (p. 42). Con esto se puede inferir que *saber-hacer-algo* es comprender que se *sabe-hacer-algo* y, al comprender —por ser ya un técnico—, se tiene la posibilidad de definir las generalidades de la técnica y estructurar un recorrido sistemático, lógico, para dar a conocer los gestos y operaciones, los medios y conceptos, para enseñarlos.

La técnica recuerda, con su praxis, que cada movimiento que se repite, cuando se trabaja con ella, es la apertura a la reflexión y al conocimiento. El pensar no es solamente buscar conexiones, debido a necesarias crisis internas, es mantener la atención en el *control aprehensivo* que implementa un acercamiento a la perfección, que no es otra cosa que conocer meticulosamente las posibilidades y límites de una técnica y, por su supuesto, sus alcances, desbordes e interconexiones con otras.

5 Según Simondon, “el desarrollo de las técnicas aparece como una garantía de estabilidad” (2008, p. 37).

6 Para Agamben, “el género del actuar (de la praxis) es distinto al del hacer (de la poiesis) [...] porque el fin del hacer es distinto del hacer mismo; pero el de la praxis no puede serlo, pues actuar bien es en sí mismo el fin” (p. 54). Este autor hace esta mención, recordando que en la *Ética Nicomaquea*, Aristóteles opone *facere* y *agere*. Asimismo, Sergio Roncallo-Dow (2012) recuerda que la definición de *τέχνη* que propone Aristóteles en la misma *Ética Nicomaquea* “es pensada como una cierta disposición productiva, acompañada de razón verdadera” (p. 52).

Técnica: oscilaciones

Simondon (2008) propone dos momentos en la evolución de los objetos técnicos: uno *abstracto* y otro *concreto*. El primero, “analítico e imperfecto”, es “un ensamblaje lógico de elementos definidos por su función completa y única” (p. 43). El segundo, “evolucionado [...] tiende a la coherencia interna, a la cerrazón del sistema de causas y efectos que se ejercen en el interior” (p. 57). Las primeras etapas de la enseñanza-aprendizaje de las artes están basadas en un acercamiento de exploración y (re)conocimiento a las técnicas (ideas, saberes y operaciones) que están contenidas en cada uno de los medios (dibujo, pintura, escultura, grabado, fotografía, video, instalación) que se ponen a prueba en el momento práctico —de la praxis— del hacer. En términos simondonianos, este momento se podría reconocer como abstracto.

Este momento abstracto, cuando se inicia el aprendizaje de una técnica, requiere del conocimiento de esquemas y patrones básicos que, a manera de instrucciones, facultan a un artista en formación a adquirir “los hábitos, gestos, esquemas de acción que le permiten servirse de las herramientas muy variadas que exige la totalidad de una operación (p. 87). Para el caso del arte, estos esquemas y patrones —o estas ideas, saberes y operaciones— son conocidos generalmente con el nombre de un saber específico estandarizado: dibujo (dibujar), pintura (pintar), escultura (esculpir), fotografía (fotografiar), etc. En el momento abstracto solo es posible conocer las *generalidades* de cada una de estas técnicas, el compendio “básico” para poder saber de qué tratan y cómo hacen lo que hacen con lo que se ha normalizado para hacer. Lo vital de este aprendizaje, de aprehender estas instrucciones, es que con ellas se inicia el proceso necesario de consciencia —la praxis del hacer— que más adelante, en su continua, dedicada y delicada repetición, logrará que el artista en formación pueda tener una (su) “individualización técnica”, para convertirse en un artista.

Con la sucesión y acumulación de los aprendizajes, realizados en esta praxis del hacer, se llega —en un momento (in)determinado— a una segunda etapa, en la que se puede actuar *particularmente*, esto es, sin la imperiosa necesidad de seguir las instrucciones preestablecidas, por la técnica, para la creación de un producto. Es en este momento, en el que el poseedor de las generalidades de una técnica se ha convertido en un *técnico*, porque la ha aprendido, porque se ha *concretizado*. En otras palabras, ha encontrado un “lenguaje” o “estilo” propio que lo mostrará divergente, pero cercano a un compendio de otras individuales técnicas que comparten certezas temporales.

Esta individualización técnica se hace con la ayuda del medio asociado, ya que con sus (inter) relaciones y “la concretización de las tecnicidades aportadas por todos los elementos en sus relaciones mutuas” (Simondon, 2008, p. 74) permite “tener todas las herramientas bien en mano, y saber el momento en el que hay que cambiar de herramienta para continuar con el trabajo, o emplear dos herramientas a la vez”, asegurando “a través de su cuerpo, la distribución interna y la autorregulación de la tarea” (Simondon, 2008, p. 77). Son los gestos y esquemas de acción de una técnica, al volverse “uno” con el artista, al individualizarse, lo que permite pasar de la abstracción a la concreción, de lo general a lo particular, modificando en esta comprensión las dimensiones y realidades creadas y soportadas, como ya se dijo, el mismo medio asociado.

Es importante recordar que los aprendizajes técnicos se dan paulatinamente y su función es optimizar la comprensión de los elementos contenidos en cada medio técnico, en cada técnica. Si se trae a esta meditación la palabra *oficio*, se deberá recordar la época —en el Medioevo especialmente, pero también en lo que fue conocido como Academias— en que el aprendizaje y la enseñanza de una técnica se hacía en talleres, durante un espacio de varios años, en los que el

aprendiz recorría los diferentes estadios en los que se disponía el conocimiento técnico. En estos talleres había implícita una buena dosis de contemplación que se ha perdido, ya que el aprendiz, que era tomado bajo custodia de un maestro, comenzaba su aprendizaje con el más humilde de los haceres, este era, la mayoría de las veces, el de la limpieza. Un aprendiz podía recorrer, desde este primer estadio, una década de aprendizaje para llegar a la *maestría*. Este esfuerzo es uno de posibilidad —que tiende a ser olvidado por muchos de los que se acercan a las escuelas de arte actualmente—, porque aprender una técnica es, también, dar continuidad a esa larga cadena de saber(es)-hacer-algo que se guarda, de una generación a otra, y permite la apropiación de una fe que requiere ser profesada.

Conclusiones

Acercarse a la técnica desde esta perspectiva es recordar que, para asir la evolución y la complejidad, siempre es necesario estar, conocer y apropiarse —nuevamente, en la *praxis del hacer* y en la *repetición de un gesto*— de los estadios en los que se distribuye un saber-hacer-algo (desde lo abstracto a lo concreto), para, en un movimiento comprensivo, organizar lo aprendido y transformar lo informado en dimensiones de realidad que son creadas por la misma técnica aprendida. De este modo, se podría considerar que lo que está dentro de una técnica no es más que la técnica misma. Esta certeza nos invita a reconsiderar las aproximaciones a la enseñanza-aprendizaje, ya que, aunque se parta de generalidades (lo abstracto) para enseñar, las particularidades (lo concreto) que son construidas y hacen parte de las manifestaciones posibles y determinadas por una técnica no son más que una ampliación de su propia comprensión, pero no su finalidad. Sin embargo, si es necesario considerar alguna finalidad para la técnica, esta sería la de mantenerse estable la mayor cantidad de tiempo y buscar en esta estabilidad los intercambios necesarios para una (re)elaboración, junto con otras posibles tecnificaciones, en un estado de permanente co-evolución.

Reconocer estos progresos es salirse de un medio, para poder ver el ambiente que nos rodea —es, en otras palabras, salir del agua para *ver* el agua—, retomando técnicamente la comprensión afectiva de una técnica, ya que es ella, con lo que está en el medio, la contenedora efectiva y afectiva de nuestro estar en el mundo.

Las principales tareas que se deben atender, como estructurantes de las interacciones que se presentan en un aula de artes, son aquellas que llevan al reconocimiento de las entradas y salidas de una técnica y, principalmente, de la complejidad implícita que cada técnica tiene en su praxis. En la manera en que se concentre con mayor ahínco la incorporación de los conceptos inherentes a cualquier técnica, se podrá superar la fijación arraigada en el carácter representativo del arte. Las técnicas del arte, al ir en su aprendizaje desde lo abstracto a lo concreto, muestran que esta oscilación es necesaria para el mismo funcionamiento del sistema: cada vez que la praxis adquirida es la que da la confianza para replicar, proseguir, transgredir, y, lo más importante, mixturar o hibridar las acciones, operaciones, gestos de una técnica, para buscar, de esta manera, ampliar las alternativas de coevolución de nuestras mediaciones ecosistémicas. En la medida en que se comprendan los procesos técnicos de las técnicas del arte es que se puede realmente potenciar el crecimiento en el desarrollo de estas, ya que técnica no es solo expresión y la expresión se hace necesariamente de técnica.

Para terminar, dos recordatorios: (1) “El hombre [es] un ser que ya *siempre* requerirá de su(s) prótesis técnica(s) para sobrevivir, prosperar, mejorar(se) y alcanzar los fines individuales

y colectivos” (Roncallo-Dow, 2012:59); (2) la técnica contiene la potencia de transformar. *Tékhne*=técnica=arte.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Pre-textos.
- Flusser, V. (2013). *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Annablume Editora.
- Melo, A. (2012). *Sistema da arte contemporânea*. Sistema Solar.
- Melo, A. (2016). *Arte e poder na era global*. Sistema Solar.
- Roncallo-Dow, S. (2011a). *Medios, antimedios, sondas y clichés. Revisitando a Marshall McLuhan, el explorador*. Signo Y Pensamiento, 31(59), 121-138. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.masc>
- Roncallo-Dow, S. (2011b). *Más allá del espejo retrovisor. La noción de medio en Marshall McLuhan*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Roncallo-Dow, S. (2012). Técnica, tecnología: más allá de la sinonimia y la objetualidad. *Universitas Philosophica*, 29(58), 121-138. <https://bit.ly/3F2yaKX>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama.
- Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo Libros.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes del interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Editorial Gedisa.

 **Volver al índice**

Conceptualistas en la sala de clases: el arte correo en el contexto escolar

Conceptualists in the Classroom: Mail Art in the School Context

Italo García Torres

Escuela Particular Nuestra Señora de Guadalupe

Resumen

El siguiente artículo tiene por objetivo dar a conocer el *arte correo* y parte de su desarrollo en la contemporaneidad en latinoamericana, se enfoca específicamente en su desplazamiento al contexto escolar. Según las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile, las artes deben enfocarse en nuevos procedimientos de producción, es por esto que el alumnado comprende y asume ciertas prácticas y características de los artistas conceptuales, quienes, desde la neovanguardia, se inclinaron y validaron la práctica del arte correo, como nexo comunicacional, y dejaron la creación artística al servicio de la sociedad, lo que la aleja del mercado o, en el caso escolar, de la calificación. La metodología está basada en la participación reflexiva, canalizada en formatos postales, para jóvenes estudiantes, en una convocatoria internacional de arte correo, gestada en Italia, que llevó por título *Contra la represión* y coincidió con el estallido social, ocurrido el 18 de octubre 2019, en Chile.

Palabras clave: arte correo, artistas conceptuales, formato postal, neovanguardia, sistema de convocatorias

Abstract

The following article aims to make known the *mail art* technique and parts of its contemporary development in Latin America, specifically at the school context movement. According to the Chile's Ministry of Education guidelines, the arts should focus on new production procedures, and it is here where the students understand and assume certain practices and characteristics of conceptual artists, who from neo-avantgarde were inclined to used and validated the postal practice as a communicational nexus and placing the artistic creation at the service of society and not being used as merchandising or, in the case of schools, to get a certain grade. The methodology is based on the thoughtful participation, directed, and channeled in postal formats of young students in an international call of mail art created in Italy, and entitled *Contra la represión* (Against repression), that coincided with the social demonstrations that occurred in Chile, on October 18th of 2019.

Keywords: call system, conceptualists, mail art, neo-avantgarde, postal format

Introducción

El accionar subversivo y reivindicativo que afloró y se impuso, en gran parte del territorio chileno, se ha extendido en el tiempo, durante más de dos años, gatillado por un descontento generalizado

frente a un fracasado modelo, impuesto desde la dictadura impulsada por el General Augusto Pinochet, en la década de los setenta, y no ha dejado fuera a ningún protagonista de la esfera social. La escuela y su contexto se han visto perjudicados por un intento de normalización, a partir de una falsa ilusión mediática, que desplaza la experiencia activa del contingente que detonó la bullada crisis social: el estudiantado. Es clara la intención de anular los movimientos estudiantiles, la colectividad, la discusión, el encuentro y, sumado a estos factores, todo su enfoque creativo: “el arte de la conversación está muerto y pronto lo estarán casi todos los que saben hablar” (Debord, 1995, p. 27).

En el contexto escolar, específicamente, la asignatura de artes visuales, que debe desarrollar las habilidades creativas, expresivas y de comunicación, raramente no ha estado al servicio de la colectividad y, aún menos, de la comunicación. Desde el currículo nacional poco actualizado y generado desde la perspectiva de entes poco conocedores del contexto escolar, se impone la reproducción de clásicos renacentistas: adornos para festividades o decoraciones varias, todo con el objetivo de una calificación que permita aumentar un promedio final, para posibilitar una promoción (pasar de curso). Este tipo de producción transforma al alumno en un actor que toma la dinámica creativa como un pasatiempo que premia el talento y la técnica solo para el beneficio de algunos y desmotiva al resto, que ve su proceso creativo en desmedro de las imposiciones técnicas y académicas que anulan y desplazan las reales intencionalidades e inquietudes contextuales de los alumnos.

El arte en la sala de clases, como primer acercamiento a la cultura de los niños y jóvenes, debiese ser considerado como una herramienta emancipadora, debido a que, a la temprana edad de los diez años, ya existen nociones sobre el acontecer nacional y los impactos que la represión produce en sus círculos cercanos, esto producto de la rápida información que circula en redes sociales y medios de comunicación.

Digamos pues que, desde la noción del artista y académico alemán Joseph Beuys, quién afirmaba que todo ser humano es un artista y que cada acción es una obra, los alumnos, desde la asignatura de Artes, deben ser orientados a trabajar para que su mensaje sea escuchado y no archivado. Hay discursos particulares en cada producción y se hace necesaria la participación del receptor para establecer vínculos relacionales y contextuales: “El trabajo artístico debe actuar como un modo de existencia, acción frente y dentro de lo real” (Bourriaud, 2006, p. 12).

Los jóvenes escolares, muchas veces menospreciados por una ridícula suposición de su nulo entendimiento del acontecer nacional, se han organizado en múltiples propuestas creativas y de difusión, amparadas en diversas disciplinas artísticas: grupos muralistas, batucadas, teatro callejero, etc., todo con la consigna de poner la creación al servicio de la sociedad, premisa ya utilizada por artistas latinoamericanos, en la década de los setenta y ochenta; por mencionar algunos referentes, se recuerda, en Chile, al grupo CADA y, en Argentina, el movimiento Tucumán Arde.

Alumnos de octavo básico (rango etario promedio de catorce años) de la Escuela Nuestra Señora de Guadalupe, ubicada en un vulnerable sector del norte de la capital Santiago, han indagado y experimentado en uno de los movimientos de vanguardia que más ha perdurado durante el siglo xx y la actualidad: el *arte correo*.

Valiéndose de la oficina postal, el arte correo se erigió como una disciplina artística, creativa y de intercambio que tiene sus raíces referentes en las primeras manifestaciones visuales y literarias de los artistas de vanguardia y neovanguardia, de este último, particularmente, en el grupo Fluxus, bajo la tutela del artista norteamericano Ray Johnson. Dada su efectividad, se replicó en Latinoamérica y asumió una postura comprometida y solidaria frente a los episodios de represión que empañaron nuestra escena sociocultural durante las descomunales dictaduras militares.

Si bien el arte correo tuvo un amplio desarrollo desde la década de los sesenta, existe una escasa historia de esta disciplina en términos académicos. Sin embargo, sí existen testimonios que permiten entender esta actividad de circulación e intercambio. Estos han sido recogidos de artistas activos en la red y dicen que Latinoamérica, al compartir un complejo escenario de excepción, adoptó la práctica del intercambio postal, como estrategia de denuncia frente a los hechos que opacaron la libertad de varias sociedades. El arte correo no solo consideró el intercambio epistolar entre dos artistas, sino que ampliamente formuló redes y circuitos colectivos, esto impuso uno de los emblemas de la vanguardia histórica, descrita por Foster (2001), el proyecto Arte y Vida (p. 7).

Metodología

Los alumnos y alumnas del mencionado establecimiento educacional de la comuna de Recoleta lograron entender esta dinámica de intercambio, a partir de una planificación curricular que se dicta en la tercera unidad de los programas de estudio de octavo básico: “Arte contemporáneo”. (Ministerio de Educación-Unidad de Currículum y Evaluación, 2016).

Tabla 1. Planificación actividades de arte correo

Semana	Objetivo y actividad	Evaluación
1	Identificar la práctica del arte correo y sus características contextuales, temáticas y técnicas	Ejercicio de apropiación
2	Experimentar con diversos materiales para el diseño y confección de postales con el tema: No más represión	Revisión de las propuestas
3	Difundir las postales mediante el correo postal. En esta instancia, se programará una salida pedagógica a la oficina de correos de Chile.	Todo alumno y alumna que desarrolle su reflexión será calificado con nota máxima.

Fuente: elaboración propia

Durante la primera semana que se expone la Tabla 1, se detalló la disciplina del arte correo: sus orígenes, contextos, temáticas y técnicas. En esta instancia, fue imposible dejar de abordar las experiencias de un gran referente latinoamericano, el artista uruguayo Clemente Padín, quien entregó una valiosa reflexión:

Sin duda, el hecho de nacer en América Latina, en plena zafra de dictaduras, volcó al arte correo a la lucha por las libertades. De allí la vocación de lucha y denuncia del arte correo latinoamericano que perdura, aún hoy. (Comunicación personal, 2016).

Entendiendo esta dinámica, el joven estudiantado, hermanado por el mismo territorio del artista uruguayo, advirtió, en Chile, una situación que debía ser denunciada: los fuertes abusos del gobierno del presidente Sebastián Piñera, los que detonaron en el estallido social que ocurrió desde el 18 de octubre de 2019, denominado también como 18 O.

En la segunda semana de la planificación que se muestra la Tabla 1, el estudiantado realizó hallazgos gráficos que escogieron y dispusieron en formatos postales de 10 × 15 cm. Se trató de una variedad de técnicas, entre las que se identificaron: el *collage* cubista, el *ready made* duchampiano,

el azar objetivo de los surrealistas, las tergiversaciones situacionistas y lo que se encontraba a mano para canalizar de las reflexiones. Al igual que el proceso de producción, para los jóvenes, la acción de elegir y descontextualizar un objeto determinó el acto artístico.

Las alumnas y los alumnos, ya consagrados como pequeños artistas, compusieron sus obras con agresividad, lo que permitió un “realismo crítico y testimonial el cual determina un desenmascaramiento de la realidad social con sus contenidos conflictivos y clasistas” (Fiz, 1986, p. 67).

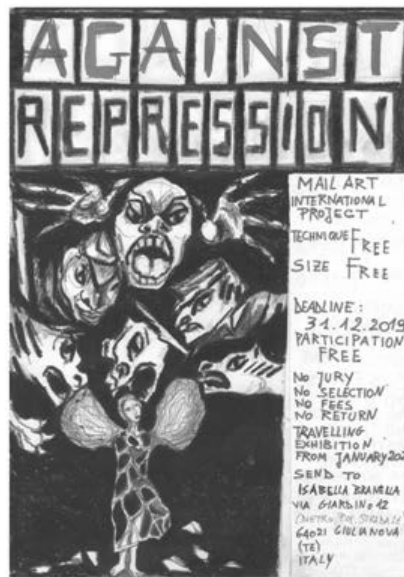
Al igual que los otrora artistas del Fluxus, de la década de los sesenta y setenta, estos jóvenes no trabajaron bajo parámetros estéticos, simplemente no los comprendieron ni les inquietaban. En suma, ellos cuestionaron que sus creaciones fueran moneda de cambio y rechazaron la idea de que el arte se entendiera como una mercancía, carente de una función emancipadora. El arte correo se presenta ante estos nuevos conceptualistas como una disciplina relacional en la que el proceso de configuración de una obra y la interacción de subjetividades es más potente que un producto final. Se comprende la acción postal, como el trabajo colectivo, ejecutado por muchas manos y mentes.

Sistema de convocatorias

Esta práctica comunicacional y creativa funciona mediante un sistema de convocatorias que consisten en un llamado abierto a hacer contribuciones, por medio del correo postal. Estas se organizan bajo un tema de interés que pueda captar la mayor cantidad de participantes. Una vez elegido, el tema se difunde mediante una pieza gráfica que dé a conocer los datos postales para la recepción de las contribuciones, los soportes a utilizar, las técnicas y fechas límites. Así, quien convoca queda a la espera de la llegada de las contribuciones, hasta que finaliza el plazo pactado. Finalmente, se exponen públicamente las obras recibidas y se da documentación, a cada participante, para extender la red. Cabe mencionar algunos aspectos o, más bien, reglas básicas con las que se desarrolla el arte correo: las obras receptadas no se venden y no existe un jurado que admita o rechace propuestas, por lo contrario, se motiva la creación desde la libertad de medios y formas, y corrientes expresivas y de género.

En el contexto de estallido social del 18 O, se pudo proponer una interesante convocatoria de arte correo, impulsada desde Italia, que llevó por título *Against Repression* (Contra la represión). Este tema motivó a los estudiantes de octavo básico a participar y, con sus contribuciones, manifestar su idea de la represión que se vivió y aún se vive nuestro país.

Figura 1. Invitación a la convocatoria *Against Repression*



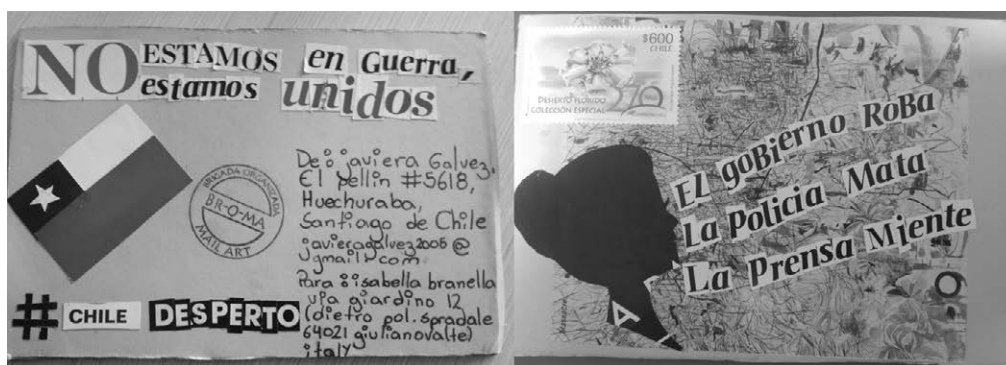
Fuente: Isabella Branella (2019) [cortesía]

A pesar de las circunstancias que intentaban normalizar el caos social, el estudiantado desarrolló su trabajo canalizando ideas propias en pequeños formatos que recorrieron el planeta para denunciar lo que, a su modo de entender, era una realidad que consideran injusta. Tuvieron plena convicción con su compromiso social y, por un momento, fueron agitadores que transformaron su producción artística en un instrumento de liberación.

Resultados

El entusiasmo, sumado al compromiso social, consolidó a estos estudiantes como nuevos conceptualistas que, desde la sala de clases, se apropiaron de mecanismos que permitieron mestizajes interesantes y una resolución operativa de la imagen mucho más rápida. Los procedimientos técnicos y conceptuales respondieron a formas contestatarias más directas y a la contingencia de lo vivenciado, lo que validó el interés por enviar prontamente una opinión visual. A continuación, se presenta el trabajo reflexivo de cuatro alumnas y alumnos (ver Figura 2, 3, 4, 5 y 6).

Figura 2. Postal de Javiera Gálvez, anverso y reverso



Fuente: cortesía (2019)

Figura 3. Postal de Sofía Ulloa, anverso y reverso



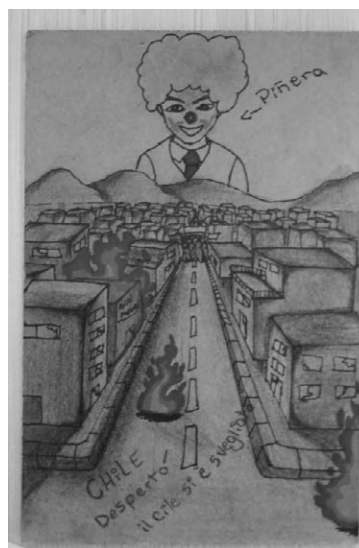
Fuente: cortesía (2019)

Figura 4. Postal de Claudia Zuñiga, anverso y reverso



Fuente: cortesía (2019)

Figura 5. Postal de Ángela Labarrera, anverso



Fuente: cortesía (2019)

Figura 6. Postal de Martín González, anverso



Fuente: cortesía (2019)

Conclusión

Estos nuevos conceptualistas confluyeron armónicamente en el arte correo que, como plataforma, fue y es un hacer no elitista, sino masivo; no selectivo, sino inclusivo; no mercantilizado, sino al alcance de todos.

Artistas correo, como Guillermo Deisler, Clemente Padín, Dámaso Ogaz o Edgardo Antonio Vigo y, actualmente, las alumnas y alumnos, con inquietudes similares frente a un panorama opacado por la mentira y la opresión, tienen un factor común: su idea de arte no se enfoca en el producto artístico, sino en el proceso de construcción de relaciones, amistad, colectividad y denuncia.

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*. Kairós.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Camnitzer, L. (2008). *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Casa editorial HUM.
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. La marca.
- Delgado, F.; Romero, J. (2005). *El arte correo en Argentina*. Vórtice Argentina.
- García Torres, I. (2017). *Arte correo: dos casos de estudio del Cono Sur y el desarrollo del proyecto AUMA*. [Tesis de Magister] Universidad de Chile <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145836>
- Goldsmith, K. (2015). *Escritura no creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Caja negra.
- Marchan, S. (1986). *Del arte objetual al arte de concepto*. Akal.
- Ministerio de Educación-Unidad de Currículum y Evaluación. (2016). *Artes visuales. Programas de Estudio Octavo Básico*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/296>.

¿La lúdica como sistema pedagógico? Una mirada emancipadora de la educación

Playfulness as a Pedagogical System? An Emancipatory View of Education

Silvia Ruiz Maruri

Secretaria de Educación Pública de México

José Manuel Ubalde

Independiente

Resumen

Este artículo tiene como objetivo proponer la lúdica como un sistema pedagógico que va más allá de ser una técnica didáctica, porque puede ser un sistema, en vez de un elemento del mismo. La lúdica pretende rescatar la curiosidad innata, de la infancia, la adolescencia y la juventud, que se pierde por la forma en que están estructurados los programas de estudio, modelos educativos y formas de enseñanza. Debido a que estos se elaboran según los requerimientos de los sistemas de poder y/o intereses del capital, son ajenos a las necesidades, deseos, pasiones, intereses y vocaciones intrínsecas de la infancia, la adolescencia y la juventud, de tal manera que, al serles extraños, se tornan excluyentes. Estas estructuras y programas hacen parecer al conocimiento algo abstracto, poco interesante y nada encantador, en gran medida por la segmentación y jerarquización de los mismos, lo que impide visualizar con asombro la interconexión entre saberes, cultura, ciencia y arte en el mundo. La pedagogía lúdica aplicada ha dado resultados significativos, para estudiantes y docentes, porque, esencialmente, su característica fundamental es humanista: abre espacios para la inclusión, el placer y la emancipación.

Palabras clave: emancipación, inclusión, lúdica, pedagogía

Abstract

The objective of this article is to propose playfulness as a pedagogical system that goes beyond a didactic technique, because it can be a system rather than an element of it. Playfulness aims to rescue the innate curiosity of the childhood, the adolescence and the youth, which is lost because the way curricula and educational models and forms of teaching are structured. In fact, they are tailored to the requirements of the systems of power and/or interests of capital, therefore, they become stranger and exclusionary to the needs, desires, passions, interests and intrinsic vocations of children, adolescents and youth. These structures and programs make knowledge seem something abstract, uninteresting, and uncharming, largely because their segmentation and hierarchization prevents viewing the interconnection between knowledge, culture, science, and art in the world. Applied playfulness pedagogy has given significant results for students and teachers, because its fundamental characteristic is humanistic: opens spaces for inclusion, pleasure, and emancipation.

Keywords: emancipation, inclusion, playfulness, pedagogy

Introducción

Este artículo tiene como objetivo primordial argumentar a favor de la lúdica, como un sistema pedagógico que va más allá de ser una técnica didáctica. Para ello, este estudio se basa en años de preparación, investigación y práctica docente, durante los que se ha aprendido una variedad de técnicas, métodos, procedimientos, entre otros, pero, sobre todo, se ha comprendido la importancia de tomar en cuenta la esencia y condición humana de las estudiantes y los estudiantes, la que se manifiesta a través de sus inclinaciones, inquietudes e intereses. Por ello, es necesario tomar en cuenta sus particularidades, para que su formación interna y externa sea sólida. Desde la edad escolar es necesario fortalecer y motivar los intereses propios, con el propósito de que adquieran, en esas etapas, las bases para un desarrollo que les proporcione elementos que contribuyan, en gran medida, a que logren una vida plena y feliz, no como un fin, sino como una forma de ser y estar en el mundo; asimismo, se deben desarrollar habilidades para descubrir en el entorno y la realidad, y maneras de relacionarse, accionar e interactuar para resolver problemas de la vida cotidiana.

Para comenzar, es necesario aclarar que el planteamiento eje de este estudio se hace porque, a menudo, la lúdica está comprendida, dentro de la didáctica, como un elemento metodológico más del que se puede echar mano, como un ejercicio pedagógico, y que está dirigido, principalmente, para su aplicación en las prácticas docentes destinadas a niñas y niños de edades muy tempranas. Sin embargo, la lúdica, en la amplitud más grande del concepto, no debe estar limitada, porque nace del principio del gozo y placer por descubrir, conocer, aprender, explorar y mantener viva la curiosidad innata, muy propia del género humano.

Lo más importante y serio para la infancia es, justamente, el juego, el asombro y la curiosidad que se van perdiendo por las exigencias sociales y culturales del entorno donde las relaciones, acciones e interacciones, con los múltiples elementos y componentes de los espacios en los que nos relacionamos, ejercen una fuerte presión e inciden directamente en la formación, configuración y modelos de pensamiento, criterios y comportamientos. Del mismo modo ocurre con los programas de estudio, modelos y sistemas de enseñanza.

No obstante, no existe nada que no se pueda deconstruir, es decir, se debe interrogar, revalorar, repensar y recrear con la intención de ampliar la mirada y transformar el entorno. Así que, la lúdica en la pedagogía debe ser parte intrínseca y esencial de los sistemas educativos en todos los niveles: porque la necesidad de gozar con lo que se realiza es indispensable, durante la vida entera de todas las personas.

A menudo, la lúdica se propone para el ejercicio docente de puericultoras y educadoras de preescolares, justamente, por las edades del alumnado. Sin embargo, en este análisis se parte de la necesidad de que la lúdica no solo se reduzca ni al juego en edades tempranas ni a una mera técnica aislada, sino que se integre a un sistema pedagógico, cuyas características primordiales sean la pasión, el gozo y la alegría.

Que la lúdica no quede limitada solo a las primeras etapas del desarrollo, sino que acompañe a lo largo de nuestra formación y fortalezca la curiosidad innata que siempre se tropieza con los entornos sociales que priorizan la disciplina y la adaptación a la cultura adulta.

El enfoque que se plantea pretende ver la educación más allá de la linealidad instrumental y disciplinaria, porque mirarla así sería reducir toda su complejidad y quedaría a la deriva con demasiados puntos ciegos. El enfoque que se pretende al entender la lúdica como eje rector de este sistema pedagógico es que se tracen múltiples caminos hacia la investigación desde edades tempranas y no con un solo método, sino que en el camino se descubra y se genere una gama

de posibilidades que no dejen fuera a la creatividad, tanto científica como artística, según las vocaciones de cada estudiante.

La educación puede y debe ser pensada como un todo (o totalidad) considerando, por consiguiente, de manera necesaria, los procesos sociales al mismo tiempo que los ecológicos y culturales; de tal suerte que la educación deje de ser estudiada simplemente como un campo importante e instrumental (aplicado). (Maldonado, 2014, p. 7)

Para ver qué tan factible y funcional puede ser la generación de un sistema pedagógico lúdico, se deben repensar los dos conceptos implicados, con la finalidad de ampliar la mirada para la recategorización de lo que se entiende como lúdica y como pedagogía, así como de elucidar mejor el planteamiento sobre las posibilidades de crear una pedagogía alternativa y renovadora, cuyo eje medular sea la lúdica y la expectativa a lograr sea la emancipación.

La educación ha estado atravesando muchas crisis desde la última década del siglo pasado hasta la fecha, en la que se presenta una enorme oportunidad en el contexto temporal que se está viviendo y que ha sido ocasionado por la pandemia del SARS-CoV-2, que representa un hito en la historia contemporánea. Este puede ser un punto de inflexión para repensar a profundidad el tema educativo y reinventar, no solo un sistema pedagógico, sino una gama de alternativas que creen las condiciones y posibilidades para desarrollar el máximo potencial del estudiantado.

Con esto, no se quiere decir que antes no se haya pensado en el tópico educativo, sino que la oportunidad de *repensar* y tomar en cuenta las diferentes miradas representa una cascada de retos que motivan la búsqueda de nuevos horizontes y alternativas en beneficio de las presentes y futuras generaciones.

Es un buen momento para replantear la educación a diferentes escalas, porque si no se hace un ejercicio de pensamiento que profundice y tome en consideración los diferentes elementos que conforman los sistemas y metodologías que la integran, existe también la posibilidad de estar errando al dejarse envolver por discursos hegemónicos. Por muy bonitos que parezcan, estos pretenden crear sistemas homogeneizadores, cuyas intenciones no siempre se alcanzan a vislumbrar, porque ocultan propósitos muy ajenos a la esencia humana, así como a las necesidades propias del estudiantado.

Continuemos por retomar el concepto, en términos genéricos, de la pedagogía como una ciencia social que tiene como objeto de estudio a la educación y sus sistemas, modelos y metodologías, sin omitir que los enfoques pueden ser diversos, debido a que se relacionan e interactúan con otras ciencias y fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos que, inevitablemente, entran en juego para trastocar las tendencias, inercias, influencias e ideologías que configuran el quehacer educativo en la práctica cotidiana. Sin embargo, es importante resaltar que la pedagogía es una ciencia, disciplina y arte de larga data que, a pesar de ser dinámica y de transformarse con el tiempo, tiene tendencia a estacionarse, lo que la hace entrar en una dialéctica que mantiene la tensión entre el conservadurismo de lo tradicional y los avances que se gestan en los ámbitos de otras ciencias, así como de la sociedad, la cultura y la tecnología en general.

Es por ello que, en la pedagogía no es tan fácil innovar, empero, siempre es posible renovar, recrear y rehacer con los matices propios de la temporalidad que se esté viviendo. Por ende, los retos de la pedagogía y la educación en general son titánicos, porque a través del tiempo se complejizan inexorablemente, ya que también experimentan crisis y surgen constantes interrogantes, al igual que problemas que requieren respuestas y soluciones, ante los retos espacio-temporales.

De ahí que se debe repensar constantemente, de forma crítica y desde una mirada compleja que no pretenda simplificar, *per se*, las implicaciones, repercusiones, incidencias y alcances

sociales que tiene el ejercicio pedagógico cuando se supedita a ciertos sistemas de poder, tampoco se deben omitir las múltiples aristas que lo envuelven. Sin duda alguna, no se debe continuar con las inercias que hasta hoy se han aplicado y perpetuado en los diferentes sistemas educativos, ya que, de hacerlo, se estarían cometiendo graves errores que, tarde o temprano, pasarán factura.

Es por ello que con la iniciativa de repensar la educación y tomar lo que se considera mejor de la práctica educativa de los investigadores, se ha comenzado a construir una pedagogía que se caracteriza por ser lúdica en su esencia, esto porque ha dado a los autores del texto grandes satisfacciones como profesionales de la educación.

Se define *lúdica* como una esencia vital que impulsa y mantiene la dinámica de la enseñanza-aprendizaje y del desarrollo cognitivo y humano, como un sistema abierto en constante renovación, dentro de un ambiente de confianza, alegría y pasión viva por descubrir la realidad e interpretarla, desde perspectivas propias de los alumnos —según sus edades y niveles—, para que, con ello, formen un pensamiento crítico, pero también creativo, y para que sean capaces de generar iniciativas y resoluciones a los problemas que directa o indirectamente les afectan.

Sabemos que la palabra *lúdica* tiene su origen en la lengua latina: se deriva de *ludus* que, además de significar ‘juego’, también se asocia con la diversión, gozo, recreación, esparcimiento y placer. Ya en la antigua Roma se denominó *Ludus* a la primera escuela primaria —elemental— pública y gratuita que se abrió para atender a la infancia, adolescencia y juventud del género masculino, porque, en la época, las mujeres recibían otro tipo de preparación.

Se ha retomado la palabra *lúdica* como la que precisa y describe lo que se ha realizado de forma práctica y sistemática durante años de ejercicio docente de los autores y en el marco de la educación, tanto pública como privada.

Así bien, al estudiantado que está vinculado estrechamente a la perspectiva de la lúdica se le hace ver la importancia de ser *estudiante*, denominación que se utiliza para referirse a quienes forman parte de una comunidad educativa y que no se limita únicamente a aprender, sino que también incluye la idea de enseñar y compartir con sus condiscípulos. Es por ello, que se recupera su etimología, como esencial, porque la intención es reivindicar su significado, con el fin de hacerlo práctico dentro de un modelo de sistema alternativo, ameno, significativo y profundo. “Ahora bien, el verbo *studeo*, en un principio, no significaba ‘estudiar’ en el sentido moderno, sino más bien ‘dedicarse con atención (a algo)’, ‘tener gran gusto (por algo)’, ‘estar deseoso (de algo)’, ‘realizar con afán’ (Álvarez, 2021, s.p.).

La razón por la que se elige el sustantivo *lúdica* en lugar del verbo *estudiar* es porque, en el hacer diario, se abre la posibilidad de resignificar y recategorizar el concepto, con el propósito de que no se limite únicamente al juego, como una actividad propia de la primera infancia, sino como una categoría asociada al placer, al gozo y deseo de hacer algo significativo. Todo ello unido a la curiosidad inmanente al ser humano que, con el paso del tiempo, se pierde, debido a que muchos sistemas educativos están más ligados a la disciplinariedad, por un lado, y, por otro, a la ruptura epistemológica entre las ciencias naturales con las sociales, así como el detrimento que sufren las artes o algunas expresiones culturales, que no son valoradas, principalmente, por las tendencias hegemónicas neoliberales, tecnocráticas o la pedagogía del capital. Porque si algo es contundente con respecto a estos temas educativos es que “la pedagogía nunca puede ser inocente” (Bruner, 1996, p. 21). La lúdica como sistema pedagógico posible es transgresora de las ideologías ocultas de los programas de estudio disciplinarios y segmentados o parcelados, sin pretender ser inane, ya que tiene la tendencia de un paradigma que rompe con la disciplinariedad, para erigirla en transdisciplinaria, crítica y compleja.

La historia de crisis tras crisis en la educación, en los últimos tiempos, tiene un proceso que no debe obviarse, porque no ocurrió espontáneamente, sino que se gestó a partir de la Modernidad que cambió el giro epistemológico y, con ello, influyó en los sistemas educativos —hasta nuestros días—, tanto en la forma de organizarse para generar modelos de enseñanza-aprendizaje, como en toda una ideología que caracterizó a una época —actualmente agonizante—. No obstante, los modelos se estuvieron modificando y sofisticando gradualmente, hasta el arribo de las tecnologías digitales; desde entonces, se observan múltiples reformas a los sistemas educativos, cuya intención velada esconde una ideología y una manera de adiestrar a la infancia, adolescencia y juventud, para que estén aptos para el desempeño de labores acordes a los intereses —no precisamente propios o en beneficio de sus comunidades, sino del avance y dominio— de la globalización del mercado.

Asimismo, los discursos, planes y programas de estudio se diseñaron a modo de preservar y perpetuar el sistema capitalista, hoy con su rostro neoliberal. De manera lenta, pero ininterrumpida introdujeron lenguajes, enfoques, estructuras y modelos que tienen intenciones de expansión y dominación. “Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo” (Torres, 2005, p. 13).

Es por ello que la lúdica es disruptiva, porque rompe con esos modelos y formas en las que se pretende modelar las mentes, para satisfacer los intereses ajenos y políticas mercantiles. La ideología y poder están insertadas entre las líneas discursivas de las “reformas educativas” de los últimos treinta años, tiempo suficiente para ver sus efectos en las sociedades contemporáneas. No obstante, las realidades imperantes de la desigualdad creciente hacen tensión, por ello, la lúdica no le apuesta a la reformación de los sistemas educativos, sino a la transformación emergente, en aras de recuperar el sentido vital y alegre de aprender de manera natural.

Por ello, la lúdica puede aspirar a generar un sistema que se fundamente en la necesidad de hacer un genuino esfuerzo por rescatar la curiosidad propia, con el fin de resignificar un sentido vital que cultive el deseo, compromiso y pasión por la vocación intrínseca que impulsa iniciativas diversas, para descubrir, construir y transformar, a través de establecer espacios donde se propicien ambientes de confianza, seguridad, respeto, gozo y placer por aprender, descubrir, crear, solucionar y transformar.

Para hacer posible un sistema pedagógico lúdico, es necesario organizar un conjunto de elementos que lo hagan posible, pero...

¿Por qué construir un sistema que tenga a la lúdica como un elemento fundamental?

Porque el placer y la alegría resultan ser transgresores para los sistemas de dominio, es por ello que la mirada de la lúdica es emancipadora, reflexiva, compleja y crítica, porque pretende ser amplia, profunda y significativa. Así la comunidad escolar se une en un solo corazón palpitante.

Es menester subrayar que el sistema que aquí se propone está en proceso de construcción teórica. Este nació en el ejercicio diario y de la aplicación de técnicas diversificadoras, cuyo objetivo era despertar el interés por la geografía, la lecto-escritura y las matemáticas, para atender a la pluralidad de adolescentes que convergen en las escuelas públicas. En su aplicación sistemática se ha comprobado que el estudiantado se logra despertar un profundo y genuino interés que aporta, en gran medida, a descubrirse en el mundo con una visión y actitud diferentes. Se tuvo que hacer a un lado muchos aprendizajes que limitaban la acción docente y, en el camino del desaprendizaje, se aprendieron otras cosas que propiciaron la toma de consciencia de que la labor

docente debe estar en constante transformación, reflexión crítica y autocrítica, para lograr un ejercicio profesional consciente y emancipador, abierto y creativo.

¿Qué elementos necesita la lúdica para conformar un sistema pedagógico?

Para diseñar un sistema pedagógico con un paradigma diferente es necesario tomar en cuenta que lo que se persigue va mucho más allá de la inmediatez, asimismo no pretende ser ni hegemónico ni con tendencias de homogeneización, sino que se trata de un sistema abierto, dinámico y creativo que se desarrolla mediante un currículo o programas de estudio no lineales, porque tiene como principal característica el movimiento. Es decir, no debe ser estático ni de nivelación jerárquica, sino horizontal y con una gestión cuya tendencia productiva, en sentido epistémico e investigativo, no está desligada o por encima de la inventiva, la creatividad y la generación de una gama de posibilidades para el desarrollo de las artes, el ejercicio filosófico o de pensamiento, en conjunto con las inclinaciones científicas del estudiantado.

En este contexto, la evaluación se entiende como un elemento abierto y permanente que impulsa a mejorar y a abrir nuevas líneas de investigación y creación, ya que “la educación, en todo el sentido de la palabra, se trata de posibilidades de y para la vida, antes que de destrezas, habilidades, competencias, técnicas y contenidos cognitivos o comportamientos” (Maldonado, 2014, p. 13). Es importante que el hacer cotidiano, dentro del aula u otros espacios educativos, se caracterice por ser desarrollado en sitios vivos, dinámicos, alegres y divertidos.

Evidentemente, el elemento fundamental de este sistema en construcción es la comunidad estudiantil, el corazón vivo y palpitante que se funda como una alternativa más de hacer posible nuevos métodos pedagógicos, en los que cabe la imaginación, la intuición, los intentos fallidos o errores, el caos, los sueños, el placer, gusto y gozo, pero no por ello queda fuera el esfuerzo, porque en este sistema también se trazan objetivos, metas y propósitos.

En este sistema también es posible cantar, bailar y ser diferente, sin ser rechazado. También se pueden desarrollar iniciativas para hacer proyectos de investigación, estudios de caso, proyectos literarios y artísticos, entre otros, porque en este contexto se elaboran como comunidad, en un currículo no lineal.

Cabe mencionar que el juego, la imaginación, la fantasía y el factor sorpresa tienen un papel fundamental en este sistema pedagógico, tal como lo refiere Maldonado (2014).

- En resumen, se pueden enunciar, como elementos principales, a:
- La comunidad estudiantil en relación activa y estrecha con la docencia y las familias;
- Al espacio educativo que no está limitado al aula, sino que se abre a nuevos sitios de exploración;
- El ambiente de confianza que posibilita la espontaneidad y fortalece la seguridad interna y externa, para que despierte el interés no solo por aprender, sino también por experimentar y descubrir nuevos saberes;
- El diálogo, como elemento fundamental para una coexistencia amena entre estudiantes, docentes y entorno;
- La libertad, como un elemento en que la expresión y la organización ocurre *en y con* la participación colectiva;
- La inclusión, porque integra a todas las personas sin importar cualquier barrera.

A manera de conclusión

El sistema educativo actual está basado en una pedagogía que responde a los intereses del mercado: aleccionar para obedecer. Debido a que impera el poder mercantilista de los potentados nacionales y extranjeros; las instituciones educativas y la pedagogía que se aplica están supeditadas a esos intereses y, por ende, se mantienen alejadas de su esencia social y humanista. Por ello, se necesita una pedagogía que funde sus principios en la solidaridad, en el amor al trabajo colectivo y el respeto a todas las formas de vida.

El sistema pedagógico lúdico que se ha impulsado en los centros de trabajo de los autores busca implementar un sistema complejo¹ que inculque y viva a plenitud el placer por conocer, aprender, inventar, imaginar, crear, jugar y producir saberes y conocimientos propios. “La complejización de la educación estriba exactamente en el proceso inacabado e intrínsecamente abierto del conocimiento; y, por lo tanto, de la vida misma” (Maldonado, 2014, p. 16).

Como un ejemplo de la aplicación práctica del sistema pedagógico lúdico, se propone el *1er Festival Mágico de las ciencias, los números, las letras y el arte* que se llevó a cabo el 16, 17 y 18 de junio, en Baja California Sur y la Ciudad de México. Coadyuvaron las escuelas secundarias Margarita Maza de Juárez, No.99 y la Secundaria Técnica 20 para hacer realidad ese maravilloso festejo. En este contexto, los objetivos principales que se fijaron fueron: hacer una muestra pedagógica de los alcances y logros que obtuvo el estudiantado con la aplicación práctica de la pedagogía lúdica y debido al intercambio con la comunidad y a la contención de las afectaciones psicoemocionales que provocó la pandemia de covid-19.

La finalidad del festival se centró en generar un encuentro de dialógico entre comunidades educativas de diferentes entidades de la República mexicana, para propiciar un intercambio significativo que dio la oportunidad de compartir experiencias, saberes, inquietudes, usos y costumbres, emociones y pasiones, entre la magia de la ciencia, los números, las letras y el arte, de una forma lúdica, diferente, alegre y divertida.

El festival se realizó en modalidad virtual y nació como una necesidad emergente por el contexto sanitario global, lo que motivó la reinención de varios docentes y el planteo de nuevos retos. De esta manera, la comunidad educativa convergió, simultáneamente, para arropar con afecto y fortalecer la dignidad y seguridad emocional del estudiantado de estas comunidades. Así se vio que mantener la unidad es la mejor forma de resistir la rudeza de los tiempos presentes y la incertidumbre que tienen como consecuencia.

Todo esto se logró en un ámbito escolar de inclusión y respeto a la diversidad, porque se construyó bajo la ejecución de una metodología basada en la comunicación activa, la participación horizontal del alumnado y el desarrollo de iniciativas propias. Así se vivió con gran entusiasmo:

- El gusto y la alegría por intercambiar experiencias entre comunidades escolares de diferentes regiones del país;
- El hecho de convertir la pandemia de SARS-CoV-2 en una oportunidad que permitió, a los estudiantes, docentes, familias y comunidades, convivir virtualmente, pues se creó un espacio dialógico de confianza y solidaridad;
- El entusiasmo generado por el estudiantado provocó un apoyo activo por parte de sus familias, lo que enriqueció en gran medida el festejo;

¹ El enfoque y sentido de *complejo* es el designado a las ciencias de la complejidad, es decir, a los sistemas complejos de vida. Se retoma esta visión de los planteamientos científicos como los explica el doctor Carlos Eduardo Maldonado, quien tiene una prolífica obra como filósofo y científico de la epistemología compleja de segundo orden.

- Celebramos con gran alegría la participación de los docentes en formación de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), así como el acompañamiento de otras escuelas secundarias de la Ciudad de México, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y docentes jubilados.

Por todo lo que aquí se ha dejado manifestado, se concluye que sí existen condiciones de posibilidad para elevar la lúdica a un sistema pedagógico complejo, crítico y emancipador.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2021). *Etimología de «estudiante» y «alumno»*. <https://www.delcastellano.com/etimologia-estudiante-alumno/>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. CIRET-Centro. <https://nicol.club.fr/ciret/english/visionen.html>
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Debate teórico-metodológico, Intersticios Sociales, El Colegio de Jalisco*, 7.
- Maturana, H. R. (1978). Biología del lenguaje: La epistemología de la realidad, en Armitage Miller, G. y Lenneberg, E. (eds.), *Psicología y biología del lenguaje y del pensamiento: Essays in Honor of Eric Lenneberg*. Academic Press.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro*. Paidós.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Morata.

 **Volver al índice**

Proceso de formación con niños en el canto coral

Training Process in Choral Singing with Children

María Eugenia Arias Maldonado

Conservatorio José María Rodríguez, Colegio de Arte

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad describir el proceso de formación coral con los niños y jóvenes, como parte del desarrollo de su identidad dentro del contexto social y educativo. Cantar en un coro permite integrar, motivar, crear hábitos de disciplina, valores y respeto, así como también desarrollar habilidades dentro de las competencias musicales, rítmicas y auditivas de los niños y los jóvenes del Conservatorio. Por lo que se indicará cómo se debe trabajar en la formación de un coro con niños y jóvenes, en base de la experiencia de treinta y cinco años de actividad coral de la autora. Se considerarán aspectos importantes como: el manejo de la voz, la emisión vocal, el trabajo corporal y el repertorio a usar con cada coro, como un aporte a los docentes que estén inmersos en la creación de coros en escuelas y centros educativos de la educación regular.

Palabras clave: coro, emisión vocal, expresión corporal, repertorio, voz

Abstract

The purpose of this work is to describe the process of choral training with children and young people, as part of the development of their identity within the social and educational context. Singing in a choir allows to integrate, motivate, and create habits of discipline, values, and respect, as well as develops skills within the rhythmic and auditory musical competencies on children and young people at the Conservatory. This is why, how to work in the formation of a choir with children and young people will be indicated, based on the experience of 35 years of choral activity of the author. Important aspects such as: voice management, vocal emission, body work and the repertoire to be used with each choir will be analyzed, as a contribution to teachers who are immersed in the creation of choirs in schools and centers education of regular education.

Keywords: chorus, vocal emission, corporal expression, repertoire, voice.

Introducción

Los coros han formado parte de la historia desde el origen de la humanidad hasta nuestros días, se podría decir que aparecieron debido los esfuerzos que hizo una persona por comunicarse, a través del lenguaje, con sonidos primitivos. Es sabido que las civilizaciones antiguas utilizaron los cantos en diferentes rituales y ceremonias; así la trayectoria del coro continuó hasta adentrarse en los periodos de la música cuando se manifestaban diversas formas vocales. Se debe tomar en cuenta que, en sus inicios, predominaban los coros masculinos (Fernández, 2013). Más adelante, los coros infantiles, femeninos y diversos tipos de conjuntos vocales evolucionaron

hasta conformar agrupaciones de todo tipo que interpretan una variedad de repertorios, tanto de la música académica, como de popular, así como también ritmos propios de cada región.

La formación de coros se puede realizar en cualquier ámbito, ya sea empírico o educativo, en la educación regular o dentro de la educación especializada, en conservatorios o los colegios de arte. Se podría decir que todo niño puede practicar el canto coral a temprana edad y convertir esta actividad en parte de su vida diaria, ya sea como una afición o como algo formal. El proceso de formación de coros en las escuelas inicia en los dos primeros años de educación y se comienza con el cultivo del sentido rítmico y auditivo de los niños. Cuando se habla de educación formal, como lo es un conservatorio o los colegios de arte, el coro forma parte del *currículum*, como una asignatura con contenidos acordes a cada nivel. Sin embargo, no hay que dejar de lado a los coros de vinculación que pueden involucrar a niños que no precisamente son músicos o que estudian música, pero que tienen aptitudes para cantar.

Del mismo modo, hay que abordar el proceso de selección de voces que atraviesan los aspirantes a formar parte del coro, en el que se toman en cuenta la afinación, ritmo y la capacidad de imitar melodías. Una vez conformado el coro, se debe escoger el repertorio adecuado para la agrupación y, a su vez, las metodologías a aplicarse en el montaje del mismo y en la educación vocal. Dichas metodologías pueden ser: el método Willens, que está basado en la voz y el movimiento; el método Kodally, enfocado en los grupos corales sin acompañamiento y en la música folclórica; y el método Dalcroze, que involucra el desarrollo del oído, ritmo y expresión corporal (Cuevas, 2015).

Otro tema importante está relacionado con la clasificación de las voces de acuerdo con la tesitura y la extensión de cada voz (afinación, color o timbre) en los distintos registros (medio, agudo y grave), así como también la emisión vocal basada en aspectos técnicos como cuidado de la voz, la ampliación de la “tesitura en los extremos graves como agudos y [el] aprender a utilizar los resonadores naturales” (Macías, 2014, p. 100), además de la correcta respiración que debe realizarse con toda la naturalidad. Es necesario conocer la técnica de la respiración controlada, ya que se parte de una respiración normal, con el fin de tener una buena emisión del sonido. En cuanto al repertorio, existe una gran cantidad de partituras para todo tipo de género musical, sin embargo, es importante que el director del coro conozca a profundidad a su agrupación, para escoger el material musical que se adecue al nivel de dificultad vocal y a la tesitura de cuerda, con el fin de que la música coral a interpretar tenga un montaje eficaz.

Origen y evolución del canto coral

El canto y, por consecuencia, el canto coral, en su forma más primitiva, tiene origen en el momento en que las personas se pusieron de acuerdo para emitir sonidos, es decir, para cantar juntas; es más se podría asegurar que la música surge con el canto (Sachs, 1981). Esta premisa se confirma con algunas teorías del origen de la música, como las de Karl Bücher, quien, en el libro *trabajo y ritmo escrito*, de 1896, sostiene que las exclamaciones o gritos rítmicos son el resultado de un trabajo colectivo (Mendivil, s.f.). Así también, Charles R. Darwin, en 1871, propuso que en los gritos de los seres humanos existen alaridos de amor, una especie de cantos primitivos que se asemejarían al cortejo de los insectos y anfibios (Amodeo, 2014). Por otra parte, Rosseau Herder atribuyó el origen de la música al lenguaje, a través de la imitación, el ritmo y del canto primitivo, como un sonido gutural (Martínez, 2008). Estas teorías muestran que la música nació, principalmente, por medio de los sonidos emitidos por la voz, producidos por el ser humano primitivo, en su necesidad por comunicarse.

De igual manera, se pueden ubicar los primeros coros en civilizaciones como la Grecia antigua, donde los dramaturgos creaban obras para solistas y coros; en el campo religioso, la civilización judaica aportó con los cantos de las escrituras, al respecto se dice que el rey David entonaba salmos para adorar a Dios. En la Edad Media, predominaban los coros masculinos formados en las iglesias y monasterios, para interpretar el canto gregoriano y sus diversas formas vocales (Fernández, 2013). En el Renacimiento, el canto gregoriano se reemplazó con la polifonía y apareció el canto coral y los coros infantiles, por lo que, el repertorio religioso se interpreta a varias voces; en lo referente a lo profano, surgió el madrigal.

Lucero (2015) manifiesta que en “los siguientes periodos como el Barroco, el Clasicismo, Romanticismo y siglo xx, se desarrolla el canto coral de los grandes compositores propio de cada época en los cuales encontramos géneros corales como el Oratorio” (p. 60) o la cantata la misa, el réquiem, la ópera o la música latinoamericana, ecuatoriana, entre otras. Así también, aparecieron coros femeninos, mixtos y diversos tipos de conjuntos vocales que evolucionaron hasta convertirse en agrupaciones de todo tipo, como, por ejemplo, coros de adolescentes o voces cambiantes que son, en su mayoría, masculinos que, aunque, no existían estudios a profundidad se insertaron en el ámbito coral. Sin embargo, más allá de buscar el origen o de explicar la evolución del canto coral, es importante observar que esta práctica musical ha estado presente desde los inicios de la humanidad y se ha adaptado a los tiempos y sus cambios culturales, así como musicales, con el fin de que se pueda interpretar una variedad de repertorios de la música académica, popular y de los ritmos propios de cada región.

Proceso de formación de un coro

Antes de formar una agrupación coral es indispensable identificar el tipo de coro que se desea, ya que existen varios como: los que se ensamblan de acuerdo con la edad, tipologías de voz o por la cantidad de integrantes. En este caso en particular y por la experiencia de la autora a lo largo de estos treinta y cinco años, se considera importante enfocarse en la edad, en un coro infantil conformado por niños y niñas de siete a catorce años. Posterior a esto, es importante identificar que la naturaleza de una agrupación puede ser escolar. Como menciona Sani, (2019):

En los Colegios de Artes Musicales existe una asignatura denominada Coro en la que los estudiantes de la institución participan como actividad obligatoria a nivel medio. Por otro lado, algunos centros de formación musical también tienen esta asignatura, pero como una actividad extracurricular. En el nivel medio de la Educación General Básica se deberá realizar la actividad coral de tal forma que puedan ser partícipes toda la comunidad educativa y de manera permanente. (p. 4)

Por otro lado, es importante comprender que la preparación de un coro requiere de tiempo, compromiso, dedicación y mucha paciencia, por lo que para facilitar su comprensión se ha dividido este trabajo en las siguientes fases:

Primera etapa (dos primeros años del proceso de formación)

En este momento es necesario establecer algunos aspectos importantes para poder iniciar el proceso de formación de coros en las escuelas y colegios de arte. En primer lugar, se debe tener en cuenta es que en los dos primeros años se comienza con el cultivo del sentido rítmico y auditivo de los niños, para ello, se suelen usar ejercicios rítmicos y melódicos con los futuros integrantes del

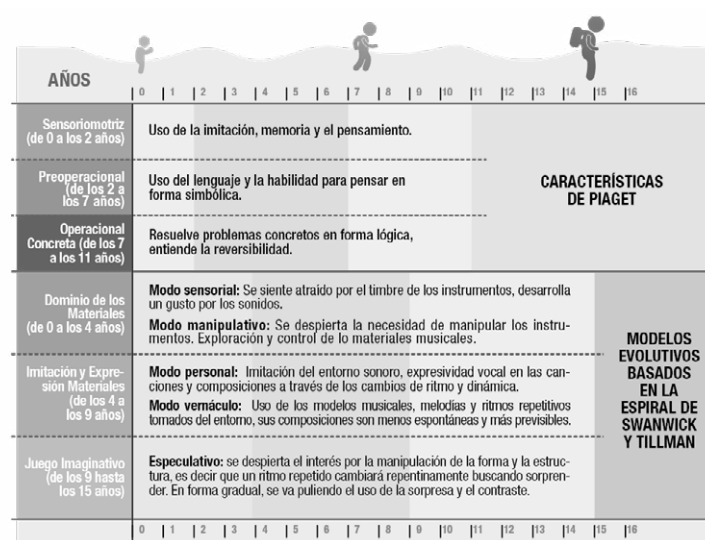
coro. Otro aspecto a tener siempre en cuenta es que el medio de expresión de un coro es la voz, por lo tanto, si esta se emplea mal, cualquier canción que se trabaje no va dar el resultado esperado, lo que causa insatisfacción o frustración. Los resultados dependen mucho de la correcta técnica y emisión vocal, lo que va de la mano de un repertorio acorde a las características de la agrupación; el mismo que debe ser seleccionado, desde el punto de vista musical, didáctico y estético.

También se puede comenzar con canciones sencillas, a una sola voz, para cuidar que el niño cante naturalmente, como habla, sin ningún esfuerzo. También se debe controlar la dicción, para que sea clara y se articulen bien las palabras. En este punto, el director debe dar ejemplos de cómo se interpretan los ejercicios, esto implica que el maestro debe tener conocimiento y seguridad; es decir, debe cuidar el órgano vocal de los infantes y el suyo propio, debido a que es su herramienta de trabajo.

En esta primera etapa de trabajo, es importante comenzar con melodías de hasta cinco sonidos y completar, paulatinamente, la octava de la escala, ya que es la estructura del canto tonal; también se debe tener en cuenta que las palabras y el texto no sean extensos y que estén acordes a la edad de los niños, ya que de esto depende, en gran medida, su capacidad para aprender.

En la siguiente figura se puede apreciar el desarrollo cognitivo de los infantes según su edad. Como se puede observar en la Figura 1, existe una concordancia entre el enfoque genético de Jean Piaget y el estudio de la espiral Swanwick y Tillman (Lucero, 2015).

Figura 1. Enfoque genético y espiral del desarrollo musical de Swanwick y Tillman



AÑOS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sensoriomotriz (de 0 a los 2 años)	Uso de la imitación, memoria y el pensamiento.																
Preoperacional (de los 2 a los 7 años)	Uso del lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica.																
Operacional Concreta (de los 7 a los 11 años)	Resuelve problemas concretos en forma lógica, entiende la reversibilidad.																
Domínio de los Materiales (de 0 a los 4 años)	Modo sensorial: Se siente atraído por el timbre de los instrumentos, desarrolla un gusto por los sonidos. Modo manipulativo: Se despierta la necesidad de manipular los instrumentos. Exploración y control de lo materiales musicales.																
Imitación y Expresión Materiales (de los 4 a los 9 años)	Modo personal: Imitación del entorno sonoro, expresividad vocal en las canciones y composiciones a través de los cambios de ritmo y dinámica. Modo vernáculo: Uso de los modelos musicales, melodías y ritmos repetitivos tomados del entorno, sus composiciones son menos espontáneas y más previsibles.																
Juego Imaginativo (de los 9 hasta los 15 años)	Especulativo: se despierta el interés por la manipulación de la forma y la estructura, es decir que un ritmo repetido cambiara repentinamente buscando sorprender. En forma gradual, se va puliendo el uso de la sorpresa y el contraste.																

Fuente: Lucero (2015, p. 19)

Segunda etapa (a partir del tercer año de formación)

En el tercer año se debe seguir el mismo proceso del inicio, pero aumentar el conocimiento de la lectura musical; esto permitirá dar mayor seguridad en la entonación de las canciones. Durante estos tres años de labor con el coro, se deben desarrollar varios ejercicios rítmicos, en grupos de dos o tres, para la práctica motriz y pulso interno de los niños. En esta fase el repertorio incluye canciones al unísono, cánones y ostinatos, estos son las bases para iniciar el cuarto año de práctica

del canto coral a voces. El acompañamiento del instrumento, en este caso el piano o la guitarra, debe ser muy discreto, para que no sobresalga por encima del coro.

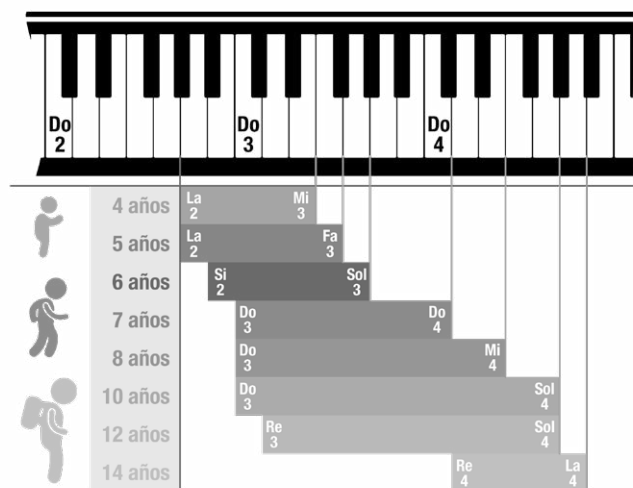
La expresión corporal es una parte indispensable de los ensayos y se debe practicar en conjunto con la parte vocal, porque otro órgano importante del corista es su cuerpo, no solo su voz. Esto ayudará a que los integrantes del coro puedan entender y conocer lo que un artista cuando está en un escenario; para ello, se deben preparar ejercicios corporales.

El coro debe practicar constantemente a capella para poder ejercitarse auditivamente, además deben tomar siempre en cuenta la altura, el timbre e intensidad de la voz, estas cualidades ayudan a mantener la concentración y la afinación.

Tercera etapa (a partir del cuarto año de formación)

En esta etapa se procede a realizar la clasificación de las voces. Se sugiere realizar este proceso luego de cuatro años, debido a que entonces el maestro tiene más claro el trabajo de cada uno de sus coristas y es capaz de realizar la clasificación de acuerdo con la tesitura y la extensión de cada voz (afinación, color o timbre) en los distintos registros (medio, agudo y grave). Esta clasificación no es definitiva, porque, como se mostró en la Figura 1, cada edad tiene su desarrollo cognitivo y físico propio. Por esto se debe considerar reevaluar las voces en un periodo de seis meses a un año, el maestro debe tener muchísimo cuidado y atención, para no fracasar en el trabajo vocal que realiza. A continuación, se muestra la clasificación las voces infantiles por rango de edad.

Figura 2. Tesitura de las voces infantiles por edad

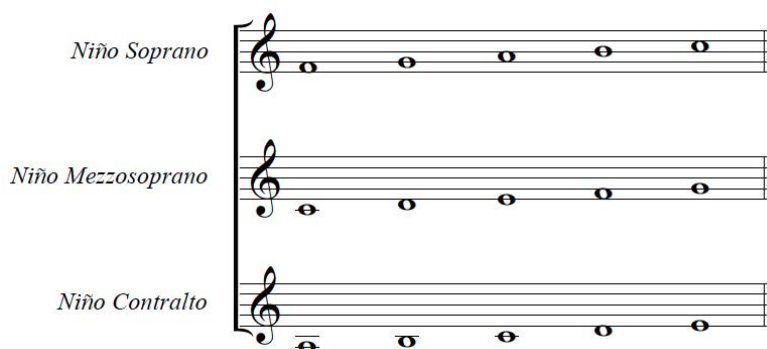


Fuente: Lucero (2015, p. 41)

También se debe tomar en cuenta, en palabras de Lucero (2015), que “la división de las voces infantiles es similar a las de las voces femeninas (soprano, mezzosoprano y contralto)” (p. 40). Por otra parte, la tesitura es la siguiente: niño soprano (Fa 3-Do 4), niño mezzosoprano (Do 3-Sol 2) y niño contralto (La 2-Mi 3), lo que significa que la extensión vocal del niño va desde el La 2 (a distancia de tono y medio del do central) hasta un sol (a distancia decimotercera del do central). Los niños de primera voz, con un buen timbre, alcanzan hasta sol. Los niños de

segunda voz alcanzan hasta el Re 4, con exactitud; en este grupo se podrá incluir a los niños que posean un timbre un poco grave, dependiendo del repertorio y de si se exige a tres voces. En estos dos grupos todos los niños estarán siempre afinados, pero habrá unos, más seguros, que se convertirán en alumnos guías.

Figura 3. Tesitura de las voces de un coro infantil



Fuente: Lucero (2015)

Una vez que se ha establecido la tesitura de cada voz infantil, se puede realizar un ejercicio de emisión vocal y entonar un fragmento de una melodía sencilla en el registro central. Se escuchará si la afinación de ese fragmento ha sido correcta. Esto es importante para determinar el oído musical del niño. Gracias a la experiencia adquirida en estos años, la autora ha establecido las siguientes situaciones:

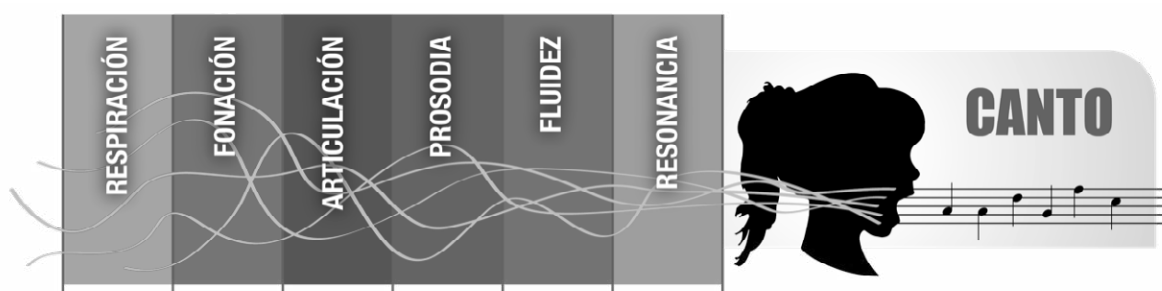
- a. Cuando un infante afina correctamente, ya se puede determinar el timbre y la calidad de la voz. Se puede repetir un fragmento musical en uno o dos tonos más agudos y graves, así es posible comprobar la tesitura y calidad de los diferentes registros. En los niños se pueden escuchar timbres claros y cristalinos u oscuros y redondos, también hay niños que cantan liviano, mientras otros lo hacen con cierta pesadez; asimismo, se puede escuchar buena calidad de voz, una correcta emisión del sonido o, por lo contrario, voces roncas, afónicas, estridentes. Cada niño es un mundo diferente. También hay infantes que pueden presentar anomalías o afecciones de índole patológica que no le permiten afinar adecuadamente, aunque sea capaz de escuchar correctamente el sonido propuesto.
- b. Cuando se reproduce una melodía en diferentes intervalos, el niño obtiene un registro más grave o agudo, hasta llegar al propuesto por el maestro. A veces, el infante logra la afinación deseada, otras sigue cantando en el mismo registro.
- c. El infante afina correctamente solo algunas notas (dos o tres) de la frase musical, pero es seguro que, con el entrenamiento auditivo adecuado, podrá mejorar su voz, afinación y oído musical. Por esto, es importante realizar un esquema melódico más simple, ya que puede existir una falta de concentración auditiva.
- d. No afina ninguna nota, esto se debe a algunas causas:
 - Hay niños que presentan un aislamiento momentáneo que les impide cantar solos, lo pueden hacer con otros niños o con ayuda del maestro.
 - También hay niños que poseen una buena voz que es sana y sin vicios de emisión, pero oyen mal, porque su oído no ha sido lo suficientemente educado o porque tienen un problema de afección que disminuye su percepción auditiva.

Técnicas y métodos empleados en la emisión vocal

Es importante comenzar la clase coral con ejercicios de calentamiento vocal para lograr una correcta emisión del sonido, estos sirven para trabajar aspectos técnicos que propician un mejor manejo y cuidado de la voz. Macías (2014) dice que

Ampliar la tesitura en los extremos grave como agudos y aprender a utilizar los resonadores naturales. Como primer paso para cantar es la correcta respiración, mucho se ha hablado de este tema, pero en la práctica esto no se trabaja en la mayoría de los coros locales, ya que, en las escuelas hay poco tiempo para la práctica coral. (p.100)

Figura 3. Proceso de emisión del canto



Fuente: Lucero (2015, p. 15)

La respiración en el canto debe realizarse con toda la naturalidad, ya que su estudio es la base de la técnica vocal (Mansion, 1997). Es necesario conocer la técnica de la respiración controlada, ya que, aunque, se parte de una respiración normal, hay que tener en cuenta que la música tiene un ritmo y un tempo. Como ejemplo, para entender cómo funciona la respiración natural se puede tener en cuenta cómo se respira cuando se está acostado, boca arriba y con el cuerpo bien relajado; asimismo, para comprender cómo funciona nuestro sistema respiratorio, se puede considerar a la respiración durante el sueño, conocida como costo-abdominal. Otra opción es explicar que para lograr una respiración profunda, cuando ingresa el aire y desciende por el diafragma, es necesario llevarlo a la parte inferior de los pulmones, sin levantar los hombros; lo que dilata las costillas.

El sonido que produce las cuerdas es pequeño o débil, este se amplifica en los resonadores, que son las cavidades que tenemos en la cara y en la cabeza. Es así como, la posición correcta para cantar es similar al bostezo, el que eleva el velo del paladar y deja que la laringe descienda. En los ejercicios de calentamiento se debe hablar del funcionamiento de las vocales y consonantes, las primeras se cantan articuladas. En este sentido, Macías (2014) manifiesta que

El aire correctamente inspirado busca salida al exterior, atraviesa la laringe, donde se encuentran en forma horizontal las cuerdas vocales que vibran al paso del aire produciéndose el sonido [...] la consonante debe pronunciarse rápidamente, desarrollando el sonido por completo en la vocal. Cuando comenzamos a trabajar la correcta emisión del sonido, es importante anteponer siempre a las vocales de una consonante, en esta forma se mejorará el ataque del sonido, afinará mejor si canta exclusivamente sobre la vocal, pues articula naturalmente por medio de la consonante cada sonido con su correcta afinación. (p. 101)

Por ello se recomienda realizar tres ejercicios de calentamiento con el coro, para que los integrantes puedan ver, escuchar y entender todo el proceso de respiración.

Durante el inicio de las actividades de canto, hay evitar las explicaciones con palabras técnicas; el docente debe realizar los ejercicios, para que el niño los reproduzca y debe hacerlo “dándole la importancia a la pronunciación correcta y trabajando con cantos de muy pocos sonidos de (DO a LA respectivamente)” (Macías, 2014, p. 102), esto permitirá que, de manera gradual, los niños puedan afinar correctamente todas las canciones que van a aprender. De igual manera, se pueden aplicar algunas metodologías de la enseñanza de la música, como la de la técnica vocal, durante el proceso de aprendizaje del repertorio. A continuación, se mencionarán algunos métodos, según los explica Cuevas (2015).

Método Dalcroze

Fue propuesto por el pedagogo austriaco Emile Jacques-Dalcroze y está basado en el movimiento corporal, la relajación y la improvisación. Es ideal para el trabajo grupal, puesto que permite a los alumnos socializar e integrarse con otros por medio de la música. En lo referente a los coros, se pueden trabajar ejercicios de relajación con movimientos corporales amplios y pequeños, como el ritmo de compases de 3/4 y 2/4. Para entrenar el oído, se emplean escalas y saltos de tercera, mientras que para la memoria imitativa, se trabajan pequeños fragmentos musicales. Cabe señalar que la mayoría de estos ejercicios se aplican durante el calentamiento vocal y, en algunas ocasiones, en el montaje del repertorio, para aprenderlo y memorizarlo. En el caso de un repertorio operístico o de teatro musical, el movimiento corporal y la imitación son fundamentales para el ensamble de las voces, el desarrollo del oído y el aprendizaje de melodías y letras.

Método Willens

Fue ideado por el pedagogo y musicólogo francosuizo Edgar Willems y utiliza la música para el desarrollo armónico del interior de los niños. Lo más destacado de este método es que se aplica a cualquier edad, sin importar las aptitudes musicales. En la práctica coral se pueden trabajar con rondas, canciones, ostinatos, etc. para mejorar el solfeo “por su cercanía al mundo sonoro infantil y por la totalidad de elementos musicales que encierran, además favorece la música en familia y los diferentes aspectos de la vida musical” (Lucero, 2015, p. 24) y el entorno. Por ejemplo, para aprender una canción y en el caso de que los niños no sepan leer partitura, se debe empezar copiando la letra de cada voz. Se puede rayar y tachar una partitura y, además, es posible implementar simbología creada por el docente y crear juegos con las partes que conforman una obra, para que se pueda comprender la estructura musical y el uso de alteraciones, ligaduras y la duración de las figuras musicales.

Método Kodally

El húngaro Zoltan Kodaly propuso este método que lleve su nombre y cuyo eje fundamental es el canto coral. Para aplicarlo se utilizan algunas herramientas de la enseñanza musical, como el uso de signos manuales, la escala y la música folclórica, estas permiten que el niño aprenda cantando y que desarrolle un buen oído. Según Lucero (2015),

Este método se basa en el canto coral y en la correcta formación del docente. Por otra parte, el corista debe intentar cantar en grupos corales sin acompañamiento instrumental es decir a capella [con el fin] de desarrollar el oído, partiendo de principios tales como que la música pertenece a todos y que la música folclórica es fuente de melodías maravillosas en donde se puede llegar a conocer el carácter peculiar de muchos pueblos. (p. 26)

Repertorio

El repertorio debe ser variado y debe estructurarse en función del tiempo de formación que tenga el coro. Si es uno que recién inicia, se debe empezar con obras sencillas y aumentar la dificultad progresivamente. Por experiencia y con base en los métodos de aprendizaje musicale, se insiste en trabajar con obras que contribuyan con la expresión corporal, el ritmo, desarrollo del oído interno, la respiración, afinación y memorización.

Jaime Ingram (2002) menciona algunos de los géneros musicales académicos que se pueden interpretar en un coro infantil: (1) la cantata, que es una forma mixta que combina un coro con solistas y un conjunto instrumental y que se desarrolló en el período barroco; (2) misa, que es una forma vocal y mixta; (3) ópera o drama con música, que es un género en el que casi todos los personajes cantan; y (4) oratorio, que es semejante a una ópera, pero sin escenografía (p. 7). En lo referente a la música popular se pueden mencionar géneros como pasillo, villancico, bolero, además de otros tipos música latinoamericana, y el pop y el rock.

A continuación, se muestra una parte del repertorio interpretado por el Coro Infantil de Vinculación del Conservatorio José María Rodríguez del Colegio de Arte, en sus primeros años de formación:

Tabla 1. Repertorio del Coro Infantil de Vinculación en sus primeros tres años

Canciones al unísono	Ostinatos	Canon	Dos voces	Tres voces
• <i>El nacimiento</i> • <i>Primavera feliz</i> • <i>Viva el amor</i> • <i>Alegría de vivir</i> • <i>El aguinaldo</i> • <i>Días escolares</i>	• <i>Campañas</i> • <i>Bienvenido</i> • <i>Seas</i> • <i>Fidolin</i>	• <i>La canción del cucú</i> • <i>Alegría de cantar</i> • <i>Zapiron</i> • <i>El pingüino</i> • <i>Planté un árbol</i>	• <i>Río manzanares</i> • <i>A las puertas del cielo</i> • <i>Luz de luna</i> • <i>Tomebamba</i> • <i>Que canten los niños</i> • <i>Ave maría</i> • <i>Poll perica</i> • <i>La borriquet</i> • <i>Aurora</i> • <i>Ay tituy</i>	• <i>El tambor de la alegría</i> • <i>Al acorde de madrugada Himno a la alegría</i> • <i>Saltando en un pie</i>

Fuente: elaboración propia

Resultados y discusión

Un tema que queda para la discusión e investigación es el de los coros de voces cambiantes. De igual manera, se pone en consideración la tesitura de las voces, ya que, si bien se debe tomar en cuenta la edad —sobre cuando se trabaja con infantes de entre siete y catorce años—, dependiendo del coro, puede haber cierta flexibilidad y se podría empezar en edades menores a siete y mayores a catorce. Finalmente, hay que resaltar que los coros deben estar más abiertos a incluir a estudiantes oyentes, que se formen a la par y en igualdad de condiciones que los demás coristas.

Conclusiones

Este documento es el resultado de un trabajo de treinta y cinco años, si bien no recoge a detalle cada experiencia, trata de mostrar algunas de las consideraciones a tener en cuenta para formar un coro infantil. Muestra, en primera instancia y de manera breve, el origen de coro y su evolución a lo largo de la historia, para luego desarrollar una serie de ideas referentes a la formación de un coro por etapas; estas nociones se apoyan en figuras que plasman el desarrollo cognitivo de un niño, así como la tesitura y clasificación de las voces infantiles. En cuanto a las metodologías y técnicas aplicadas en la formación vocal de los coristas, este estudio se ha enfocado en la respiración, con el fin de mostrar cuán importante es para la correcta emisión de la voz cantada. Así también, se escogieron tres metodologías que se apegan la formación vocal y musical de un coro infantil. Además, se ha tocado el tema del repertorio y se ha resaltado que, para la selección de las obras, se considera el nivel de la agrupación y se inicia con piezas sencillas, para luego interpretar algo más complejo.

Referencias bibliográficas

- Amodeo, M. R. (2014). Origen de la Música como un Rasgo Adaptativo en el Humano. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 12.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 27(1), pp. 37-43
- Fernández, N. (2013). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas*. [Tesis] Universidad Carlos III de Madrid
- Ingran, J. (2002). *Orientación musical*. Universal Books.
- Lucero, J. (2015). *Pedagogía de la voz: Guía Didáctica para la selección de Voces, Solistas, Coro y Géneros Vocales*. [Tesis de grado] Universidad de Cuenca
- Macías, R. (2013). *Interpretación musical en la formación de niños de primer año de educación básica. Guía didáctica de canciones y Recursos musicales*.
- Mansion, M. (1997). *El estudio del canto*. RICORDI.
- Martínez, J. M. (2008). Estudiando los orígenes de la música. *Innovación y experiencia educativas*. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/JOSE_MARIA_MARTINEZ_RUS02.pdf
- Mendivil, J. (s.f.). *El origen de la música*. s.e. <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/04/EL-ORIGEN-DE-LA-MUSICA.pdf>
- Sachs, C. (1981). *La música en el mundo antiguo, Oriente y Occidente*.
- Sani, M. (2019). La importancia de la práctica coral y su incidencia en la formación musical en ecuador. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte, Facultad de Artes Universidad de Cuenca*, 7.

Buena Copia/Mala Copia. (In)tensiones que (im)pulsan la formación de artistas

Good Copy/Bad Copy. (In)tensions that (Im)pulsate Artists Education

Ingrid Benitez Velásquez

Universidad de Tolima, Colectivo de investigación en Arte y Cultura (CIAC)

Oscar Ayala Serrano

Universidad de Tolima

Resumen

En las trayectorias de formación de artistas en la universidad se tallan con el tiempo diversas acciones, preguntas, rutas y estrategias pedagógicas que orientan —bajo ademanes y tipos de *copias*— procesos de creación artística. Las nociones y preceptos sobre el arte y los diferentes propósitos formativos se aproximan, se mezclan y/o distancian de acuerdo con las (in)tensiones que se generan entre *métodos pedagógicos* y *métodos de creación* que se copian, se rechazan o se transforman. De ahí que *ex-poner* fragmentos de estas (in)tensiones y, por qué no, (contra)acciones es resaltar voces y experiencias que han sido percibidas y construidas por artistas formadores para conversar, una vez más, sobre las dinámicas que movilizan e inmovilizan los procesos pedagógicos —artísticos—. Se quiere, por tanto, resaltar en este *ex-poner fragmentos*, algunas aproximaciones con las que hemos activado nuestra reflexión e investigación sobre trayectorias de creación en arteducación, para (im)pulsar acuerdos dialógicos entre el arte y su enseñanza y, también, entre la enseñanza y el arte en la universidad.

Palabras clave: arte, copias, metodologías, pedagogía, universidad

Abstract

In the training paths of artists at the university, different actions, questions, routes, and pedagogical strategies that guide —under learnt gestures and types of copies— artistic creation processes are carved over time. The notions and precepts about art and the different formative purposes approach, mix, and/or distance themselves according to the (in)tensions that grow between pedagogical and creative methods that are copied, rejected, or transformed. Hence, to *ex-posing* fragments of these (in)tensions, and why not, of (counter)actions is to highlight voices and experiences that have been perceived and constructed by artist-educators aiming to speak, once again, about the dynamics that mobilize and immobilize the pedagogical —artistic— processes. Therefore, we want to highlight in this *ex-posing of fragments*, some approaches with which we have activated our reflection and research about trajectories of creation in art education, to (im)pulsate dialogic agreements between art and its teaching and also, between teaching and art at the university.

Keywords: art, copies, methodologies, pedagogy, university

(Im)pulso inicial

Hay numerosas tensiones, ya históricas, desplegadas entre el *arte* y la *pedagogía*, que murmuran silenciosamente en las escuelas de arte universitarias. La repetición cotidiana de curiosidades, intereses, desbordes, acuerdos, alcances, reveses, propuestas y disputas que surgen entre estudiantes (artistas en formación) y profesores (artistas formadores), se distinguen especialmente en los fines y afinidades con que se orientan los trabajos de grado y se confrontan, reiteradamente, los *métodos pedagógicos* con los *creativos*. En el intento por crear obra y responder a las clásicas preguntas sobre el qué, cómo, por qué y para qué de un trabajo de grado, se suman las preocupaciones universitarias, clásicas también, por la consolidación y generación de un conocimiento que otorgue el título profesional universitario¹ —como artista—.

Ante la incesante escucha de debates sobre los anhelado(s) *ideal(es) artístico-formativo(s)* con los que deberían orientarse a los artistas en formación, se hace cada vez más necesario impulsar una constante reflexión sobre las *estrategias, métodos y recorridos* que configuran a los trabajos de grado. Así, revisitando preguntas sobre las continuidades y transformaciones existentes en las orientaciones, tratamientos, resultados y valoraciones de los procesos de creación en los de titulación universitaria es considerar que las tensiones están siempre presentes y que buscar otras perspectivas ayudaría a desplegar un acercamiento más comprensivo de los procesos formativos, tanto para profesores como para estudiantes.

Es sustancial el tránsito que construye el artista en formación al concertar la creación de una obra de arte y su presentación pública. Allí, en el instante de la exposición, se cierra el ciclo formativo y aparece el *artista* ante una comunidad (compuesta principalmente por compañeros de generación, por profesores con los que interactuó y por un público externo) que opera como espectadora, validadora y legitimadora, tanto del proceso formativo como del artístico que se presenta.

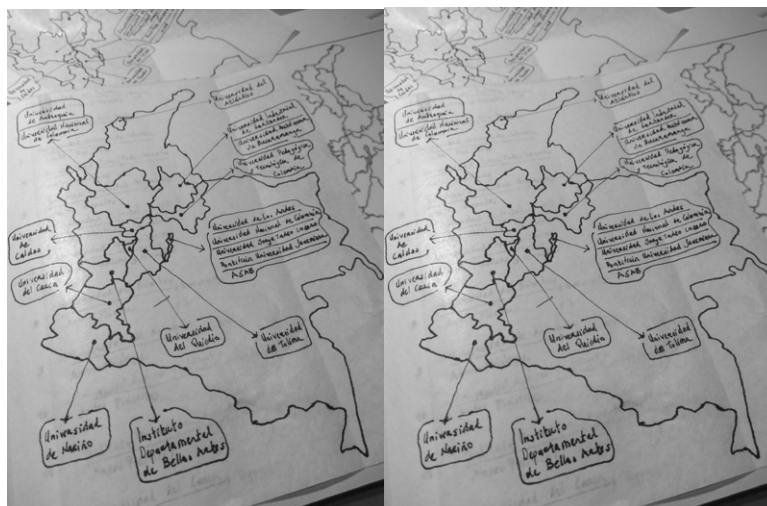
Aparece aquí una de las principales (in)tensiones a revisar, la que se enmarca entre el *proceso creativo* y cómo este puede orientarse de maneras (in)determinadas. Lo que generalmente se busca, en las etapas finales de los programas de arte universitarios, es que el artista en formación exponga públicamente la manifestación de su propio *saber hacer*, aquello que logró aglutinar y moldear durante su paso por una escuela de artes, ese con el que intenta ofrecer la mejor versión posible desde su comprensión del campo del arte. La culminación de los trabajos finales adquiere gran importancia en los contextos universitarios, porque con ella se ingresa de manera “oficial” a un campo que hoy se llama “profesional” y que paradójicamente, por regla general, se rige por lógicas muchas veces ignoradas o no tratadas por los entornos educativos. Desde ese saber hacer que se ha expuesto con su trabajo final, comenzaría la *aplicación activa* de los conocimientos aprendidos, muchos de los que requieren de ingentes esfuerzos de actualización que se acompañen con las dimensiones que se abren cada día en el campo del arte.

Se apuesta, entonces, por presentar fragmentos que *ex-pongan* un relato —ni lineal ni final— de (in)tensiones que (im)pulsan la formación de artistas universitarios en Colombia y que emergen, desde el proyecto *Buena Copia/Mala Copia: trayectos de creación en arteducación*².

¹ Los programas de estudios a los que se refiere este texto están vinculados especialmente al área de las artes plásticas y/o visuales, cuyas denominaciones varía según los énfasis que se buscan en las diferentes universidades que los ofertan. Se encuentran así programas de artes, artes plásticas, artes plásticas y visuales, artes visuales, artes audiovisuales.

² Proyecto de investigación adscrito a la Oficina de Investigaciones de la Universidad del Tolima.

Figura 1. Mapeo: universidades seleccionadas



Fuente: elaboración propia

Fragmento 1: (in)tensión *método-lógica*

Las nociones y preceptos sobre el arte y los diferentes propósitos formativos para —futuros— artistas se aproximan y/o distancian de acuerdo con las (in)tensiones que se generan entre métodos pedagógicos y de creación que se copian, rechazan o transforman, por tradición o innovación. Bajo esta premisa, la pesquisa toma como superficie de referencia la Investigación Basada en las Artes³ (Hernández, 2008) que ayuda a develar —a través del *hacer* con, desde y a través de elementos y lenguajes artísticos— aquello que se quiere matizar, contrastar o acentuar dentro de los alcances de la investigación que, en este caso, se sitúa en lo cotidiano del aula universitaria.

Para ello se desplegó la ruta de acciones que condujo, naturalmente, a la consideración, en primer plano, de la labor de artistas formadores en la etapa del acompañamiento, al desarrollo de los trabajos de grado, pensada para intercambiar intuiciones, preguntas, dudas, fallos y logros. Se trabajó con artistas que actuaron o continúan actuando en la formación de otros artistas, compartiendo sus experiencias como estudiantes y, posteriormente, como profesores.

En esta búsqueda, la (in)tensión metodológica repara continuamente en la acción de *conversar*⁴, ya que ha dado suelo, históricamente, a las interacciones entre estudiantes y profesores en las universidades y permite conocer, con una mejor distancia, lo que se “cocina” antes, durante y después de los procesos formativos (de taller) de los trabajos de grado⁵. *Conversar* para comprender lo que pasa en esta “cocina”, se ha puesto especial atención en cómo lograr una imagen de alta resolución que permita notar las (in)tensiones y componer relatos que muestren el curso logrado.

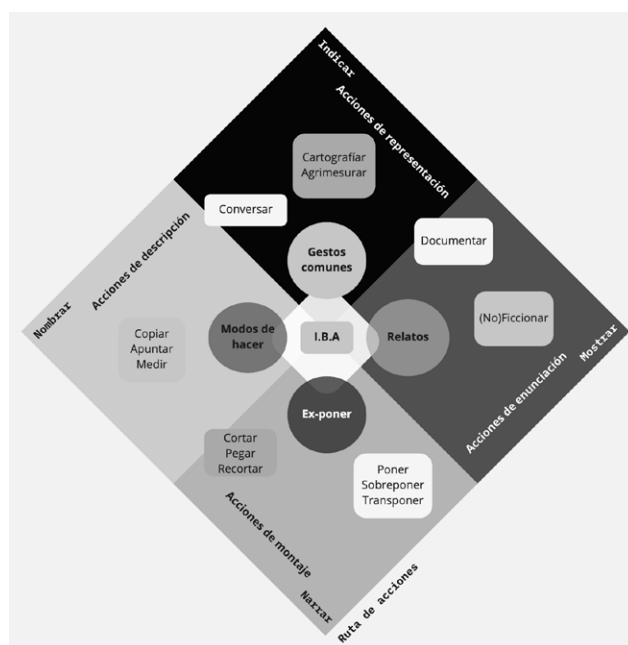
3 Junto con algunas derivas como: A/R/Tography (Irwin 2005) y Arts-based educational research (Baron y Eisner, 1997).

4 En *Comprender-se al crear: acompañamiento a trayectorias de creación de artistas en formación* (Ayala y Benítez, 2019) se esboza la importancia del conversar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5 Al igual que las denominaciones de los programas, los énfasis de los cursos en los que se desarrolla el trabajo final, para obtener una titulación como artista, son determinados por las apuestas consignadas en los objetivos de formación. La mayoría de los trabajos de grado están enfocados en la creación y son, en algunos casos, de Historia o Teoría del Arte, Gestión y Pedagogía del Arte. Estas últimas variaciones siguen teniendo una baja incidencia dentro de las propuestas desarrolladas por los artistas en formación.

Así pues, en línea con las perspectivas de la IBA, se propuso un ejercicio metodológico que parte de la propuesta de Armando Silva (1990) para leer imágenes en los correlatos, esta consiste en *nombrar*, *indicar* y *mostrar*, a esto se sumó *narrar*. En estas etapas (Figura 2) se pretende entretejer acciones paralelas de *descripción*, *representación*, *enunciación* y *montaje* que, junto con la conversación, consigan *mostrar* la reflexión y el diálogo permanente que se desarrolla en una *ex-posición* que junta no solo los términos usuales en los que se presentan los resultados en arte, sino las reflexiones que, en el ejercicio de comprensión investigativa, llevan a (re)conocer visual y hápticamente las (in)tensiones que impulsan el hacer artístico pedagógico.

Figura 2. Ruta de acciones



Fuente: elaboración propia

Fragmento 2: (contra)acciones de formas y conceptos

La ruta de acción metodológica propuesta ha permitido disponer lazos entre lo *prescriptivo* (objetivos de formación, perfiles profesionales, planes de estudio y documentos institucionales) y lo *descriptivo* (encuentros con artistas formadores, revisión de apuntes de clase y visualización de información, mediante la creación de mapeos y piezas plásticas, visuales o audiovisuales). Dentro de lo prescriptivo, la revisión de objetivos de formación y perfiles profesionales se ha enfocado en dieciocho universidades⁶, públicas y privadas, que ofertan programas en el área

⁶ Entre ellas están: Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), Universidad de Pamplona (Pamplona), Instituto Departamental de Bellas Artes (Cali), Universidad Jorge Tadeo Lozano (Bogotá), Universidad del Tolima (Ibagué), Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga), Universidad de los Andes (Bogotá), Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), Universidad del Atlántico (Barranquilla), Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Cali), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá), Universidad Nacional de Colombia (Medellín) y Universidad de Antioquia (Medellín).

de las artes⁷. En el orden de lo descriptivo, se ha conversado con artistas formadoras⁸ que han actuado en el rol de docentes (en clases colectivas para la preparación y desarrollo de los trabajos de grado, según los diferentes niveles en los que se estructura esta etapa, en los planes de estudio), orientadores o tutores (en sesiones individuales) y, en algunos casos, como jurados o evaluadores (internos o externos a los programas académicos) de los trabajos de grado presentados en una exposición. De cada encuentro se han elaborado mapas que hacen un registro interpretativo de los ejes que se dieron en las conversaciones y, a partir de esto, se ha dado inicio a la creación de piezas que, desde el punto específico de la mediación del arte, impulsan las capas de sentido de las (in)tensiones encontradas.

Figura 3. Mapeo sobre perfiles profesionales y objetivos de formación de los programas seleccionados



Fuente: elaboración propia

Ahora bien, en el panorama abierto por estos lazos y, en específico, en lo relacionado con los objetivos, perfiles profesionales y áreas de énfasis (Figura 3), se observa la invocación repetida hacia una *formación integral* que ayude en la construcción de la autonomía —“voz propia”— del artista en formación, una en la que el pensamiento tenga una perspectiva crítica y propositiva del hacer del arte y que busque que la actuación —posterior a la titulación— como artista le permita reconocer, diseñar, resignificar, transformar y, sobre todo, conectar su formación con la realidad que le rodea en un diálogo con su tiempo y contexto particular⁹. Este propósito de formación integral estima la importancia de los procesos *interdisciplinarios* y del uso de lenguajes que no se relacionan exclusivamente con las técnicas del arte.

⁷ Se vincularon a la investigación programas por fuera del ámbito de la formación en artes, para contrastar sus experiencias. Este fue el caso de la UNAB, que oferta el programa de Artes Audiovisuales, centrado en la producción y realización de cine y televisión; y de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium que oferta el programa de licenciatura en Educación Artística, enfocado en las metodologías para la enseñanza del arte.

⁸ Se han realizado hasta el momento dieciocho conversaciones con varios artistas, de los que trece están vinculados actualmente, como profesores, a programas académicos de las universidades contactadas. Los cinco restantes tuvieron, en su momento, alguna relación con los entornos de enseñanza-aprendizaje de las artes; su experiencia es relevante para los objetivos de la investigación, ya que resalta las interacciones de la dimensión o del desarrollo profesional posterior a la finalización de los procesos de formación.

⁹ Un elemento que deja ver las apuestas particulares en algunas universidades es el reconocimiento de las relaciones que se establecen con la región en la que se oferta el programa y su incidencia en formación de artistas. Esto ha llevado, en algunos casos, a pretender delimitar estructuras que responden a una caracterización específica de un arte regional (lo local) y, en otros, a tratar de articular estrategias que permitan la presentación del arte “universal” (lo global) a estudiantes que no han tenido la oportunidad de acercarse a este previamente.

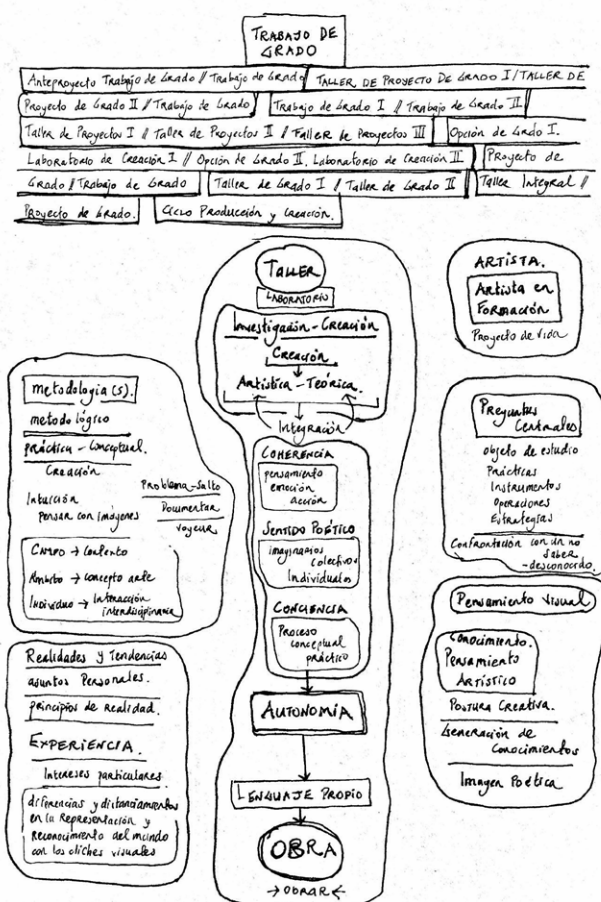
Aunque el interés formativo de los programas académicos busca que el estudiante pueda realizar, en su trabajo de grado, una construcción profesional acorde con las realidades en las que se ha actualizado el campo del arte y los diferentes roles constituidos en las últimas décadas (como los de gestor, curador, pedagogo e incluso investigador, en el sentido más estricto del término), no encuentran un desarrollo en profundidad en los planes de estudios. En la mayoría de los casos, esto es delegado a cursos electivos o de profundización que, muchas veces, están desarticulados, pues el énfasis más tradicional de la formación artística es la creación. El inevitable vínculo entre los procesos creativos, formales y conceptuales, que suelen ser clasificados genéricamente como teóricos y prácticos (taller), y la necesidad de explorar, desde el mismo campo de formación del arte, sus diferentes énfasis (creación, historia y teoría, gestión y pedagogía) distancian la articulación entre las propuestas de trabajo de grado realizadas por los artistas en formación y sus proyecciones laborales.

Por otro lado, si se observa el espacio donde se presenta el encuentro más vital de intercambio (entre las dimensiones y acciones de lo artístico y lo pedagógico), para realizar los trabajos de grado, los cursos y sus dinámicas, varían, especialmente, con relación a las nomenclaturas¹⁰, tiempos y estrategias particulares de quienes guían esta etapa (Figura 4). Las diferencias —que son más similitudes— hacen preguntarse, por ejemplo, ¿cuál es el momento ideal para lograr una comprensión del *saber hacer* del arte?, ya que estos cursos se proponen con duraciones que van entre un año y un año y medio en promedio y, en algunos casos, con cursos previos que actúan como organizadores metodológicos¹¹. ¿Cuándo se actúa como artista?, ¿al ingresar a un programa de artes, al hacer un trabajo de grado o al ejercer la profesión?

¹⁰ En cuanto a la denominación de estos espacios académicos, entre los más frecuentes se encuentran *taller*, *laboratorio* y *trabajo de grado* o *proyecto de grado*. En algunos casos se diferencian los objetivos al llamarlos *anteproyecto* o *proyecto*.

¹¹ La naturaleza y carácter de estos cursos varían. Existen unos programas, unos cursos de taller donde se prepara al artista en formación usando las dinámicas propias de la conceptualización y materialización de un proyecto de creación en artes (como sucede en la ASAB-Universidad Distrital, con los cursos denominados Taller Integral). También existen otros cursos que se extienden durante todo el plan de estudios y tratan de crear un recorrido estructurado del proceso de creación. Este el caso de la Universidad del Atlántico, con los cursos Metodología de Investigación, Investigación en el Arte, Investigación sobre Arte, Investigación Creación, Anteproyecto de Investigación, El proyecto de Investigación, Desarrollo del Proyecto, La Obra Proyecto, Anteproyecto de Grado y Proyecto de Grado.

Figura 4. Mapeo sobre los objetivos, métodos y estrategias de los cursos de trabajo de grado



Fuente: elaboración propia

Así, las rutas y tratamientos que se encuentran en la orientación pedagógica de los procesos de creación y materialización del trabajo de grado, aunque parten de elementos aprendidos en las etapas de fundamentación de los planes de estudio (aprendizajes de las técnicas del arte, exploración de formas de investigación, trabajo de teoría y escritura), son difíciles de enlazar con la etapa de profundización que corresponde a este momento de culminación y que se revela en las tutorías o asesorías individuales: el proyecto de grado se presenta como un mundo desligado de la fundamentación.

Como es natural, en los procesos de enseñanza-aprendizaje —que sabemos son susceptibles de *copia*— estas rutas tienen especiales bifurcaciones de orientación, muchas de ellas, derivadas de la no correspondencia entre las directrices “formales” contenidas en los planes de curso y la *experiencia creativa/pedagógica propia* de cada artista formador. Sin embargo, en lo referente al desarrollo del trabajo de grado, se pueden observar y agrupar las siguientes estrategias: (a) revisión de portafolios, la que agrupa los trabajos y/o ejercicios plásticos y visuales propios más relevantes; (b) exploración de intereses, preguntas y temas que se quieren trabajar; (c) desarrollo de ejercicios y acciones de taller (primeras materializaciones); (d) desarrollo de ejercicios y acciones de escritura que permiten buscar referentes, sistematizar el proceso y encontrar los primeros argumentos conceptuales; (e) articulación de lo formal y conceptual, es decir relacionar los ejercicios y acciones de taller con los de escritura; (f) redacción del anteproyecto y el proyecto; y (g) desarrollo del trabajo del taller para la construcción de la pieza o piezas finales (obra) y escritura del informe (documento de memoria).

Estas estrategias manifiestan insistentemente fisuras y, en algunos casos, fracturas, entre las condiciones y exigencias —inherentes al sistema educativo universitario— respecto: a los trabajos de grado (que se traducen desde el seguimiento, más estricto posible, a tiempos de ejecución y criterios y formatos de presentación de artículos, informes escritos y rúbricas de evaluación) y las acciones propias de creación de las artes (definiciones y comprensiones del arte tanto por el programa, como por artistas en formación y artistas formadores, y estrategias de materialización de piezas artísticas y presentación de resultados en exposiciones públicas) que están un desequilibrio constante. Reparar estas fisuras atiende a las necesidades de aceptación de las ventajas y desventajas de cada uno de los sistemas (educativo y artístico) y de un esfuerzo político de articulación y equilibrio entre lo prescriptivo y lo descriptivo.

Fragmento 3: (in)tensiones que (im)pulsan la formación de artistas

Es característico, dentro del sistema de formación universitario, que exista un roce entre las categorías de pensamiento y acción. La traducción de estas categorías a teorías y prácticas evidencia la tensión de la que la enseñanza del arte no ha escapado y los trabajos de grado la reafirman. Artistas en formación y artistas formadores actúan en una lucha constante, entre formas, conceptos y métodos, para separar o vincular el gesto creativo con la sistematización y comunicación de las acciones y procesos derivados en este proceso final de formación.

Sobre lo expuesto y en este espacio particular, se pueden esbozar estas (in)tensiones que, más que ser exhaustivas y concluyentes, buscan caracterizar propósitos y (des)encuentros en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes. Estos, al ser copiados —en baja o alta resolución— para su adaptación y traducción, condicionan, promueven y, a su vez, crean, resistencias en las metodologías y estrategias que orientan los trabajos de grado.

I. La primacía del obrar: prima la forma, el concepto, el proceso, la escritura, la obra prima. En las lecturas que se presentan en el ejercicio histórico de la reflexión pedagógica de la enseñanza del arte, hay cambios constantes de focos y acentos que se han instalado por largos periodos de tiempo y que siguen estando en juego en el campo universitario. Si en un momento, como nos recuerdan Efland (2002) y Augustowsky (2012), entre otros, el lente pedagógico estableció un primer encuadre en el lugar de lo *técnico* y lo *disciplinar*, este transitó seguidamente hacia un segundo que buscaba la *libre expresión*. Después, retornó al primero y resaltó el desarrollo cognitivo y, finalmente, en otra etapa, intentó establecer un equilibrio entre los dos. Posteriormente, destacó procesos de alfabetización visual, para luego enfatizar en la producción y comprensión de la imagen y así, aterrizar en la importante proyección del protagonismo de lo artístico en lo social. Estos encuadres, entre lo moderno, posmoderno y lo contemporáneo —como apellidos más relevantes del arte—, se mixturán de maneras complejas de sintonizar en la enseñanza universitaria y la llevan a una constante oscilación entre ellos, para estabilizar los propósitos de formación y enfoques metodológicos (creativos/pedagógicos) de sus programas. Las visiones copiadas de estos encuadres movilizan las bases y proyecciones de los programas de artes que enfatizan en la realización del trabajo de grado. En esto no hay innovación o transformación alguna, solo la certeza de que, en el arte, lo más importante en la balanza es el producto de la creación: *prima la obra*.

II. Orientar la creación: produce la obra, el texto, la exposición; produce al *artista*. Al revisar la tensión que se manifiesta entre creación y pedagogía (artística), en el ámbito universitario, se hace notable la difícil apuesta pedagógica que se establece para situar y encaminar las aproximaciones formales y conceptuales que los artistas en formación hacen para presentar

sus propuestas creativas, intereses, desafíos y transformaciones. Aunque se puede ver que en los programas de arte se trabaja —se intenta trabajar— todo el tiempo con los intereses particulares de los artistas en formación, es durante la realización del trabajo de grado donde estos se ponen a prueba, ya que además de ser la fuente principal de trabajo, se busca que estos se articulen de manera coherente y crítica con las especificidades del hacer del arte que se han aprendido durante su paso por la escuela. Para lograr una adecuada articulación, es necesario también reconocer los focos de mirada, las adaptaciones —copias— y, por tanto, traducciones que hace un artista formador a partir de su propio aprendizaje de las sensibilidades (Vázquez, 2014) y estrategias en las que se ha expresado el arte, puesto que esto deriva en los posibles tipos de orientación que se presentan, como por ejemplo, centrado en fortalecer la “especificidad del medio” (Krauss, 1999) o en comprender los elementos o problemas que son transversales a las técnicas del arte que sirven para la conceptualización de un interés o tema. En otras palabras, guiar, controlar, rechazar o legitimar una copia.

Los diferentes acentos en la orientación determinan las estrategias y exigencias que tendrá que enfrentar el artista en formación en el desarrollo de su trabajo de grado. Sin embargo, no deja de ser relevante que el principal reto de la orientación es probar lo aprendido por el artista en formación tanto formal como conceptualmente, para que este pueda adquirir la autonomía (voz propia) que le permita asumirse como *artista*. ¿Qué se copia? ¿Qué se orienta? ¿Qué se exige?

III. La primacía de la escritura: prima el concepto, la forma, el proceso, la obra, la escritura. Crea escritura.

Desde la aparición de la escritura, esta se ha usado para guardar y transmitir con mayor profundidad todas las dimensiones posibles de nuestra humanidad (Vallejo, 2020). La relación de la escritura con los entornos universitarios es de larga data, ya que, junto a la lectura, son consideradas dentro de las principales herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. La inserción de la lectura en los programas universitarios de arte y, principalmente, de la escritura, ha traído consigo una larga discusión sobre los beneficios y alcances de esta en la formación de artistas, lo que ha llevado a hacer cuestionamientos tales como: ¿un artista escribe?, ¿qué escribe y cómo debe ser la escritura de un artista?, ¿el artista en formación debe escribir sobre la obra o sobre el proceso?, ¿por qué se tiene que escribir sobre la obra si el principal producto del arte es la obra misma?, ¿el documento final (de memoria) es la explicación de la obra o la obra es la representación del documento? Con estos y otros cuestionamientos se puede pensar que hay un olvido de la función esencial de la lectoescritura en la relación de una persona con la sociedad, de su valor en los procesos formativos y, también, de la instalación inamovible de esta en la perspectiva pasiva y positivista que ha sido sometida como categoría de juicio en la universidad. La escritura como contemplación del pensamiento y como acción contiene una dimensión creativa que ayuda a la sistematización de procesos, a la memorización de estrategias, a la reelaboración de experiencias y, en algunas clases de artes (cursos de profundización y trabajo de grados), es el detonante de conexiones (Portilla, 2018). Escribir o no escribir en el arte genera grandes y acalorados debates. Por ello, se han sumado a esta discusión, cada vez más, las propuestas y comprensiones de los programas de posgrado en artes, donde se exploran alternativas para la presentación de los resultados del trabajo creativo (e investigativo). En este contexto se ha comenzado a proponer formatos de escritura provenientes de otras o de las mismas disciplinas de las artes. Al final, la mejor consideración a tener en cuenta es que al escribir se crea y que las conexiones que la escritura produce no se pueden desdeñar con rapidez. ¿Cómo escribe el arte? ¿Cómo se crea la escritura del arte? ¿Cómo se lee la escritura en el arte?

IV. Las copias: copiar bien o mal; imitar bien o mal. Mímesis en el arte, imitación en la educación.

La composición de un (este) relato (preliminar) que ponga en (in)tensión los diferentes elementos que circulan alrededor de la enseñanza del arte en la universidad y, específicamente, en los procesos de orientación y desarrollo de los trabajos de grado de artistas en formación, ha permitido constatar la principal intuición consignada en el nombre del proyecto (Christensen *et al.*, 2007): que al enseñar, aprender y crear se *copia* y que copiar modelos es una estrategia, tanto del arte como de la educación. En la copia se debe poner en juego las diferentes dimensiones de su acción, más allá de un calificativo moral, para instalar así un inevitable desafío por su comprensión. Lo importante, aquí, es considerar cómo se presenta la copia de (en) los modelos y estrategias de enseñanza de las artes en la universidad y dimensionar las cualidades de su resolución, ya que, si la *resolución* de la copia es *alta*, tendríamos un mayor grado de *fidelidad* en la solución de los problemas que se presentan en la traducción y adaptación de los modos del arte en los de la enseñanza-aprendizaje. Pero, si la *resolución* de la copia es *baja*, se presentarán grandes dificultades inconscientes para reconocer rutas o para implementar contingencias que permitan superar obstáculos. Por el momento —y para dejar abierta esta provocación—, se podría preguntar lo siguiente: ¿qué sería del arte sin la mímesis? y ¿qué sería de la educación sin la imitación?

Conversar desde estas copias, una vez más, es impulsar las dinámicas que (in)movilizan lo pedagógico y artístico para (im)pulsar acuerdos dialógicos entre el arte y su enseñanza, y, por supuesto, es dejar en mención otras (in)tensiones que requieren de una mayor ampliación, como, por ejemplo, la preeminencia del *arte universitario*, el fantasma del “cubo blanco” en el aula universitaria o la evaluación de la creación.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Ayala, O. y Benítez, I. (2019). Comprender-se al crear: acompañamiento a trayectorias de creación de artistas en formación. *Estudios sobre el arte actual*, 7. 161-167. <http://estudiosobrearteactual.com/1331-2/>
- Barone, T. y Eisner, E. (1997). *Arts-based educational research*. In *Complementary Methods for Research in Education*. J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.). American Educational Research Association.
- Christensen, R.; Johnsen, A. y Moltke, H. (2007). *Good Copy Bad Copy* [Película]. Rosforth.
- Efland, A. (2002) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Irwin, R.; Springgay, S. y Wilson, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *University of British Columbia Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Krauss, R. (1999). *A Voyage on the North Sea. Art in the age of the post-medium condition*. Thames & Hudson.
- Portilla, C. (2018). La verdad tiene estructura de ficción. Relatos y derivados. En Rivadeneira, G. (Ed.). *Metodologías y procesos de enseñanza de la creación artística*. UArtes Ediciones.
- Vázquez Lomelí, C. M. (2014). Esas extrañas cosas del oficio llamadas conceptos. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 8(12), 11-32. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2014.1.a02>
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Ediciones Siruela.
- Silva, A. (1990). Las imágenes ¿nos hablan? *Signo Y Pensamiento*, 9(16), 47 - 69. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5700>

Conceptos que permiten desarrollar la enseñanza de la interpretación musical en la universidad

Concepts that Allow to Develop the Teaching of Musical Interpretation at the University

Marcelo Arturi

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

La enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical está regida por un tipo de educación denominada “modelo conservatorio” donde el docente enseña un modelo de interpretación y el alumno tiene un rol pasivo y de imitación del modelo. En el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata se establece, por el contrario, la necesidad de desarrollar un alumno activo, investigador, capaz de tomar decisiones con criterios propios. Se entiende que el modelo conservatorio no puede habitar las aulas universitarias donde se enseñe música. Con la finalidad de desarrollar una propuesta universitaria se formula el siguiente objetivo: desarrollar marcos teóricos y proponer conceptos que puedan fundamentar un proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical bajo lineamientos universitarios. Desde una indagación bibliográfica en los campos teóricos de la comunicación, la semiótica, la lingüística y la música se desarrollan los conceptos de “texto musical”, “proceso de textualización” y “proyecto de interpretación musical”. Estos conceptos permiten plantear el proceso educativo de manera acorde con los requerimientos de la universidad y vislumbrar un posible rol de alumno activo. Se concluye que el proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical puede ser enmarcado en lineamientos universitarios.

Palabras clave: alumno activo, enseñanza, interpretación musical, texto musical, universidad.

Abstract

The teaching-learning of musical interpretation is governed by a type of education called “conservatory model” where the teacher teaches a model of interpretation and the student has a passive role and of imitation of the model. On the contrary, the statute of the National University of La Plata establishes the need to develop an active student, researcher, capable of making decisions with their own criteria.

It is understood that the conservatory model cannot inhabit university classrooms where music is taught. In order to develop a university proposal, the following objective is formulated: to develop theoretical frameworks and propose concepts that can support a teaching-learning process of musical interpretation under university guidelines. From a bibliographic investigation in the theoretical fields of communication, semiotics, linguistics and music, the concepts of “musical text”, “textualization process” and “musical interpretation project” are developed. These concepts allow to raise the educational process in accordance with the requirements of the university and glimpse a possible role of active student. It is concluded that the teaching-learning process of musical interpretation can be framed in university guidelines.

Keywords: teaching, musical performance, university, active student, musical text.

Introducción

Este artículo trata el tema de la enseñanza aprendizaje de la interpretación musical. En particular, acerca de este campo educativo desarrollado dentro de la universidad.

En la globalidad del mundo actual existe una institución educativa, el conservatorio de música, que ha establecido la manera en que se aprende la interpretación musical. Varios investigadores, sostienen que estamos ante un modelo educativo denominado “modelo conservatorio”.

Entre varias características de este modelo, tomaremos en particular para esta investigación, algunas relativas al rol del alumno. Las investigaciones lo definen como un alumno pasivo. Esta característica se produce como resultado de un docente que impone el modelo de interpretación según su criterio musical. Así, la enseñanza es modélica y el aprendizaje por imitación.

El problema que justifica esta investigación se configura al comparar el rol del alumno en el modelo conservatorio y, por otro lado, el mismo en la universidad.

En un análisis del modelo educativo que propone la Universidad Nacional de La Plata, a través de la letra de su Estatuto, encontramos que esta propone para sus aulas el desarrollo de un alumno activo, investigador, con capacidad de tomar decisiones, criterio propio y con desenvolvimiento de su personalidad.

La reflexión a la que se llega, luego de esta comparación del rol del alumno en una y otra institución, es que el “modelo conservatorio” no resulta pertinente para el contexto universitario.

Ante esta situación resulta necesario desarrollar marcos teóricos y proponer conceptos que puedan fundamentar un proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical bajo lineamientos universitarios. Dentro de este objetivo general se pretende constituir un nuevo paradigma conceptual que permita formar un alumno activo y con posibilidad de un pensamiento crítico en sus decisiones interpretativas musicales.

¿Cómo replantear un esquema educativo tan consolidado como el del modelo conservatorio? ¿con qué marcos teóricos y conceptuales podemos configurar un alumno activo con perfil universitario?

Para comenzar a dilucidar esta problemática se trabajó desde una indagación bibliográfica en el campo de la comunicación, la semiótica, la lingüística y la música, con el objetivo de constituir un andamiaje conceptual que se diferencie de aquel que sostiene al modelo conservatorio y que permita enmarcar teóricamente fundamentado el perfil de alumno que sostiene la universidad.

El hecho de ser una cátedra universitaria compela nuestra búsqueda para responder a las exigencias educativas de nuestra institución. El tema es importante porque no podemos desoir el tipo de alumno que nos indica formar nuestra universidad. Entendemos, a su vez, que esta situación puede encontrarse también en otras universidades donde se enseñe música.

Como antecedentes históricos tomamos los estudios realizados por la Cátedra Lectura Pianística de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata en la cual hemos desarrollado este tema desde hace varios años atrás a través de procesos de investigación y material bibliográfico de cátedra.

Fundados en la indagación bibliográfica mencionada se presentan en este artículo los conceptos de “texto musical”, “proceso de textualización” y “proyecto interpretativo” en la hipótesis de que estos conceptos permitan entender otro posible funcionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical –enmarcado en lineamientos universitarios-. Se pretende fundamentar que es posible que las producciones musicales de los alumnos en las aulas sean entendidas como textos musicales, en los cuales, a diferencia del modelo conservatorio, exista

un rol del alumno intérprete que lo constituya como coconstructor del proyecto interpretativo, habilitando así, con fundamento teórico, un alumno activo.

Metodología

El proyecto de investigación que desarrollamos en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata indaga sobre estos temas. El título del proyecto “La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical. Desarrollo de marco teórico y derivaciones metodológico-didácticas” pretende fundamentar un replanteo de la enseñanza de la interpretación musical.

La metodología de investigación es cualitativa, hermenéutica, de indagación bibliográfica, consulta de investigaciones en la temática y desarrollos propios de la cátedra Lectura Pianística de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Revisión de literatura

La enseñanza-aprendizaje en la universidad

Define el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata respecto a cómo debe ser la enseñanza en las aulas universitarias:

El proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente. Estará inspirado en los principios reformistas, asegurando la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones, buscando generar profesionales íntegros, capaces de afrontar los desafíos de su tiempo y comprometidos con la realidad de su gente. Asimismo, y para asegurar sus objetivos, establecerá políticas que tiendan a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad. (UNLP, 2009, p.3)

Al leer el párrafo anterior del Estatuto se percibe el espíritu de la norma respecto a una postura propensa a la incorporación de innovaciones y transformaciones. La búsqueda y aceptación de los cambios teóricos y metodológicos en la enseñanza realizados con creatividad y dentro del concepto de “libertad académica”, tanpreciado en las universidades reformistas argentinas, rechazando todo tipo de imposiciones ideológicas o modélicas.

En la siguiente cita se destaca la demanda de que, tanto docentes como alumnos, tengan espíritu crítico y juicio propio: “desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar. Perseguirá que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad” (UNLP, 2009, p.3). Además, se entiende al alumno como un participante activo en el proceso de la curiosidad científica que se espera en la universidad.

El concepto de libertad vinculado a la consolidación de una identidad del alumno vuelve a mencionarse cuando establece que la educación en la universidad será un avance hacia “el libre desarrollo de la personalidad humana” (UNLP, 2009, p.4).

Refuerza, además, el concepto de sujeto cuando dice “reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar y promueve la formación plena de la persona como sujeto y destinatario de la cultura” (UNLP, 2009, p.7).

En los anteriores párrafos del Estatuto merece destacarse un objetivo que debe alcanzar la enseñanza en la universidad que es el de la formación plena de la persona inmersa en la cultura de nuestro tiempo.

En el artículo sexto se afirman las ideas de interpretación de los hechos y, fundamental para este artículo, se basa la enseñanza en la discusión y crítica de cualquier tipo de teoría o doctrina, a partir de la libertad académica, rechazando toda imposición o modelo impuesto a seguir.

La enseñanza universitaria

[...] estará fundada en la exposición objetiva y desprejuiciada de hechos, en su interpretación, en la discusión y crítica de teorías o doctrinas, en la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones de carácter político, ideológico, religioso, racial, social, económico o de cualquier otro tipo. (UNLP, 2009, artículo 6°, p.8)

En la siguiente cita determina que el estudiante debe ser parte activa de los procesos de investigación y generación de conocimiento: “acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de investigación que realicen los miembros de su personal docente, graduados y estudiantes” (UNLP, 2009, p.9)

El conocimiento generado en la investigación es entendido como la gran herramienta para la educación de un estudiante y futuro profesional en busca de “la formación de un individuo capaz de tomar decisiones y construir su propia identidad” (UNLP, 2009, p.9).

Hasta aquí hemos presentado la letra del Estatuto donde describe el perfil educativo que se requiere en las aulas universitarias. Destaquemos, en particular, el requerimiento de un alumno activo en la toma de decisiones.

La actualidad en las aulas universitarias

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical, sin embargo, se desarrolla otro perfil educativo vinculado a la Institución Conservatorio que estableceremos como “modelo conservatorio”. Este modelo de enseñanza tradicional, heredado de la cultura centroeuropea del siglo XIX, ha colonizado las aulas universitarias.

El modelo conservatorio

Las investigaciones de múltiples autores que han descripto cómo se enseña y se aprende en los Conservatorios dan cuenta de un arquetipo educativo con similitudes en todo el mundo y que puede ser denominada globalmente como “educación de conservatorio”

Hay buenos motivos para suponer que los conservatorios de música con raíces en la Tradición Clásica Occidental (...), comparten ciertos atributos a lo largo de todo el mundo occidental (Bartle 1990, Hargreaves y North 2001, Nettl 1995). Esta tradición se caracteriza por un tipo particular de educación que denomino educación de conservatorio. (Musumeci, 2002, p.1)

Algunos investigadores definen el tipo de enseñanza que se brinda en los conservatorios como un modelo educativo con características conceptuales, metodológicas y formativas claramente particulares y conservadas desde hace siglos. Burwell (2005) habla de “modelo conservatorio” (p.6).

Otra denominación también puede describir el modelo: “Utilizo la expresión Educación de Conservatorio para referirme a cierta clase de educación musical especializada que ha dominado la educación musical profesional occidental durante los últimos tres siglos” (Musumeci, 2002, p.1).

En el modelo conservatorio el enfoque pedagógico es tradicional, especialmente en el campo de la interpretación musical.

las prácticas educativas en buena parte de los conservatorios y escuelas de música siguen ancladas en modelos y métodos tradicionales, propios de anteriores culturas del aprendizaje, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de la interpretación (Pozo *et al.*, 2008, citado en Bautista & Fernandez-Morante, 2018, p.4)

Respecto a la consideración del binomio docente-alumno en esta “educación conservatorio” o “modelo conservatorio” se describe una relación de maestro-aprendiz, lo que configura una antigua vinculación de aprendizaje. En este aprendizaje, el docente es el modelo a seguir (ver cita a continuación). Modelo en un sentido aspiracional y modelo estético indiscutible por parte del alumno, por lo tanto, prima la imitación como proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, algunas citas que refuerzan esta descripción.

Históricamente, la relación más característica entre el profesor y el estudiante en la instrucción instrumental ha sido descrita como una relación de maestro aprendiz, donde al maestro se le atribuye un rol de modelo y de fuente de identificación para el estudiante, y donde el principal modo de aprendizaje para el estudiante es la imitación. (Jorgensen, 2000, p.68)

La ejecución del profesor determina el modelo a imitar:

en el caso del modelo, la atención está dirigida a la ejecución del profesor. A través del proceso de imitar el modelo, los estudiantes trabajan hacia la transformación de la comprensión musical. (Davidson and Scripp, 1992, p.13)

El diálogo profesor alumno para concretar la imitación:

el diálogo [entre maestro y alumno] es llevado a cabo a través del modelo: presentando [el profesor] una imagen aural o quizás física que pueda ser comprendida por el alumno sólo a través de la imitación. (Davidson and Scripp, 1992, p.14)

El modelo conservatorio. Alumno pasivo

En este modelo educativo es el docente quien define cómo debe ser el resultado final de lo que suene. Es el docente, y no el alumno, quien toma las múltiples decisiones interpretativas para armar la obra que ejecutará el estudiante.

En esta concepción del proceso de enseñanza aprendizaje el alumno es pasivo: imita, no toma decisiones interpretativas acerca de cómo debe sonar la obra.

El problema

Los lineamientos estatutarios requieren una educación donde prime la innovación, la investigación, un docente que fomente un alumno autónomo y, característica principal para este artículo, requiere un alumno activo, comprometido, capaz de tomar decisiones, crítico y, diríamos, antimodélico.

¿Con qué marcos teóricos y herramientas conceptuales podemos desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical que constituya ese alumno reclamado por la universidad?

Conceptos

Presentamos a continuación avances de la investigación en curso que desarrollaron conceptos y definiciones que permiten plantearse nuevos objetivos educativos para alcanzar la formación de un alumno con perfil universitario

Estos conceptos son:

- a. Texto musical
- b. b. Proceso de textualización
- c. c. Proyecto de texto musical

a. El concepto de “texto musical”

Antes de presentar una definición de “texto musical” veamos una aproximación general al concepto “texto”.

El concepto general de “texto”

Desde un enfoque proveniente del campo teórico de la comunicación, la semiótica y el cognitismo podemos referir una primera descripción de “texto”:

Desde una visión cognitivo-comunicativa, los textos son ‘actividades comunicativas’ destinadas al logro de determinados objetivos; los textos siempre son empleados en determinados contextos y, por tanto, desempeñan funciones comunicativas, pero también sociales, puesto que establecen, tejen relaciones entre los interlocutores. (Ciapuscio, 2020)

Se entiende que la comunicación humana es una acción social. Por lo tanto el texto será entendido como la unidad de una actividad social comunicativa.

La siguiente cita nos habla de la universalidad de la concepción de lo que es un texto: “Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita) es en forma de textos. [...] Un texto es, en consecuencia, una unidad comunicativa” (Isenberg, 1976, p. 54, citado en Bernárdez, 1982, p.80).

Un texto es una unidad primaria de comunicación entre seres humanos. Nos comunicamos por medio de textos de todo tipo. En este sentido, el texto no es solamente una unidad lingüística sino un producto de la interacción entre humanos, una acción comunicativa que construye cognición.

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982, p. 85)

El concepto de “texto” desde la semiótica y la semiótica de la cultura define que existen los “textos no verbales” (por ejemplo la música), y esta categoría deriva hacia una aproximación al concepto de “texto artístico”.

Una primera aproximación al concepto de texto es proporcionada en un sentido amplísimo por Lotman y la llamada escuela de Tartu (y la semiótica soviética en general, herederos de Bajtin), quienes lo consideran como cualquier comunicación registrada en un determinado sistema signico. Desde este punto de vista hablan de un ballet, de un espectáculo teatral, de un desfile militar y de todos los demás sistemas signicos de comportamiento como de “texto”, en la misma medida, afirman, en que se aplica dicho término a un texto escrito en una lengua natural, a un poema, o a un cuadro. (Lozano *et al.*, 1979, p. 18)

En esta definición, “texto” se entiende como conjunto signico coherente y como cualquier comunicación registrada en un determinado sistema signico.

Desde esta perspectiva de la llamada semiótica de la cultura, el concepto de texto, aunque vago, se usa en sentido específicamente semiótico.

[...] texto se aplica no sólo a los mensajes en lengua natural, sino a cualquier fenómeno portador de significado integral (“textual”): a una ceremonia, a una obra figurativa, a una conversación o a una pieza musical. Así, aunque lo literario, lo lingüístico, ha sido el campo privilegiado de experimentación semiótica y de desarrollo de su teoría -destacándose de las semióticas de signos no lingüísticos-, la semiótica de la cultura incluye bajo su denominación cualquier sistema de signos (verbales, no verbales, gráficos, gestuales...). (Lozano *et al.*, 1979, p. 18)

Destaco en la cita anterior la afirmación que sostiene que cualquier fenómeno portador de significado integral será entendido como texto. Afirma también que lo textual se atribuye no solo a lo literario y al lenguaje natural sino a todo aquel sistema signico que no sea verbal.

El texto artístico

Según el semiólogo ruso Luri M. Lotman, el texto artístico es una construcción verbal, visual o híbrida, mediante la cual se puede producir sentido o significación; para construir un texto se necesita un eje verbal o no-verbal de relaciones internas que adquieren unidad o cohesión como fenómeno lingüístico-semiótico. (Pérez, 2020)

Aparece aquí el concepto de “texto artístico” (sin mencionar lo musical, aunque resulte obvio para nosotros). Refiere a que se trata de una “construcción” y marca la idea de que el texto artístico debe “producir sentido o significación” y que debe estar construido con cohesión en sus relaciones internas.

Talens *et al.*, (1995), establecen que “el texto artístico es, pues, la construcción compleja de un sentido, en la que todos los elementos en juego –signos, relaciones estructurales, etc.- son elementos de sentido” (p. 42).

Texto, pragmática e intención comunicativa

Manteniendo la idea de que el texto artístico debe producir sentido o significación agregamos una importante consideración: el texto en general y el texto artístico en particular, en el marco de un evento comunicativo, debe cumplir con una condición fundamental: para ser texto debe tener, además de la intención comunicativa, un enfoque pragmático.

El enfoque pragmático implica considerar permanentemente el contexto, el objetivo comunicativo a alcanzar, la posibilidad de influir en el perfil del receptor imaginado, y la eficaz interpretación de las unidades de comunicación por parte de este último.

Gindin (1971) señala que una definición de características del texto sólo es posible “con ayuda de categorías pragmáticas” (citado en Bernárdez, 1982, p. 83)

Bernárdez (1982), en referencia al párrafo anterior, escribe que “de aquí se concluye que es fundamental en el texto la intención comunicativa del hablante.” Y agrega que “la base fundamental del carácter textual se encuentra, no en su forma sintáctica superficial, sino en la intención comunicativa del hablante” (p. 83).

Texto y música

Podemos apreciar que, cuando se produce una actividad musical que genera un hecho sonoro, cuando un estudiante hace sonar aquello que está ejecutando/interpretando tenemos en nuestros oídos un texto y quienes escuchan (público, profesores, compañeros) perciben un texto. Se manifiesta así una unidad comunicativa construida con sonidos. Como decíamos al principio, nos comunicamos a través de textos de todo tipo, en este caso, sonoro.

Texto musical

En base a lo antes expuesto proponemos una definición de “texto musical”:

Texto musical es sonido. Es lo que suena como producto de una actividad musical. Son sonidos de alguna manera configurados. Es la manifestación de una estructura sonora.

El “texto musical” conforma una unidad funcional comunicativa de significado complejo, esencialmente multidimensional. Es una manifestación sonora que debe ser portadora de significado y producir sentido. Las relaciones internas de sus constituyentes musicales deben manifestar cohesión a partir de un enfoque pragmático-contextual y como resultado de una evidente intención comunicativa del lector intérprete.

El texto musical es la realización en sonido de un proyecto sonoro, ideado previamente por el intérprete en una construcción que, para realizarse, pone en diálogo permanente al compositor, al ejecutante y al oyente. En este sentido, representa, en sonido, la toma de decisiones, la construcción personal, subjetiva e identitaria del intérprete.

El texto musical está enmarcado en lo que se considera texto artístico. (Arturi, 2021, p 29)

Características del “texto musical”

Al sonar, el texto musical presenta un conjunto de características que lo definen como tal:

- a. Pone de manifiesto con sonidos una intención comunicativa decidida por el alumno intérprete, quien toma en cuenta para ello aspectos contextuales y pragmáticos referidos tanto al compositor, como al lector y al oyente.
- b. Se configura en sonidos como una unidad de sentido global de la totalidad de lo que suena.

- c. Demuestra en la ejecución adecuación al contexto de la puesta en acto y del oyente.
- d. Pone en evidencia los constituyentes de la obra, el proceso compositivo que le dio origen, y la coconstrucción que realiza el intérprete al ejecutar el texto
- e. Deja percibir la particular asignación de significado personal y subjetiva que realiza el estudiante sobre aquellos elementos musicales de la obra que le sirvieron para concretar su propio proyecto musical.
- f. Evidencia la selección de recursos y las decisiones interpretativas tomadas por el intérprete en base a la asignación de significado realizada previamente.
- g. Hace audible la adjudicación de coherencia y cohesión otorgada al conjunto de las determinaciones musicales realizadas.
- h. Demuestra pertenencia, en mayor o menor grado según decisión interpretativa del intérprete, a macroestructuras estilísticas y de género.
- i. Expone una eficiente programación motora y dominio instrumental acorde a la posibilidad de concreción del texto musical en el instrumento.

Estas características, que permiten describir y sistematizar un texto musical, están fuertemente relacionadas entre sí y se condicionan recíprocamente. Funcionan como una totalidad difícilmente separable en partes.

El texto musical como concepto para instalar una enseñanza de la interpretación musical bajo lineamientos universitarios

Como se vio con anterioridad, el concepto de texto, en sentido general está enmarcado desde diversos campos: desde la lingüística, la semiótica, la comunicación, la pragmática (entre otros no mencionados aquí) y, muy importante, desde el campo semiótico-artístico.

A partir de dichas definiciones entendemos que lo que los alumnos producen en las clases son textos musicales. Al determinar que el texto musical “es lo que suena como producto de una actividad musical” nos conduce a entender que aquel producto sonoro que evidencian nuestros alumnos en las clases, en los prácticos, en los teóricos, a través de un video, en vivo, de manera virtual, sobre el escenario y cualquier otra forma de comunicación entre alumno y profesor, o entre los mismos alumnos, es un texto musical.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en las características del texto general y también en las del texto musical, que lo que prioritariamente constituye un texto es la intención comunicativa del mismo.

La cuestión trascendente es entonces: ¿quién construye la intención comunicativa de ese texto que escuchamos en las aulas? En la enseñanza enmarcada en el modelo conservatorio esa intención comunicativa del texto musical ejecutado por el alumno, la construye el maestro. En la enseñanza bajo lineamientos universitarios deberá ser el alumno.

La enseñanza en la universidad requiere que el estudiante sea capaz de producir un texto musical con su propia intención comunicativa

Esa configuración sonora que entrega el alumno conforma una unidad comunicativa que debe ser portadora de significado y producir sentido. El texto musical del alumno, para ser considerado texto respetando las definiciones y características antes mencionadas, deberá poner de manifiesto, de manera infaltable y prioritaria, una intención comunicativa elaborada por él mismo. Una intención comunicativa propia del estudiante.

Aquí, en este punto, a partir de comprender que es el alumno el que debe determinar la intención y la carga significativa de su texto, es cuando comenzamos a superar el modelo

conservatorio imperante hoy en día en las aulas universitarias y damos principio a construir una enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical fundada en lineamientos universitarios. Esto basado en un concepto fundamental: el alumno activo, capaz de tomar sus propias decisiones interpretativas, construyendo así, una intención comunicativa que ahora le es propia y ya no una imitación de un modelo de interpretación impuesta e ideada por el docente.

Operativamente esta intención comunicativa del alumno define el objetivo de su texto, condiciona y enmarca todas las decisiones interpretativas subsiguientes permitiéndole conformar una unidad de sentido global a su producción sonora y adecuarse al contexto donde va a hacer su actuación o performance.

Intención comunicativa y asignación de significado

En este punto es necesario destacar que, al definir una intención comunicativa, las decisiones interpretativas que se toman a continuación responden a dicha intención, son consecuentes y coherentes con la misma.

Sin embargo, lo que resulta trascendente y determinante de la caracterización de un texto musical, además de la intención comunicativa, es la asignación de significado que el alumno realiza a los constituyentes musicales de la obra, una asignación propia, subjetiva e identitaria de su personalidad. Sabrá así definir, tanto desde la intención comunicativa como desde la asignación de significado realizada, qué aspectos musicales destacar, cuáles censurar, cuáles solapar. A partir de un diálogo entre la intención y la significatividad asignada es que surgirán sus decisiones interpretativas y, fundamental para percibir la condición de “texto”, será la adjudicación de coherencia y cohesión con la que envuelva la totalidad de las decisiones tomadas en la globalidad musical resultante.

Por su parte, el rol del docente en este esquema educativo abandona el de tradicional modelizador y queda configurado como un coconstructor del sentido de la obra, su significado, intención y pragmática, ayudando, dialogando con el alumno a través de procesos intersubjetivos. El objetivo del docente es el desarrollo de un alumno con criterios propios. El profesor le aporta al estudiante las herramientas y recursos interpretativos para que el estudiante construya con identidad propia su texto musical.

b. Proceso de textualización musical

Desde la lingüística, la textualización se entiende como el proceso de producción de un texto. “Se entiende por textualización una de las fases del proceso de composición textual” (Centro Cultural Cervantes, 2021).

Según el diccionario de lingüística, la textualización se entiende como el momento en el que se define una intención comunicativa y se toman decisiones acordes. “Textualización (...); proceso de selección en el que el hablante se decide por los medios lingüísticos (y no lingüísticos) que se adecúan a sus intenciones” (Diccionario de lingüística, 1995, p. 355).

El proceso de textualización musical se realiza antes de que se manifieste el texto musical. Es un proceso de construcción de las características que va a tener, sonando, dicho texto. Durante este proceso se toman las decisiones interpretativas. Es por eso que podemos definir que la “textualización” es el proceso que lleva a plasmar el diseño y proyecto de un “texto musical”.

Durante la textualización el intérprete constituye en su mente lo que luego va a sonar, entendido como texto musical. La textualización es un proceso donde el estudiante, en diálogo con el docente, investiga, analiza, especula y toma decisiones interpretativas en un constante

proceso de ideas y su experimentación en el instrumento. Analizar, imaginar, probar en el instrumento, y decidir.

El proceso de textualización comienza en el mismo momento en el que comenzamos a leer la partitura y nos guía hasta constituir un proyecto musical. Es un proceso que consiste en un conjunto de actividades articuladas que involucran reflexión, elaboración y consideración de diversidad de operaciones sobre ideas musicales respecto a la obra y su interpretación. Implica que el alumno-lector-intérprete debe desarrollar una lectura interactiva, definir una intención comunicativa, constituir una unidad de sentido global, analizar, comprender, asignar significado, seleccionar recursos, tomar decisiones interpretativas, otorgar coherencia y cohesión al conjunto, establecer pertenencia de estilo, experimentar permanentemente en el teclado, definir un plan motriz y enmarcar todo el proceso en una planificación estratégica flexible.

Como se puede observar, son las mismas características que debe manifestar, al sonar, el texto musical. La textualización desarrolla las ideas y el texto musical las hace sonar. La textualización especula, el texto musical muestra.

La textualización musical, por lo tanto, es la etapa en la que el alumno-intérprete debe desarrollar su iniciativa propia, autonomía y espíritu crítico. En este sentido, durante el proceso de textualización surge la construcción personal, subjetiva e identitaria del estudiante.

c. Proyecto de texto musical

Como decíamos anteriormente el proceso de textualización se inicia en el mismo momento en que se comienza a leer la partitura y se desarrolla hasta alcanzar un plan mental o imaginario sonoro de la obra, que ahora sí denominaremos “proyecto de texto musical”.

El proyecto es la expectativa de logro que pretende alcanzar el proceso de textualización, esto es: la consolidación de la idea, el diseño, la proyección de cómo deberá sonar, luego, el texto musical.

El proyecto de texto musical involucra dos aspectos profundamente relacionados: es el plan mental que mencionábamos antes y también la programación motora, el dominio del instrumento que permite alcanzar la configuración sonora de un texto musical. Escribe Sloboda (2012) respecto a estos dos aspectos “la interpretación es el resultado de un plan mental que especifica las características de un resultado [musical] y un sistema de programación [motora] flexible que lograrán la meta (de producir el resultado específico)” (p. 131).

El proyecto de texto musical contiene todas las acciones y decisiones interpretativas que conforman el proceso de textualización Y que, a su vez, serán sonido al manifestarse el texto musical. El proyecto de texto musical debe ser una construcción propia del alumno-intérprete.

Constitución del proyecto de texto musical

Para constituirse como tal el proyecto de texto musical, al menos, deberá:

1. Definir una intención comunicativa, construida teniendo en cuenta aspectos contextuales y pragmáticos del autor, del lector y del oyente, que guiará todas las decisiones interpretativas subsiguientes.
2. Configurar, en base a la intención comunicativa (punto 1), una unidad de sentido musical global.
3. Fundamentar los puntos 1 y 2 en el análisis comprensivo de los constituyentes de la obra.
4. Manifestar la asignación de significado personal y subjetiva del intérprete sobre aquellos constituyentes musicales analizados (punto 3) que le servirán para caracterizar su proyecto.

5. Explicitar la selección de recursos y las decisiones interpretativas que fueron necesarias, en base al análisis (punto 3) y la asignación de significado (punto 4), para constituir el proyecto de texto musical.
6. Definir la inmersión, en mayor o menor grado según el proyecto buscado y la intención comunicativa (punto 1), en un estilo y género musical.
7. Explicar cómo, y a través de qué aspectos, se realiza la adjudicación de coherencia y cohesión musical sobre el conjunto de las determinaciones realizadas (puntos 1 a 6).

Demostrar los recursos de dominio técnico instrumental y motrices necesarios para alcanzar el resultado musical del proyecto ideado.

Este artículo trata sobre la posibilidad de replantear la enseñanza aprendizaje de la interpretación musical respondiendo a lineamientos y particularmente, al perfil del alumno, que se establecen en el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata donde se reclama un alumno activo, capaz de tomar decisiones y construir su subjetividad y personalidad.

Las aulas universitarias están colonizadas por lo que en este artículo se denominó modelo conservatorio. En este modelo las investigaciones dan cuenta de dos características destacadas: una enseñanza modélica y un aprendizaje por imitación. Dadas estas características y su contraposición con las pautas estatutarias surge la necesidad de repensar esta área educativa dentro de la universidad.

El artículo busca fundamentar, a través de marcos teóricos y conceptos desarrollados, la posibilidad de que el alumno que aprende interpretación musical no lo haga imitando un modelo sino desarrollando su propio criterio en la toma de decisiones.

Esta postura implica una discusión con los fundamentos de la tradición educativa que le ha dado sostén a la institución conservatorio, a su modelo de enseñanza, al rol del alumno y al del docente. Esta tradición sostiene un paradigma conceptual e ideológico donde es el maestro quien tiene la suma total del conocimiento y establece la manera en que debe ser ejecutada la obra, mientras el alumno se comporta de manera pasiva y produce el evento musical por imitación.

El campo de la comunicación y de la semiótica permiten entender que no existe comunicación entre humanos sino a través de la unidad comunicativa denominada texto y que este, a su vez, solo se configura y reconoce a partir de una intención comunicativa de quien lo emite.

La discusión que plantea este artículo entonces es acerca de quién debe definir esa intención comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical o, más precisamente, si dicha intención, que hasta ahora fue impuesta por el docente, puede ser construida por el alumno.

Se discute, contra el modelo tradicional, si es posible comprender la interpretación musical como una construcción subjetiva e identitaria del alumno-intérprete.

Conclusiones

El objetivo del presente artículo ha sido desarrollar marcos teóricos y proponer conceptos que puedan fundamentar un proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical bajo lineamientos universitarios.

Dentro de este objetivo general se pretendió constituir un nuevo paradigma conceptual que permita formar un alumno activo y con posibilidad de un pensamiento crítico en sus decisiones interpretativas musicales.

En el transcurso de la indagación bibliográfica se alcanzaron algunas aproximaciones al objetivo.

Se consideró que el modelo conservatorio no constituía un planteo educativo pertinente para permanecer en el ámbito universitario.

El rol del alumno que propone dicho modelo no se contradice con el perfil de alumno que reclama la Universidad (UNLP).

La indagación en el campo de la comunicación y la semiótica resultó fructífera para posicionar y comenzar a dilucidar la problemática aquí planteada.

La definición y desarrollo de los conceptos de texto musical, proceso de textualización y proyecto de interpretación, permiten fundamentar un replanteo de la enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical en la universidad.

Los tres conceptos requieren de un sujeto que establezca una intención comunicativa, asigne significado y tome decisiones de interpretación musical en consecuencia. En nuestra propuesta pedagógica ese sujeto debe ser el alumno.

Se ha desarrollado fundamento teórico para entender que las producciones de nuestros alumnos en contexto áulico o de escenario pueden ser definidas como textos musicales, lo cual otorga al alumno-intérprete el lugar de necesario constructor de ese texto musical.

El concepto de texto musical habilita a entender la producción de nuestros alumnos ya no como la imitación de un modelo musical impuesto, ni como la mera reproducción del código musical de la partitura, sino como una unidad de comunicación que puede ser estructurada sobre una intención comunicativa volitiva del alumno.

Los conceptos de texto musical, proceso de textualización y proyecto de interpretación permiten considerar, con fundamento teórico, que es posible asignar un importante e incuestionable lugar para la actividad del alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical.

La construcción textual del alumno puede ser entendida como un proceso de coconstrucción junto con el docente.

El diálogo intersubjetivo que debe establecer el alumno-intérprete entre compositor, intérprete, docente y oyente es considerado de importancia dentro del marco teórico desarrollado

Los aspectos contextual y pragmático que el alumno puede aportar al plantear su proyecto interpretativo fueron considerados necesarios dentro de estos marcos teóricos.

Se considera que el objetivo de replantear la enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical, según lineamientos universitarios desde marcos teóricos que fundamenten y permitan la constitución de un alumno activo, ha quedado presentado.

Se espera que esta línea de investigación pueda ser continuada indagando en los aspectos pedagógicos, metodológicos y de contenidos, necesarios para consolidarla.

Se han aportado marcos teóricos y consideraciones conceptuales que pueden ser transferidas a otras situaciones institucionales con problemática similar.

Referencias bibliográficas

- Arturi, M., 2021. *El Texto Musical*. En Arturi, M. y Leguizamón, M. (Coord.) *Lectura e interpretación musical. La formación pianística para directores y compositores*. Edulp Editorial de la Universidad de La Plata.
- Bautista, A. & Fernandez-Morante, B. (2018). Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el Desarrollo Profesional Docente. *Psychology, Society & Education*. 10(1), 1-13 <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1869>
- Bernárdez Sanchis, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe S.A.

- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006601>
- Centro Cultural Cervantes. (16 de septiembre 2021). Recuperado de <https://bit.ly/3n50whz>
- Ciapuscio, G. (1 de octubre de 2020). *Textos de especialidad: algunas precisiones conceptuales para su enseñanza*. Conferencia plenaria en las II Jornadas de Español para fines específicos de Viena, Austria. Recuperado de <https://bit.ly/3qUa4gD>
- Davidson, L. and Scripp, L. (1992). *Surveying the coordinates of cognitive skills in music*. In R. Colwell (ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 392-413). Schirmer Books.
- Diccionario de lingüística. (1995). Ediciones Cátedra S.A.
- Jorgensen, H. (2000). *Student learning in higher instrumental education: who is responsible?* *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Lozano J., Peña, C. y Abril, G. (1979). *Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Editorial Cátedra.
- Musumeci, O. (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Quilmes, Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCOM
- Pérez, O. G. (15 de julio de 2020). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado de <https://acento.com.do/opinion/el-texto-artistico-8759294.html>
- Pozo, J., Bautista, A., Torrado, J. (2008). *El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid y Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.
- Sloboda, J. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Machado Grupo de Distribución S.L.
- Talens, J., Castillo, J., Tordera, A. y Hernández, V. (1995). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Ediciones Cátedra S.A.,
- U.N.L.P., 2009. *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata*, (modificado en el año 2008). Recuperado de. https://unlp.edu.ar/gobierno/estatuto_unlp-4287

 **Volver al índice**

Experiencias de virtualidad desde la perspectiva de un docente *gamer*

Virtuality Experiences from the Perspective of a Gamer Teacher

José Antonio Andrade Briones

Universidad de las Artes

Resumen

A raíz de la pandemia, los docentes se vieron sujetos a un cambio obligatorio, el de volcar sus cátedras al mundo virtual; esta situación presentó muchos desafíos. Posiblemente, uno de los errores cometidos fue traducir la metodología aplicada en la modalidad presencial para usarla en la virtual, cuando la investigación y desarrollo, más bien, debió enfocarse en la búsqueda de las metodologías *online* que se puedan usar para impartir, de mejor manera, los contenidos de una asignatura. A partir del estudio y del crecimiento profesional como docente, posproductor audiovisual y como aficionado a los videojuegos, en conjunto con las sugerencias de los alumnos para desarrollar distintos experimentos académicos y tomando como base el criterio de *comunidad virtual*, el autor de este estudio intenta transformar el cansancio generado por el uso demandante y diario de ordenadores y por la imposibilidad de elección del estudiante sobre la modalidad de enseñanza. Finalmente, con respecto a relaciones entre el juego y el aprendizaje, se realiza un breve recorrido de herramientas alternativas que ayudarán a explorar un nuevo espacio-tiempo, donde se pueden implementar nuevas formas de comunicación virtual.

Palabras clave: arte, comunidad virtual de aprendizaje, *gamer*, metodologías de enseñanza-aprendizaje, plataformas

Abstract

As a result of the current pandemic, teachers were subjected to a mandatory change: turn presential classrooms to virtual ones; this presented many challenges. One of the possible mistakes was to translate the methodology applied in real life to virtual classrooms, instead of researching and developing online methodologies that should be used to better impart the contents of a subject. Based on the study and professional growth as a teacher, audiovisual post-producer, and videogame fan, considering the suggestions of the students to develop different academic experiments, and based on the criterion of *virtual community*, the author of this study tries to transform the fatigue generated by the demanding and daily use of computers, and the lack of choice of the student in regard of teaching modality. Finally, a brief tour of alternative tools related to games and learning is made, this will help to explore a new space-time where new forms of virtual communication can be implemented.

Keywords: art, virtual learning community, *gamer*; teaching and learning methodology, platforms

Introducción

La invención de internet catapultó la curiosidad nata que como individuos poseemos: fuimos capaces de ver el despliegue de toda la historia y los posibles caminos a seguir, y tuvimos acceso inmediato a diversas culturas, lenguajes, ciencias y productos que se desarrollan contemporáneamente en las demás sociedades del mundo. El conocimiento y la exploración se volvieron un pasatiempo; cada día se encuentran nuevos canales de comunicación y aprendizaje; nuevas formas de buscar, consumir, procesar y diseminar información; a esto se le suma el crecimiento en la capacidad de manejo y desarrollo de nuevas herramientas digitales y su posterior implementación en el campo profesional, lo que, finalmente, permite a relacionar, críticamente, este impulso exploratorio con el individuo y la sociedad.

Este mundo virtual, al abrir nuevos canales de comunicación, logra transformarse y se ha consolidado no solo como una forma o un medio, sino como un mundo en sí mismo, uno que contiene un fondo fluctuante que se adapta a los distintos métodos de enseñanza y, a la vez, crea nuevos.

Para arrancar con la relación entre el videojuego y la investigación, debo empezar aclarando que los juegos de NES (Nintendo Entertainment System) eran especialmente complicados y difícil de finalizar (MB, 2021), a menos que se consiguiera información que mostrara el camino más fácil o algún *glitch* para poder completarlos. Esta información se conseguía a través de revistas especializadas, como Club Nintendo (1991), además, había que memorizarla y muchas veces no quedaba más que anotarla en algún pedazo de papel, que, si por azar aún existe, conmueve de manera especial a los jugadores de antaño. Este tipo de investigación y recopilación de datos sienta las bases del aprendizaje autodidacta que serán el principal motor de crecimiento y desarrollo de mis habilidades profesionales. Para aprender animación 3D buscaba información en tutoriales —que, en un inicio, se encontraban solo en formato escrito—, descargaba manuales de *software* o estaba pendiente de foros; muy poco o nada se encontraba en video. A partir del año 2005, con la llegada de YouTube (Hosch, 2021), la información y el acceso a videos DIY (*do it yourself* o hazlo tú mismo) se multiplicó exponencialmente, no solo en este campo, sino en todo tipo de oficio imaginable, inclusive existen tutoriales de procedimientos quirúrgicos simples.

A continuación, muchas páginas se dedicaron a ofrecer tutoriales y videotutoriales de temas específicos, otras se dieron a la tarea de crear programas de estudios completos, aparecieron los cursos *online* abiertos y masivos (MOOC, por sus siglas en inglés), además de talleres virtuales más complejos y extensos, en los que se podía aprender una nueva habilidad, sin necesidad de conocimientos previos. El desarrollo de los cursos debía ser realizado en solitario, por lo que algunas compañías ofrecían cierto acompañamiento de parte de un instructor o la revisión de ejercicios, esto era un plus que las diferenciaba de sus competidores y atraía consumidores.

Como resultado de esta evolución, desde antes de pandemia, comenzaron a aparecer cursos virtuales que se podían realizar en compañía de otros estudiantes, lo que rompía así la soledad que implica optar por estos talleres. Este supuesto sentido de compañía ayudaba a enfrentar, de mejor manera, la sensación de vacío que puede caracterizar al mundo virtual.

Este texto tiene como finalidad confrontar de manera crítica los aciertos y errores de las estructuras metodológicas de enseñanza-aprendizaje que se usaron y generaron en el cambio apresurado del formato educativo presencial al virtual que ocurrió durante la pandemia de 2020. A partir de las experiencias suscitadas, en conjunto con los estudiantes, y la vivencia previa que como videojugador partícipe de comunidades virtuales, he direccionado metodologías, para que las cátedras funcionen como *comunidades virtuales*, donde se logre el desarrollo del aprendizaje.

Este estudio presenta los resultados obtenidos durante tres semestres consecutivos de labor docente *online* que se condujo bajo los criterios ya mencionados e intentó aportar, de alguna forma, a las discusiones previas que buscaban esclarecer y gestionar nuevos conceptos e ideas para desarrollar metodologías.

El efecto de la pandemia sobre la elección vs. la obligación

Para la academia el concepto de una *carrera virtual* no resulta ajeno, desde mediados del siglo XIX existe la educación a distancia (The History of Online Schooling) que se llevaba a cabo vía correo tradicional. La llegada de internet facilitó estos procesos que, desde mucho antes de su invención, se llevaban a cabo. Estos programas han funcionado en gran medida a través del tiempo, el ser humano y las universidades, como instituciones, aprendieron, sobre la marcha, distintos caminos para llevar adelante estos proyectos, pero un factor primordial para que funcionasen fue la libre elección del consumidor, quien optaba por ellos, ya sea por necesidad o comodidad.

La injerencia que tuvo la pandemia en todos los aspectos de la vida generó un cambio abrupto que obligó a direccionar las cátedras a la modalidad virtual. En este contexto, se debe mencionar que la falta de tiempo para prepararse y el escaso acercamiento previo de los docente a las metodologías y herramientas *online* son factores cruciales para el fracaso de las mismas en los contextos escolares. La Universidad de las Artes, gracias al calendario académico al que se rige, tuvo el “privilegio” de contar con una brecha de tiempo para preparar los insumos y contenidos necesarios para la educación virtual. Sin embargo, a pesar de ese tiempo, fue complicado comprender la magnitud del cambio, pues, al no haber un acercamiento previo a las metodologías *online*, se interpretó lo virtual como otra forma de presencialidad que se desarrollaba a través de una plataforma de videoconferencia.

Un ejemplo de esto es el uso de la cámara durante videoconferencias. Al ser el arte, en sí mismo, un instrumento netamente social, desarrollar las asignaturas en un espacio donde solo aparece un nombre, un *mail* o el seudónimo de algún estudiante —y no la presencia del otro— rompe la mecánica que existía en el salón presencial. Esto, visto desde otra perspectiva, puede jugar a favor de los estudiantes de arte y suavizar los conflictos que el cambio puede ocasionar para el docente. Una de las maneras en las que se puede transformar este impasse en oportunidad es incitar al alumno a que, a manera de juego, cree un avatar que, además de ser una nueva forma de conectarse con sus compañeros y docentes en el mundo virtual, puede, a partir de lo lúdico, ser el inicio de la construcción de la “persona” artística.

Asimismo, en los nuevos medios, el arte también se desarrolla a partir de avatares, memes o *gif*, estos recursos, que normalmente surgen a partir de temas triviales, hoy son herramientas políticas contundentes. Un avatar puede, incluso, representar a un grupo de personas como Anonymous, cuyos simpatizantes usan la máscara de Guy Fawkes creada por David Lloyd (Gibbs, 2015). Los memes son comparables a caricaturas políticas o, en palabras de An Xiao Mina (2019), “son como espejos que están, reflejando, amplificando y distorsionando cultura” (p. 194). Inclusive, la autora define al meme como “el arte callejero de las redes sociales” (p. 21).

La transición a espacios virtuales ha sido un proceso al que nadie ha optado por libre elección, por ende, mantener una política de uso obligatorio de la cámara solo crea más resistencia hacia el mismo. Usualmente, las cámaras se prenden, de manera orgánica, en ciertos momentos y en procesos más personales, como las tutorías individuales. Es innegable que las cámaras apagadas dejan al docente a la merced de un vacío sin retorno, pero, en un espacio virtual, la retroalimentación se desarrolla de otra manera. Como antecedente se debe considerar

que las comunidades de *gamers* son bastante activas; en ellas se entablan buenas amistades y, normalmente, lo único que se ve son letras o lo único que se escucha son voces. Cuando la interacción y participación es constante, se conoce tanto a los cojugadores que, en el caso de una pareja, se comparte un mismo avatar, de igual manera, los demás jugadores pueden determinar quién está al mando con solo ver su estilo de escritura e interacción con los demás.

El problema de la cámara va de la mano con la concepción de los modelos sincrónico y asincrónico, sin embargo, se debe tener en cuenta que no en todas las asignaturas funcionan las mismas estructuras. Las materias prácticas pudiesen desarrollarse de manera asincrónica, mientras que otras, por su naturaleza de interacción y participación, necesitan la conexión en directo para generar la sinergia que demanda la disciplina. Es importante comprender la esencia de los contenidos para definir cómo llevar una determinada cátedra, asimismo, se debe recordar que la metodología *online* es muy similar a la educación a distancia en la que la interacción presencial es muy resumida y, una vez dados los contenidos, se convierte al estudiante en el dueño de su tiempo y el responsable del seguimiento de su progreso. Por ende, una cátedra virtual debería reducir sus actividades presenciales lo más posible, de esta manera, la obligación de seguir dichos contenidos se vuelve más holgada y orgánica, así se le devuelve al alumno cierto poder de decisión con respecto a cuándo y en qué condiciones revisa la asignatura.

En ambos modelos se dejan grabaciones de las clases en la nube. La ventaja consiste en que el alumno puede reverlas y visitarlas cuantas veces sean necesarias, incluso, tiempo después de haber terminado la universidad, esa clase se puede convertir en un libro de consulta frecuente, ya sea para recordar alguna destreza técnica o para encontrar inspiración en algún debate apasionado; como lo declara Lalulula Tv (2015), “Video is the new book” (El video es el nuevo libro). De la misma manera, la ventaja extra que tienen las clases pregrabadas, en la modalidad asincrónica, es que son videos revisados y editados, no existe pérdida de tiempo ni error humano, por tanto, se convierten en un buen libro de texto que, al tratarse como “píldoras formativas” (Bengochea y Medina, 2019), facilita la navegación de sus capítulos. Otra ventaja es que libera al docente y le otorga más tiempo para dedicar a otro tipo de interacción, como el seguimiento personalizado y grupal del curso.

Hay que añadir que, debido a las obligaciones impuestas por la pandemia, tanto alumnos como docentes, nos vimos en la necesidad de agregar, intempestivamente, a nuestro tiempo en pantallas las horas de clases que antes se desarrollaban en modalidad presencial, además las reuniones, con colegas y colaboradores, que se realizan mediante videoconferencia. Esto nos ha obligado a pasar más de doce horas diarias frente a una pantalla.

El uso excesivo de dispositivos tuvo consecuencias negativas, como el síndrome de *burnout* u otros más específicos como el *cybersickness*, que presenta desorientación, mareos y náusea; o el *Zoom burnout* o *Zoom Fatigue*, producido por la constante visualización de uno mismo, interactuando dentro de un ambiente inmóvil (Lee, 2021).

Si la mayoría de trabajadores públicos y privados han sido expuestos a nuevos factores estresantes en su trabajo y en su entorno en general, es prudente y necesario evaluar la incidencia de estos nuevos factores en la salud mental y física de ellos (Yépez, 2021).

Esta afirmación no solo se debe aplicarse a los trabajadores, debe tomar en cuenta también a los estudiantes, ya que ellos han pasado por el mismo cambio que, de haber sido voluntario, no generaría tanto agotamiento.

Procesos de experimentación virtual en comunidad

En su libro *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier* (1993), Rheinhold define a las comunidades virtuales como:

Agregaciones sociales que surgen de la Net cuando suficientes personas llevan a cabo discusiones públicas a lo largo de un tiempo considerable y con suficiente sentimiento humano, como para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio. (p. 6)

Esta concepción no es nueva para los videojuegos, puesto que, desde mucho antes de la existencia de internet, se creaban aproximaciones a este tipo de comunidades. Con la llegada de los Massive Multiplayer Online Games (MMOG, por sus siglas en inglés), la idea de comunidad virtual se expandió y creó subgrupos o facciones dentro de los mismos juegos o metaversos — como Minecraft, World of Warcraft o Fortnite—, estas agrupaciones más pequeñas se rigen bajo sus propias reglas e incluso interactúan fuera del mundo en que se formaron, para participar en otras plataformas, lo que genera un ambiente cooperativo entre jugadores. Según Bertacchini y Borrión (2012), “las fortalezas y debilidades asimétricas de las clases fomentan colaboración durante la batalla, así como en breves encuentros” (p. 215), esto trasciende las necesidades del juego, ya que gracias a las conexiones que se crean es fácil encontrarse compartiendo vivencias del día a día o haciendo y respondiendo preguntas de otra índole, lejana a los intereses base que formó la comunidad, es decir, las fortalezas de un jugador también suplen las debilidades de otro, incluso fuera del juego.

A través de avatares o personas se crea indiscutiblemente otra realidad, donde, si realmente nos dejamos llevar y nos mezclamos con la misma —como en Second Life, Habbo, etc.—, se crea el peligro latente de olvidar quiénes somos y cómo interactuar en la vida real, ya que la persona creada en la virtualmente puede convertirse en una piel mucho más cómoda que habitar.

“Esta es la verdad de la psiquis de mi ser y en la vida real por las restricciones sociales, etc., no me es permitido realizarlo”, dicen Fiennes y Zizek (2006, p. 24). En el documental *The pervert guide to cinema* (2006), se plantea que mediante el juego se puede expresar el verdadero yo. Cuando el individuo se aleja de su ego y da más libertad a su sombra no hay repercusiones reales y el sentirse juzgado por la sociedad pierde su poder. Por ende, la “persona” puede transformarse en el ego. “Pienso luego existo” es reemplazado por “comando luego existo”, porque ya no pienso, solo soy, precisamente, porque cualquier acción realizada de forma virtual no tiene peso en la realidad.

La misma institucionalidad no permite al alumno alejarse completamente de su ego, pero este medio sí le permite crear una nueva persona, un tercer yo que pudiese escapar de esa realidad y ser traducido a la realidad fuera de la nube. La integración de lo digital hacia lo material se entiende como un aspecto positivo, pero existe el peligro de que esta se de en a la vía contraria y que, como consecuencia, desaparezca el ego y solo quede el tercer yo.

Alejándonos brevemente de lo virtual, en la concepción de *comunidad de aprendizaje*, la cooperación entre participantes se vuelve un factor que determina el desarrollo de todos los estudiantes. A través del diálogo y cooperación, estos se potencian entre ellos y a sus especificidades, es decir, las fortalezas de uno suplen las debilidades del otro. Rodríguez Domínguez (2017) focaliza estos procesos de la siguiente manera: el aprendizaje, entonces, es considerado un proceso que se logra no solamente por los estudiantes, sino que es parte de todos los miembros de una comunidad, donde todos se transforman y transforman el medio en que se desenvuelven.

Como proponen Donatila Ferrada y Ramón Flecha (2008), uno de los pilares que conforman la pedagogía de una comunidad de aprendizaje es una verdadera igualdad; solo una equidad completamente excluyente de las diferencias que puedan existir entre los pares que conforman dicha comunidad certifica el éxito de la misma. Sin embargo, continúan los autores, “las reformas que favorecen la diversidad han fomentado desigualdades educativas”, pero la verdadera igualdad “asegura que todas las personas, desde su cultura, religión, género, estilo de vida, etc., tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados” (Ferrada y Flecha, 2008, s.p.).

Este escenario de verdadera igualdad se vuelve aún más propicio en una comunidad de aprendizaje virtual, ya que a través de avatares y *nicknames* las diferencias sociales, culturales etc., que los participantes puedan tener, desaparecen por completo y solo surgen si un participante las quiere dar a conocer, por algún motivo en específico.

Gairín (2006) propone, en su artículo “Las comunidades virtuales de aprendizaje”, que estas son simples comunidades virtuales que reemplazan el intercambio de saberes de ámbitos triviales, por saberes enfocados en la enseñanza y crecimiento profesional, es decir que “trata de situar la propuesta al servicio del aprendizaje, de la formación y del intercambio creativo” (p. 55).

Bajo los criterios establecidos previamente de comunidad virtual como de comunidad de aprendizaje, el criterio de Gairín queda muy por debajo de lo que la mezcla de estas dos ideas puede ofrecer, por ende, se propone que se entienda a una *comunidad virtual de aprendizaje* como una serie de redes sociales colaborativas, cooperativas, participativas e igualitarias que se desarrollan en un espacio virtual y se construyen con el objetivo de conseguir el desarrollo de la formación profesional y el intercambio creativo de sus integrantes.

Para que se genere una comunidad de aprendizaje virtual se buscó una plataforma que facilitara el seguimiento personalizado y grupal del curso y que estuviera fuera de la selección convencional que incluye a WhatsApp¹, aplicación que debería estar destinada a amigos y familiares. Asimismo, una herramienta como Teams es, en cambio, muy impersonal; su propio diseño y cuenta de acceso arrastra a la formalidad universitaria. Instagram es incómoda para desarrollar conversaciones largas y no es un lugar donde se pueda dar una cátedra a manera de foro. En este contexto, se invita a docentes a buscar medios alternativos, pues las opciones comunes no deberían de ser usadas, ya que no favorecen a la construcción de una comunidad virtual.

Se eligió Discord como plataforma de comunicación, por ser una aplicación diseñada expresamente para *gamers*. Esta permite a sus usuarios instalarla o abrirla directamente desde un navegador, además se puede usar en un celular y computador, también se pueden hacer llamadas por privado, llamadas grupales, chatear de manera fácil y rápida, y usar *gifs* y *stickers*, pero con la ventaja de poder enviar textos largos que dan pie a que se la pueda utilizar como un foro. Lo más relevante de esta red es que permite, al creador de un grupo, usar diferentes tipos de *bots*; estas programaciones, a manera de *plugin*, posibilitan tener diferentes tipos de actividades interactivas, como reproducir música o crear un contador de palabras que ayude a reconocer cuando un *alumno-jugador* ha escrito un determinado número de palabras en el chat —lo que le hace subir de nivel—, etc. Discord, al ser *open source* —su código está abierto para el desarrollo de los usuarios—, permite que se puedan crear propios códigos, lo que se presenta como una oportunidad para aquellos alumnos interesados en el desarrollo de arte a través de nuevos medios.

¹ Lastimosamente sí se usó dicha herramienta para crear grupos de trabajo y de clases, lo que se convirtió en una molestia, por la constante creación de grupos en otros contextos.

Este medio otorga cierta libertad al alumno, lo invita a compartir información pertinente a la clase o algo trivial, a hacer preguntas sobre la materia o algún proceso de la universidad y, sobre todo, a que otro alumno conteste preguntas, lo que sienta las bases para generar una comunidad virtual de aprendizaje, donde los alumnos pueden compartir experiencias, tutoriales o memes, todo con el fin de no solo cumplir el objetivo de pasar la materia, sino también de disfrutar el proceso. En ningún momento se les pide a los alumnos que pongan su nombre real; su nombre de usuario lo deciden ellos. En este contexto, un proceso interesante es descifrar qué pseudónimo pertenece a qué alumno. Como se dijo con anterioridad, la cámara se prende de manera orgánica y en otras circunstancias.

Sofía Gutiérrez y Christian Duche, estudiantes que pasaron por este proceso, comentan: “El medio en *discord*, fue una experiencia muy diferente a WhatsApp. Me sentí más en comunidad, pude ayudar a algunos de mis compañeros y estudiar con este medio” (Gutiérrez, comunicación personal, 2021).

Me parece interesante y práctico el manejo de la clase en esta nueva modalidad virtual, creo que ha ido evolucionando en los diferentes años [...]. Con mis compañeros concluimos que es uno el que hace la diferencia en ese grupo visual. (Duche, comunicación personal, 2021)

La plataforma online seleccionada en la Universidad de las Artes como campus virtual es Moodle, una herramienta que, así como puede perder la atención e interés de los alumnos, puede ser una palanca que los invite a seguir los procesos y navegar entre sus contenidos de manera fácil. En ella, el orden, la organización y las estrategias de una clase bien esquematizada ayudan al alumno a la correcta comprensión y desempeño de la materia. Se realizaron varios experimentos a lo largo de todo este tiempo de pandemia, muchos propiciados por los mismos alumnos. El último resultado obtenido me ha devuelto dos criterios que considero importantes y quisiera compartir:

- Las entregas de tareas no están habilitadas en la semana en la que se las envía, existe un espacio de recepción al inicio de Moodle. Ahí se indican fechas de entrega de todas las tareas y después se habilitan según se las envía. Esto no solo facilita la acción del docente al momento de buscar los trabajos, también ayuda al alumno, quien, al entrar al campus virtual, verá, en primer lugar, el espacio de la entrega de deberes. Esta está siempre presente para su uso directo, no es necesario buscarlo y recuerda constantemente la fecha de las entregas.
- Las semanas están dispuestas según la más reciente, de tal forma que la semana actual siempre va a ser la primera en visualizarse y, por ende, su acceso será el más rápido. Solo en caso de querer revisar alguna clase anterior, se deberá desplazarse hacia abajo.

En estos experimentos no todo fue aciertos, por ejemplo, se intentó dejar todas las semanas abiertas, de manera que los estudiantes tuvieran a disposición toda la información del semestre y, de hecho, pudiesen terminar la asignatura antes. Sin embargo esto solo creó confusión y descuido. Quisiera ser más enfático en este punto y reiterar que fue un completo fracaso.

Conclusión

Pese a que el cansancio que produce lo *online* ha aumentado a lo largo de este tiempo, hay quienes opinan que preferirían quedarse en esta modalidad. La preferencia por una metodología virtual ha tomado fuerza y se ha demostrado que se puede ofrecer esa opción, más allá de tomarla o no, la experiencia adquirida va a ocasionar cambios en la metodología presencial. Seguramente habrán

metodologías o herramientas que se continúen practicando una vez que se haya regresado al aula. Durante este tiempo los docentes hemos descubierto mejores formas de impartir conocimiento o de llevar los procesos. En el caso de que los institutos educativos superiores decidan crear una opción *online*, esta estará destinada al éxito, ya que para una experiencia virtual sea realmente efectiva, la libre elección del estudiante de formar parte de la misma es crucial; de la misma manera, los docentes que busquen afrontarla, ya tienen experiencia previa y sabrán ajustar, de mejor manera, sus cátedras a lo *online* y no en sentido contrario.

Para finalizar, las herramientas con las que se puede discursar sobre lo *online* aún son poco exploradas, como el uso de realidad virtual o realidad aumentada. Un caso que llama la atención de manera particular es el trabajo de Patrick Osborne, quien, mediante herramientas 3D y captura facial, gestionó y dirigió una obra de teatro escolar (Munday, 2021), o el uso de los metaversos como espacios alternativos para generar mejores interacciones entre los participantes de una comunidad de aprendizaje. Vale la pena recalcar que, hoy por hoy, en los metaversos, se han desarrollado conciertos, incluso, hay empresas que han optado por llevar a cabo sus reuniones dentro de ellos, para, así, escapar de la monotonía en la que nos encierran las videoconferencias.

Referencias bibliográficas

- Bengochea, L. y Medina, J. (2013). *El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro*. Actas Del V Congreso Internacional Atica 2013 y Huancayo (Perú), 5, 80–87.
- Bertacchini, E. y Borriore, P. (2012). Virtual Worlds, Online Gaming Communities and Cultural Commons. In E. Bertacchini; G. Bravo; M. Marrelli y W. Santagata (ed.), *Cultural Commons* (pp. 208-227). Edward Elgar Publishing.
- Ensslin, A. y Muse, E. J. (2016). *Creating second lives: Community, identity and spatiality as constructions of the Virtual*. Routledge.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Fiennes, S. y Zizek, S. (2006). *The Perverts Guide to Cinema*. Reino Unido.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *EDUCAR*, 37, 41-64.
- Gibbs, A. (Diciembre 30 de 2015). *The man behind the Anonymous mask*. CNBC. <https://www.cnbc.com/2015/12/29/the-man-behind-the-anonymous-mask-v-for-vendettas-david-lloyd.html>
- Hosch, W. L. (Septiembre 15 de 2021). *YouTube*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/YouTube>
- Lalulula.tv. (Agosto 20 de 2017). *Video is the new book*. <https://lalulula.tv/offline/video-is-the-new-book-2015>
- Lee, A. (Septiembre 15 de 2021). *Companies are coworking in the metaverse to stave off Zoom burnout and spark new types of collaboration*. Digiday. <https://bit.ly/3n5LiJi>
- Mb, F. (Mayo 12 de 2021). *Los 66 videojuegos más difíciles de la historia*. Xataka. <https://www.xataka.com/videojuegos/videojuegos-dificiles-historia-2>
- McKay, E. y Lenarcic, J. (2015). *Macro-Level Learning through Massive Open Online Courses: Strategies and Predictions for the Future (1st ed.)*. IGI Global.
- Mina, A. X. (2019). *Memes to Movements: How the World's Most Viral Media Is Changing Social Protest and Power (Illustrated ed.)*. Beacon Press.
- Miranda, M. E. (Mayo 27 de 2018). *Online Gaming and the New Metaverse*. <https://medium.com/@marcelloecm/online-gaming-and-the-new-metaverse-3610bb38a47a>
- Munday, R. (Junio 1 de 2021). *Patrick Osborne Saves a School Play in Animated Short Film "Drawn Closer" | Short of the Week*. <https://www.shortoftheweek.com/news/patrick-osborne-drawn-closer/>

- Pietrangelo, A. (Febrero 4 de 2021). *All About Cybersickness*. Healthline. <https://www.healthline.com/health/cybersickness>
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier (revised edition)*. The MIT Press.
- Rodríguez, D. (2017). Organización y funcionamiento de una comunidad de aprendizaje. *Fundamentación científica. Educación y Ciencia*, 6(48), 104-115.
- Yépez, N., & L. (Septiembre 13 de 2021). *La sociedad de los Quemados*. La Mirilla.Ec. <https://lamirillaec.wordpress.com/2021/09/13/la-sociedad-de-los-quemados/>

 **Volver al índice**

Entre imágenes del siglo xx: desde las decisiones editoriales a la experiencia en aula del libro de texto *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* en Chile

*Between 20th century images: from editorial decisions to the classroom experience of *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* textbook in Chile*

Catalina Olivares Mardones

Universidad de Barcelona

Resumen

Este es un recorrido que resitúa los tránsitos, movimientos y circulaciones de las imágenes del siglo xx, presentes en el libro de texto de enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del tercer año de educación secundaria pública en Chile, a partir de la selección editorial de las imágenes y las conversaciones con el profesorado. El abordaje indagatorio cualitativo es un estudio de caso, de corte etnográfico, desde un enfoque socioconstruccionista.

Palabras clave: (entre)imágenes, libro de texto, decisiones editoriales, reparto de lo sensible

Abstract

This inquiry relocates 20th century images transits (movements and circulations) present on History, Geography, and Social Sciences textbook for 11th year of public schools in Chile. The images journey emphasizes their editorial selection and the conversations with editors and teachers. The qualitative research approach is an ethnographic case study from a socio-constructionist approach.

Keywords: (between)images, textbook, editorial decisions, distribution of the sensitive

Introducción

Para indagar en las resonancias de los tránsitos, movimientos y circulaciones de las imágenes del siglo xx, presentes en los libros de texto de enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del tercer año de educación secundaria pública en Chile; este estudio se centrará en conceptos como el reparto de lo sensible, las visibilidades y las voces del régimen de identificación (Rancière, 2009), con el objetivo de pensar qué sucede con las imágenes del libro de texto, a partir de las decisiones editoriales.

Metodología

El trabajo de campo se realizó en Chile, en un liceo público de la capital; fue de corte etnográfico y comenzó con la participación observante de la autora (Guber, 2001), en las clases de Historia

y Geografía del tercero año de educación media. La forma metodológica de esta indagación puede ubicarse bajo el paraguas de una perspectiva construccionista (Gergen y Gergen, 2011; Hernández, 2007; Íñiguez, 2003).

Para explorar los *entre imágenes*, fue preciso desplegar una amplia gama de prácticas interpretativas e interconectadas con notas de campo multimodales (Hernández- Hernández y Sancho-Gil, 2018): conversaciones, entrevistas semiestructuradas (Harper en Powell, 2010), diario de campo y notas visuales (Banks, 2010; Powell, 2010) —fotografías, dibujos, esquemas, etc.—. Siempre con la esperanza de obtener una mejor comprensión de la materia en cuestión.

El estudio de campo se presentó como un proceso complejo que dio cuenta de un contexto situacional de las imágenes que no requería del análisis de cada una de ellas, sino, su puesta en relación. Lo que hace referencia, fundamentalmente, a reconocer los *entre imágenes*: aquellas relaciones o momentos intersticiales; espacios entre tiempos o lugares, distancias o cercanías entre dos cuerpos o dos partes de uno.

Hallazgos y ejemplos

a) El “a partir” de las imágenes

Preguntarse sobre el acercamiento crítico a la actualidad permite proyectar un análisis y/o entendimientos de las condiciones que provocan nuestra experiencia en esta realidad. Aquí, las imágenes son las provocaciones de esta actualidad y el “a partir”, el libro de texto (ver, Figura 1).

Figura 1. Collage con portada y contraportada de texto escolar de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (izq.) y fotografías del Liceo LVMA de Santiago de Chile donde se hizo el trabajo de campo (der.)



Fuente: elaboración propia (2021)

La primera constatación tuvo que ver con la falta de presencia del *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* y, por consiguiente, la ausencia de relación con las imágenes contenidas en él. La investigación en el aula comenzó el quince de marzo y, a casi dos semanas, los libros de texto aún estaban en cajas en la biblioteca del Liceo, tal como habían sido distribuidos por el Ministerio de Educación (Mineduc) a lo largo del país. Aunque con el pasar de los días fueron distribuidos, la incorporación de estos y sus imágenes como agentes activos, no ocurría. ¿Cómo se gestionan las imágenes contenidas en un libro de texto de distribución nacional y de inversión pública?; esa era la pregunta que seguía moviendo esta investigación.

Fue posible notar distancia entre los colaboradores y las imágenes contenidas en el libro. Sin embargo, no se trataba de una distancia con estas en general:

El profesor comenta sobre la estatización de recursos naturales fundamentales para Chile, como el cobre. Alude a su estatización e indica una fotografía del diario chileno El Mercurio, que titula “Nacionalización del Cobre”. Sin embargo, no reconozco una propuesta de diálogo sobre la imagen. (Notas de campo, 22 de marzo de 2018)

El Mercurio ha sido un diario que, históricamente, ha tenido una línea editorial que responde a una ideología conservadora y de derecha. Este periódico ha utilizado titulares o imágenes como evidencia de tesis que, con el tiempo, se han comprobado falsas. Con esto se quiere ejemplificar que el profesor no sugirió, a los estudiantes, la activación de la imagen como elemento de tensión discursiva, incluso cuando, desde el libro, sí se instalaran imágenes que tienden a lo dilemático (ver Figura 2).

Figura 2: Fachada del edificio del diario El Mercurio



Fuente: Quintana Susarte et al. (2017, p. 162)

Ahora bien, este mismo profesor mostró, entre sus propios gestos pedagógicos, incitaciones, desde un carácter dialógico, con las imágenes que este aporta:

...el profesor toma dos imágenes físicas (no digitales) [de] un mapa de Sudamérica y un Planisferio Mundial [ver Figura 3]. Ambos los toma desde el Sur, quedando este en la parte superior geográfica. Dos estudiantes de la primera fila, corrigen al profesor y le hacen saber que los mapas están “al revés”. El profesor hace la reflexión en torno a que el Norte y el Sur han sido designaciones arbitrarias de parte del sector de los poderosos. (Notas de campo, 19 de marzo de 2018)

Esta actitud del docente sugiere su propio posicionamiento, se puede relacionar con la propuesta del artista uruguayo Torres García (ver Figura 4), cuando dibujaba su propio mapa de Sudamérica. Esto es un ejemplo de que sí hubo, por parte del profesor, un gesto de posicionalidad (Hernández, 2005) y un gesto relacional, en tanto procuraron la no disolución de su subjetividad en relación con las imágenes, a pesar de enfrentarse a la invitación “tradicional” del currículo

que plantea un “arriba y un abajo” en el mapa del mundo. Esta es una de las primeras evidencias de lo que ocurre en el *entre imágenes*.

Otra profesora, por su parte, en un esfuerzo por gestionar, a través de imágenes, giros metafóricos, también propuso parte de su propio archivo visual. Relacionó el Ruido de Sables con una caricatura (ver Figura 5) que pone en tensión la forma hegemónica de instalar visualmente un hito institucionalizado de la historia del país.

Como segunda constatación, se observó que trabajar con sugerencias metafóricas y comparativas, a partir de las imágenes, permite metamorfosear los sentidos de las imágenes dadas —en este caso, las del libro de texto—, para desplazarse del sistema perceptivo de la representación. Estos ejercicios plantean narraciones que no tienden a un único proceso histórico visible y permiten conservar, con/en las imágenes, su fuerza imaginaria o su fuerza invisible.

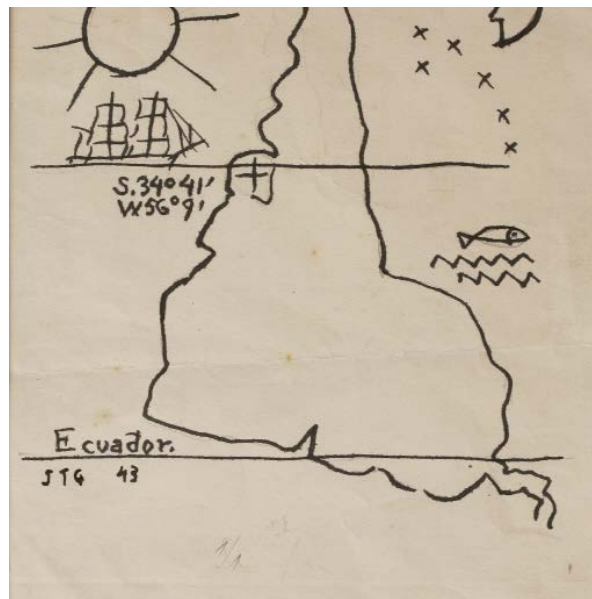
Así como la metáfora, la comparación sugiere pensar una cosa, desde otras vías. Por eso, la importancia de contar, entre otros, con referentes visuales que permitan contrastes entre imágenes. En caso de este texto, por ejemplo, al acudir al artista uruguayo Torres García y su *América invertida*, se permite meditar, a través de otras vías, el sentido de *sur*, pues se lo relaciona con formas de *pensabilidad* de una(s) imagen(es). Tanto el gesto del primer profesor, al invertir el planisferio, como el acto de la profesora que instaló la caricatura que expresa un hecho histórico de manera simbólica son ejercicios que permiten, a partir de una imagen, pensar en otras y, por tanto, en nuevas relaciones entre imágenes.

Figura 3. Collage planisferio y Sudamérica



Fuente: elaboración propia con imágenes tomadas de s.a. (2009) y s.a. (s.f.)

Figura 4. América invertida



Fuente: Torres García (1943)

Como una forma de acceder a una realidad posible, a través de un elemento simbólico, y como esbozo de sugerencia de imágenes complejas, desde el punto de vista referencial:

La profesora proyecta la imagen de un “meme” que titula “Cuando Alessandri está en el congreso y escucha un ruido de sables”. Para explicar este gesto simbólico de los militares con sus sables, la profesora *performatiza* la acción de los militares y pregunta a los estudiantes de qué manera interpretan ellos el gesto de dicho estamento armado. (Notas de campo, 22 de marzo de 2018)

Figura 5. Caricatura sobre Ruido de Sables



Fuente: Alessandri (1924)

Las tres visualidades (Foster, 1988) a las que se alude (Figura 3, 4 y 5) no son dadas por el libro de texto y es esta la fisura que se reconoció en dicho documento, pues estas no deberían ser un simple recorte (Didi-Huberman, 2012), sino una puesta en relación, problemas, preguntas, etc. Las imágenes que se acercan a esto último son, comúnmente, sugeridas por los profesores.

Análisis y discusión

El reparto de lo sensible, el sentido estético, las visibilidades y algunas voces del régimen de identificación

El reparto de lo sensible y del sentido estético, como régimen específico de identificación sobre el pensamiento entorno a las imágenes (Rancière, 2009), supone que hay unas personas más habilitadas que otras para posicionarse en un determinado escenario de relaciones y visibilidades, e incidir en él. En dicho régimen “el término estética designa: no la teoría del arte en general o una teoría del arte que lo remitiría a sus efectos sobre la sensibilidad, sino un régimen específico” (Rancière, 2009, p. 7), es decir, un lugar de identificación sensible.

En estos tránsitos, se reconoce la identificación de un régimen de entendimientos y sentidos que distribuye lo sensible, como punto de partida, para relacionarse con las imágenes. Entonces, la investigadora se preguntó: “¿Cuándo pude evidenciar este régimen de sentido que afecta a las imágenes y su puesta en disposición para con los colaboradores?”. Esto ocurrió, fundamentalmente, en las conversaciones con los editores.

De lo anterior, una de las cuestiones centrales en las conversaciones fue el lugar de las imágenes en *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, sabiendo que este es un documento de distribución nacional y financiado con recursos públicos (licitación Mineduc). La conversación con el equipo editorial permitió mirar las imágenes del libro de texto, lo que permitió reconocer cuál es el régimen de identificación que las posiciona en el mismo.

Conversaciones y descubrimientos con los editores

En las charlas con el editor general y dos ayudantes de edición, se pudo visibilizar la existencia de un común entorno epistemológico, respecto a la mirada sobre las imágenes y las decisiones que se toman sobre ellas, esta base recorta y define los lugares y partes que conforman estas imágenes. Así también, se identificó que la construcción de la publicación no fue pensada, originalmente, para su distribución en el sector público de la educación (liceos), sino para la venta a colegios privados. Esto plantea un “mínimo” común paradigmático, desde el que se concibe la elaboración de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Según, editor P,

Este texto nació para el “privado” [colegios] y después se abrió un cupo para ir a disputar en el “público” [liceos]. Ahí tomaron [la editorial] la decisión de adaptarlo al “público” y ganó [la licitación]. Fue una decisión de la editorial. Pasó un tiempo y supimos que se había abierto esta licitación [del Mineduc] y que la editorial había decidido llevar el libro. (Comunicación personal, 23 de mayo de 2018)

Así mismo, editor S dice:

El texto que yo edité era para el mercado privado, no para público. Eso tiene implicancias bastantes fuertes, por ejemplo, cuando se trata la dictadura militar. [...] Para mí fue una sorpresa, al año siguiente, ganar esa licitación, porque no fue un libro preparado para eso. (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018)

Desde estas conversaciones se desprende que uno de los primeros “recortes” (Rancière, 2009) que define el lugar de las imágenes es un sentido empresarial. Esta definición supone la

responsabilidad de la editorial, pero, sobre todo, la del Mineduc. Parece que el criterio ministerial no sugiere atención respecto del destinatario del libro de texto. Se comprende que, al ser un documento para la educación pública, este podría tener como principal preocupación la reflexión hacia cuestiones de relevancia social, como incitar a la participación ciudadana.

Ahora bien, si se enfocan los criterios que implicaron, propiamente, las decisiones editoriales, se puede aproximar a una relación subordinada hacia las imágenes, una donde el libro no fue producto de un trabajo interdisciplinario, por lo que no hubo especialistas de la imagen en el equipo. Esto motivó un diálogo entorno a las imágenes, como elementos (y no construcciones) subordinadas a otras áreas. En palabras del editor S: “Primero, la construcción editorial, cuando yo llegué, pensé que era un equipo multidisciplinario, pero no” (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018). Después, editor S agregó:

cuando tú me preguntas por la importancia de las imágenes: uno, no me lo había cuestionado antes, que eso ya es importante o denota la importancia que le otorgo. Dos, te puede mostrar el rol [de las imágenes en el libro] el que yo doy esa función a un ayudante. (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018)

En términos onto-epistemológicos, las imágenes no son una preocupación para la elaboración del libro de texto. Que no existan profesionales con experiencia relativa a estas proyecta desde dónde se piensan los productos que se elaboran para la formación de los estudiantes y la enseñanza-aprendizaje de sus docentes. Las imágenes tienen un rol marginal —según palabras del editor—, por tanto, no son pensadas como epistemología. Si se toma el ejemplo que desarrolla Klinke (2014), la epistemología sería aquella preocupación entorno al conocimiento y cómo poder saber sobre algo. Para estos efectos, aquí se podría argüir que las imágenes no se focalizan puntualmente en el dilema del saber o conocer algo, sino, más bien, en el de acompañar al cuerpo escrito. Para explicar el sentido epistemológico de las imágenes, Klinke (2014) sugiere retomar la alegoría de la caverna de Platón. En esta se describe un sistema de epistemología, dado que la imagen contiene ciertas etapas de comprensión sobre algo determinado, cuestión que va “desde la interpretación de meras sombras hasta la comprensión de que éstas no son sólo sombras y la captación de las ideas que hay detrás del mundo aparente” (Klinke, 2014, p. 2). Es decir, hay una búsqueda dilemática entorno a las imágenes. En cambio, en el caso de este libro de texto, la manera de pensar las imágenes y seleccionarlas no responde a formas de interrogación de un conocer. El ejemplo que nos trae Klinke (2014) supone una vía clarificadora, para comprender la distancia que tienen los editores, respecto a la imagen como epistemología. En esta línea editor C dice: “...las imágenes iban como apoyo, con escasa contextualización y referida a actores específicos que consideráramos como centrales de la época. Personajes x, personajes históricos [y] específicos, con nombre y apellido, pero también de personajes tipo” (comunicación personal, 12 de junio de 2018).

Es importante preguntarse sobre las imágenes como epistemología, porque este concepto traza los recorridos entre lo que el ser humano puede y no puede conocer (Klinke, 2014). Así también, las imágenes como enunciación, planteamiento o destino “tienen efecto sobre lo real [...] definen modelos de palabra o de acción, pero también regímenes de intensidad sensible” (Rancière, 2009, pp. 49-50). Es decir, “las imágenes, son lugar de una doble interrogación: la de su origen y, por consiguiente, de su contenido de verdad; y la de su destino: los usos a los cuales sirven y los efectos que ellas inducen” (Rancière, 2009, p. 21).

En este respecto editor P aclara que “hay una comparación entre las imágenes, las que sirven para desarrollar una actividad y que sirven de apoyo para el texto, pero también hay imágenes que son simplemente decorativas” (Comunicación personal, 23 de mayo de 2018). De igual manera, editor P explica: “como te digo, gran parte de las fotografías están ahí, pero no se trabaja mucho con la actividad. Por ejemplo, aquí tú tienes a los trabajadores de Chuquicamata [ver Figura 6], pero la actividad no apela a esta imagen” (comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

Figura 6. Chuquicamata



Fuente: Quintana Susarte et al. (2017, p. 69).

A las imágenes que están intencionadas, como cuestiones que pueden ser parte del entramado del aprender-enseñar, se les permite (o no) tener “un potencial como medio epistémico” (Klinke, 2014, p. 2). Cuando se reconoce que el equipo editorial no tenía claro a qué personas estaba dirigido el libro *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* se evidencia que no se preguntó, por ejemplo, ¿cuáles son los perfiles de los estudiantes? Cuestión que marca separaciones entre las imágenes del libro de texto y sus actores, y “definen variaciones de intensidades sensibles, percepciones y capacidades de los cuerpos” (Rancière, 2009, pp. 49-50). En palabras del editor C:

yo no diferencio tanto el texto de privados al lícitado, en la intención que pongo respecto del estudiante. Hay uno en que tengo que cumplir con los requerimientos y hay otro que es más libre [para privados]. Pero pensar en los estudiantes en esa época era como: “¿estudiantes?”. No se consideraba, tampoco que se van a distribuir muchos libros a nivel nacional. (Comunicación personal, 12 de junio 2018)

Este tipo de decisiones modifican las maneras de adherirse a una condición. Por ejemplo: “soy estudiante, pero desde un modo de ser estudiante”, en relación a unos contenidos en específico que, en este caso, definen el libro. Estas variaciones pueden marcar profundas intensidades a la hora de relacionarse con las imágenes. Tal es el caso de la identificación de referencias, en palabras de los editores, no era del todo necesario referenciar cada imagen, sino solo identificar las fuentes generales. Como dice editor C:

Sí, creo que es necesario [referenciar], pero no sé si tanto para ese modelo de libro, por el rol de la imagen. Porque era una especie de imagen reflejo de la época. Entonces, si eso estaba en el Museo Histórico Nacional o DioMedia, daba un poco lo mismo en ese contexto. (Comunicación personal, 12 de junio de 2018)

Los planteamientos del equipo editorial fueron argumentos que destacaban el valor por referenciar las imágenes y pensaban en las instituciones que proveen las mismas, no en el valor que puede proporcionar relacionarse con estas desde el conocimiento de la pauta referencial que aporta, tanto para docentes o para estudiantes, señalar el lugar desde donde se recogen. Con respecto a su criterio de selección, editor S explica: “Por un tema de respeto a la institución y a la propiedad, porque en Chile la propiedad es importante, yo creo que sí. Ahora me pregunto cuánto afectará a la calidad didáctica del texto” (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018).

De diferentes maneras se vislumbra una subordinación, por parte de los editores, hacia los interlocutores potenciales de las imágenes. Con esto se quiere decir que no se les concibe como indagadores natos, que precisen de referencias para seguir buscando más allá de lo ofrecido por el libro de texto. Así como se interpreta, se evidencia un desconocimiento o falta de posicionamiento, por parte de los editores, sobre lo que implican los referentes que son, de alguna manera, pautas epistémicas que invitan a pensar las cosas desde un lugar y no desde otro. Pues, una persona que se relaciona con un libro y sus imágenes, cuyas páginas están referenciadas, puede establecer propios juicios o posicionamientos. En cierta manera, estas cuestiones tensionan o ponen en crisis las posibilidades de acción de profesores y estudiantes.

A este respecto, editor S opina: “No creo que sea tan importante referenciar cada una de las imágenes, la verdad. Porque puede sonar muy reiterativo, porque no creo que los profesores quieran ir a buscar esa imagen en concreto, tampoco los estudiantes” (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018). Por su parte, editor P afirma: “si es del banco de la editorial no se va a declarar [el origen de la imagen], si es pagada tampoco. Tú pagas y no te exigen ningún tipo de crédito” (Comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

Conclusiones

Las voces de los editores permiten comprender la diferencia potencial, entre lo que es “insignificante” para ellos y lo que es sobresignificante: cuestión que implica una toma de decisiones, sobre la realidad, que afectará un determinado régimen de sensibilidades y a una constelación de subjetividades en el libro. Se puede decir que los editores argumentaron un rol marginal para las imágenes, esto se demuestra en:

- a. la disposición física de las imágenes dentro del libro de texto;
- b. los criterios que permitieron su selección (económicos);
- c. la ausencia de referencias de las imágenes, por no crearlas oportunas; y
- d. la planificación y construcción de un libro sin vocación pública (uno pensado para colegios privados, pero, finalmente, distribuido en liceos).

Estas significancias construyen reagenciamientos materiales y no materiales “de los signos y de las imágenes, de las relaciones entre lo que vemos y lo que decimos, entre lo que hacemos y lo que podemos hacer” (Rancière, 2009, p. 49). Estas “diferencias de potencial entre lo insignificante y lo sobresignificante” (Rancière, 2009, p. 46) permiten reconocer disposiciones en las topografías de los espacios y la fisiología de los círculos sociales (Rancière, 2009). Particularmente, en el libro de texto *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, la topografía de los espacios físicos y los espacios

de pensamiento acerca de las imágenes ya se ofrecen previamente jerarquizados, estableciendo *a priori* una repartición de lo sensible, así como la modulación, *a priori* también, de las agencias de la participación de los docentes con las imágenes de este libro.

Referencias bibliográficas

- Alessandri, A. (1924). *Caricatura sobre Ruido de Sables* [Caricatura]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. Ediciones Ve.
- Foster, H. (comp.) (1988). *Vision and Visuality*. The New Press.
- Gergen, J.K. y Gergen, M (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Paidós
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30(2)
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2018). Writing and Managing Multimodal Field Notes. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Iñiguez, L. (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción. Presentado en el *XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção a Psicologia Social no contemporâneo*, Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- Klinke, H. (Ed.). (2014). *Art theory as visual epistemology*. Cambridge, Scholars Publishing.
- Quintana Susarte, S.; Castillo Soto, S.; Pérez Cisternas, N.; Moyano Barahona, C. y Thielemann Hernández, L. (2017). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. SM. <https://www.sgeorgeschool.cl/pdf/HISTORIA-III.pdf>
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Lom.
- s.a. (s.f.). *América del Sur - mapa muy detallado*. depositphotos.com. <https://sp.depositphotos.com/76381741/stock-illustration-south-america-highly-detailed-map.html>
- s.a. (2009). *Mapa mundial con nombres*. imagenpng.com. <https://imagenpng.com/>.
- Torres, J. (1943). *América invertida* [Tinta sobre papel]. Museo Juan Manuel Blanes. <https://artishockrevista.com/2015/09/25/luis-perez-oramas-c-map-joaquin-torres-garcia/>

 [Volver al índice](#)

Implicaciones de la danza de contacto-improvisación en la educación física escolar

Implications of Contact-Improvisation Dance in School Physical Education

David Albarracín Castro

Universidad de las Artes

Resumen

El presente trabajo propone a la danza de contacto-improvisación como una didáctica de naturaleza artística, aplicada al campo de la educación física escolar. Las reflexiones de este documento se ubican en un área históricamente regida por miradas higienistas y deportivistas, y, por ende, de competencia. En este contexto, la danza es tomada como punto de partida, para la formulación de una perspectiva crítica y propositiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se apunta a repensar y profundizar cómo esta asignatura propone asumir lo corporal, a nivel intrapersonal y a nivel interpersonal. Se toma como base las ideas de la educación corporal, se ofrece al *contact-improvisation* como un derrotero, para procesos pedagógicos en los que el estudiantado puede ocupar un lugar activo en la experiencia que el desarrollo de su corporalidad puede entrañar.

Palabras clave: danza de contacto-improvisación, educación corporal, educación física escolar

Abstract

The current work proposes contact-improvisation dance as an artistic didactic that applies to physical education school field. The ideas of this text are situated in an area historically governed by hygienic and sporting views, and, therefore, competition; in this context, dance is taken as the beginning stage to formulate a critical and purposeful perspective for teaching-learning processes. This article aims to rethink and deepen on how this subject proposes to assume the corporeal: through an intra-personal or inter-personal level. The body education ideas are taken as a basis, and contact-improvisation is offered as a path for pedagogical processes, for students to take an active place in the experience that their corporality development can entail.

Keywords: contact dance-improvisation, corporal education, corporeity, school physical education

Introducción

¿Qué ha suprimido o descartado físicamente
la cultura que podamos reclamar?

Steve PAXTON

La Educación Física, como disciplina escolar, puede ser vista desde algunas perspectivas, se puede enfocar en uno u otro elemento del desarrollo de las capacidades anatómicas. Sin embargo, casi todas ellas están vertebradas por una concepción cartesiana, bajo la que mente y cuerpo figuran

como dos fragmentos opuestos: uno intangible, como son los pensamientos y emociones, y otro físico. Empezar por el enunciado de educar lo físico significa, primero, perpetuar esta caduca concepción dualista y, segundo, omitir deliberadamente una mitad constitutiva del ser humano, en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En respuesta a esto, desde mediados del siglo anterior, se han generado propuestas que ensayan la superación del paradigma moderno sobre el cuerpo. Empero, en el contexto educativo, muy pocas veces se ha logrado resolver esta bifurcación basal, debido, principalmente, a que se obvia la concepción fenomenológica de la corporalidad, dejando de lado la noción de un cuerpo experiencial y recayendo en explicaciones fisiológicas, psicológicas o mixtas de diferente índole (Gallo, 2009).

Las ideas desarrolladas a continuación estarán estructuradas sobre dos pilares importantes que hacen las veces de base y puente entre la educación física escolar y la danza de contacto-improvisación. El primer pilar incluye las propuestas que Luz Elena Gallo ha venido trabajando, hace algún tiempo, y representa una de las más profundas subversiones del paradigma cartesiano: la *educación corporal*. El segundo pilar, aunque con una presencia más tangencial, es la expresión *corporal-danza* que, en términos de Patricia Stokoe, tiene como fin el trabajo sobre “el despliegue del movimiento, la creatividad y la comunicación...” (Blanco, 2009, p. 18), en este caso específico, bajo un carácter creativo-educativo.

Por la misma dirección, representa un detonante fundamental el aporte de Carlota Torrents y Marta Castañer, quienes ya exponen el potencial pedagógico del *contact*, haciendo énfasis en el desarrollo de los principios éticos que se ponen en práctica (2008). De la misma manera, bajo una perspectiva pedagógica y crítica se inscriben las ideas de Déborah Borque (2016) y de Mónica Menacho (2008), además de la mirada de Marina Tampini, quien indaga en aspectos como: lo relacional, lo disciplinar y lo concerniente a los sentidos.

Metodología

La presente es una investigación teórica, basada en la recopilación bibliográfica, cuya finalidad es diseccionar y poner en relación las perspectivas discursivas de dos campos esencialmente prácticos: una forma específica de danza y un área de conocimiento de la educación escolar ecuatoriana. Por el lado del campo educativo, se debe señalar que las reflexiones estarán basadas en el análisis de su realidad curricular, la que está regida por tres documentos, de carácter legislativo, que tutelan el área en cuestión.

La danza de contacto-improvisación

El retorno al cuerpo, el conocimiento de sí mismo y del mundo a través del cuerpo, así como la consideración del espacio corporal, como lugar de la existencia, y otras ideas de Merleau-Ponty fueron influencias basales para las formas de danza contemporánea y expresión corporal que surgieron entre los años sesenta y setenta (Guido, 2014, p. 58). En este clima nació la danza de contacto-improvisación (DC, CI, *contact-improvisation* o *contact*).

Steve Paxton, su principal propulsor, fue un bailarín estadounidense —con orígenes en la gimnasia—, y alumno y colega de las principales figuras de la danza norteamericana de finales de siglo. Él impregnó a esta forma de danza con sus intereses, entre los que figuran de manera importante las artes marciales y las transgresiones performáticas propias de su época, como la improvisación o la relación artista-espectador. En 1972, junto con quince bailarines, bailarinas

y gimnastas que estaban reunidos en un laboratorio de investigación corporal, experimentó con la afección de “las fuerzas físicas en los cuerpos, en extrema quietud y en extremo movimiento, [...] —con— sus cuerpos al caer, balancearse, rolar, saltar o realizar cualquier movimiento que los saquen de sus hábitos motrices” (Tampini, 2017, p. 33). A partir de estas indagaciones, se desarrolló una forma de danza específica que, entre otros, tiene como elementos técnicos fundamentales:

- **El contacto**, como preludio generador del movimiento; contacto con el mismo cuerpo, con el suelo, con otro cuerpo. La premisa apunta a generar un punto móvil en el que convergen dos fuerzas: equivalentes o disímiles, estables o cambiantes, estáticas o móviles, en atracción o repulsión.
- **La improvisación** que se refiere a superar la idea coreográfica de organizar y fijar el movimiento, y, en su lugar, propone un entrenamiento de la incertidumbre o la capacidad de mantenerse accionando en las oscilaciones entre lo consciente y lo instintivo.
- **La relación con las fuerzas físicas y la caída, como *leitmotiv***, propone nociones como el peso y contrapeso, el intercambio del centro gravitatorio, entre otras, como elementos desprendidos de las fuerzas de gravedad que entran en juego con otras, como la centrífuga o la centrípeta.
- **El flujo**, como incontinencia de movimiento, estado de continuo cambio, una constancia en el riesgo y la confianza. Existen posibilidades y formas de fluir, como bailarines haciéndolas cuerpo.

El CI, además de estos principios técnicos que intentan esbozar una idea simplificada de su forma, está atravesado por otras premisas de acción, con implicaciones estéticas, políticas y éticas, a partir de las que surgen las afinidades y potencialidades, con respecto al hacer y pensar en el campo educativo. En la medida en que el desgane de la educación física escolar lo vaya requiriendo, estos principios continuarán apareciendo.

La educación física escolar (EFE)

El proceso histórico social conocido como Modernidad está basado en el enfoque cartesiano racionalista que representa una reafirmación de las concepciones en torno al cuerpo y el alma, heredadas, a su vez, del modelo dualista platónico (*psyqué* y *soma*), en el que el cuerpo figura como la cárcel del alma (Guido, 2014, p. 20). Con Rene Descartes el cuerpo, como objeto natural, aparece escindido del espíritu, en una relación de carácter instrumental. Esta visión se corresponde también con el discurso mecanicista del siglo XVII que describe al mundo como una máquina, al igual que a las partes que lo configuran.

Bajo este paradigma, la educación física apareció en el siglo XVIII con una marcada naturaleza médico-higienista que varió sus enfoques (principalmente en el siglo XX) y se dirigió hacia la condición física, con la escuela sueca, y luego hacia los deportivistas, con la escuela inglesa y el enfoque en la psicomotricidad, con la psicokinética de Le Boulch (González y González, 2010, p. 176), la que puso sobre la mesa los primeros giros hacia la complejidad del cuerpo, que era percibido como algo más que su fisicalidad. A partir de ahí, la praxeología motriz de Parlebas, la ciencia de la motricidad humana de Sergio o la expresión corporal de Stokoe son intentos, cada vez más críticos, que ensayan una profundidad del movimiento en torno a las dimensiones psicológicas, sociales o expresivo-comunicativas.

Sin embargo, la perspectiva de mayor cercanía a la danza de contacto es la educación corporal. A pesar de que la expresión parece ser atribuida a Buhler, Picq y Vayer (Gallo, 2007, p. 50), a lo largo de las últimas dos décadas, su definición se ha organizado de manera cada vez más específica.

Encabezada por la investigadora colombiana Luz Elena Gallo, de quien la presente reflexión se sirve como principal marco de referencia, la perspectiva de una educación de lo corporal está direccionada a superar la pretensión de dominar un cuerpo-objeto, dejar de reducirlo a sus capacidades físicas —en relación con la higiene, la moral o el ocio— y empezar a observarlo en sus dimensiones ontológicas, históricas, estéticas, poéticas y lúdicas (Gallo y García, 2011, p. 293). “Lo corporal es diferenciado acá de lo ‘físico’, porque la corporalidad no es una propiedad de los objetos sino que es constitutiva de la propia subjetividad” (Gallo, 2009, p. 233).

Desde esta perspectiva que complejiza la EFE, alumbrando zonas hasta la actualidad soterradas, se puede enfocar el contexto nacional. El Ecuador ha pasado por tres reformas curriculares de alcance nacional: en 1996, en 2010 y, la última, en 2016. En 1994 hubo un intento fallido, con un enfoque más bien conceptual, y anterior a estas, según Herrera y Cochancela, solo se elaboraron “programas de estudio que proporcionaban listas de contenidos que no podrían ser considerados como currículos en su acepción actual” (2020, p. 367).

Dado que el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (CN) (Ministerio de Educación Nacional, 2016) se configura como un macrocurrículo de carácter prescriptivo, pero ampliamente flexible; para el área de Educación Física se han generado dos documentos más de carácter oficial, los que tienen el objetivo de ayudar con los niveles meso y microcurricular: la *Guía didáctica de implementación curricular para EGB y BGU* (Ministerio de Educación Nacional, 2018) y la *Guía de estrategias metodológicas para educación física en EGB y BGU* (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Estos tres documentos son los encargados de tutelar los procesos escolares, por esto, esta investigación se referirá a los aspectos más significativos en ellos vertidos.

Implicaciones

El CI emerge de “sensorializar” el movimiento
y de desplegar la forma desde allí; mientras
que la danza clásica —y en buena
medida los deportes y la gimnasia— producen
movimientos estipulados, para que
luego los sentidos se alineen con ellos o no.
Steve PAXTON

Todas las prácticas corporales asumen, deliberada o inconscientemente, un discurso sobre el cuerpo, una manera de concebirlo, de vivenciarlo, educarlo o entrenarlo, así como de relacionarlo con otros cuerpos. Dado que la presente investigación se justifica en la necesidad de criticidad sobre los procesos de educación corporal escolar, aquí se ensaya un aporte teórico basado en la relación de los discursos de la danza de contacto y la educación física escolar.

A nivel epistemológico

Dado que la EFE ecuatoriana se entiende como un área que tematiza las prácticas corporales, en ella no caben (o se espera que no quepan) sesgos con respecto de las diferentes concepciones del campo. Esto significa que todas las tendencias posibles, así como el inmenso abanico de posibilidades prácticas, coexisten o podrían coexistir. Esto conlleva a que perspectivas racional-cartesianas, por más contradictorias y fraccionadoras que puedan resultar, continúen conviviendo con otras que pretenden superar el mismo paradigma. Sin embargo, esto dependerá mucho del enfoque que cada maestro utilice para su abordaje.

Tomando como excusa la enunciación de la EF como “disciplina escolar”, cabría incluir la problematización, encarnada en la DC, sobre aquello entendido, por un lado, como un “... conjunto de técnicas que actúan sobre lo sensible para moldearlo [...] [y, por otro lado, como] forma discursiva de control de la producción de nuevos discursos...” (Tampini, 2017, p. 53). Aunque estas acepciones foucaultianas definen dos alcances diferentes, ambas terminan por volcarse hacia la corporalidad (lo sensible), como aquello que necesariamente será controlado bajo una técnica y/o un discurso. El estudiantado, como medio y fin del ejercicio disciplinar, inevitablemente asume, sobre sus corporalidades, la imposición de formas (técnicas) y conductas (discursos) de naturaleza coercitiva, moldeadora, pero, sobre todo, uniformadora.

A este respecto, el CI escapa y permite escapar de la disciplina, en tanto poder ejercido sobre, y problematiza directamente las técnicas impuestas, lo que se evidencia en Foucault (2002), en su “anatomía política del cuerpo” (p. 83). El dislocamiento empieza por la autodenominación de esta danza, como forma de movimiento y no como una técnica. Tampini (2017) dice que “constituye el brazo ejecutivo del régimen moderno de funcionamiento, aquel cuya mirada construye mundo siguiendo el modelo de las matemáticas” (p. 74). Esta autoconcepción conlleva la exclusión de cualquier anhelo de universalidad y al descarte de enseñar/entrenar verdades inmutables o excelencias insuperables, como es el caso del *ballet*, los deportes o la gimnasia.

El camino tomado por la DC conlleva “sensorializar el movimiento” (Paxton, citado por Tampini, 2017, p. 77), es decir, originarlo en la experiencia misma y desarrollarlo con la experimentación del propio cuerpo. Concretamente, la premisa de acción, “dejar que la danza ocurra”, conlleva la liberación de movimientos involuntarios y abre espacio para posibilidades más instintivas de respuesta, en función de la particularidad de cada danzante y en detrimento de cualquier demanda externa a la danza.

Se podría puntualizar que no se pretende anular la idea del perfeccionamiento, en tal o cual práctica; más bien, se ofrece una perspectiva desde la que trasgredir la automatización de la repetición. Además, dado que curricularmente ya se establece la superación de la educación física escolar, como gestora de excelencia deportiva; el *contact* estaría proponiendo un abordaje del movimiento que apunta al placer, en tanto experiencia y experimentación deliberada de las propias capacidades corporales.

A nivel intrapersonal

El cambio de paradigma que podría significar “sensorializar el movimiento” implica, a nivel intrapersonal, una desestabilización de cómo se abordan, en general, las prácticas corporales. En primera instancia, se debe problematizar el lugar de las percepciones, sensaciones y emociones en la construcción de conocimiento, es decir, preguntarse por el valor que se le da al propio saber corporal, en el área escolar. Este saber, ya como objetivo curricular, plantea “Participar autónomamente en diversas prácticas corporales, disponiendo de conocimientos (corporales, conceptuales, emocionales, motrices, entre otros) que le permitan hacerlo de manera saludable, segura y placentera a lo largo de su vida” (Mineduc, 2016, p. 57).

Al respecto, en la DC opera en lo enunciado, por Mónica Menacho, como “desplazamiento perceptual” (2008); se trata de una suerte de reconfiguración del uso de los sentidos. Para abordar esta desestructuración del tacto, Isabel Uski (citada por Tampini, 2017) plantea pensar en dos categorías en torno a este sentido: una función “instrumental (como la de una mano) y otra que desempeña un papel en el despertar libidinal (zonas que son muy —resguardas— o evitadas)” (p. 96). En la DC, afirma la autora, estas funciones son subvertidas: se produce una pérdida de

la consistencia erógena, inclusive de las zonas genitales, y el órgano de piel, en su completitud, se reencuentra con su potencia instrumental. Esto posibilita el desplazamiento del contacto por todo el cuerpo, con la atención en el flujo del movimiento, y no en intenciones o interpretaciones libidinosas o confrontativas. De hecho, las intenciones que subyacen tienden a un carácter más bien lúdico.

Bajo esta reconfiguración perceptual, si se tiene en cuenta que para Maurice Merleau-Ponty “el alma es al cuerpo, lo que «pienso» al «percibo». [...] —Siendo— su proyecto fenomenológico demostrar que el «pienso» se funda en el «percibo»” (tal como ha sido citado por Guido, 2014, p. 60), se podría decir que la práctica del CI evidencia y entrena esta reivindicación corporal. Se logra unificar la dualidad cartesiana de cuerpo-alma, en tanto se propone bailar o moverse, a partir de una respuesta a lo que los sentidos captan, revalorizando lo percibido al punto de volverlo el motor principal del movimiento, es decir, se piensa desde un cuerpo fenoménico.

Otro objetivo curricular de la EFE es: “...el desarrollo psicomotriz y la mejora de la condición física de modo seguro y saludable, de acuerdo a las necesidades individuales y colectivas del educando en función de las prácticas corporales que elija” (Mineduc, 2016, p. 55).

Desde otro punto de vista, la idea de “sensorializar el movimiento” podría dar pie a tratar el desarrollo de las capacidades motrices y la potencialidad del cuerpo. Un segundo cruce se encontraría en el entrenamiento del *contact* para el encuentro con lo desconocido, como la intención, no solo de desarrollar capacidades requeridas por una práctica en específico, sino como la expansión de la condición corporal, en función de cualquier práctica. Se trata de un planteamiento muy cercano a la educación física de base, la que se enfoca en desarrollar, especialmente, habilidades y destrezas en la infancia, como un cimiento para prácticas futuras; mas en este caso no solo se pensaría en la infancia.

A este objetivo se podría adjuntar la premisa del foco interno, un tercer eje que apunta a valorar la experiencia propia, por sobre la forma o lo que se muestra. Esta es una práctica que posibilita el desarrollo de un criterio sobre las diferentes actividades corporales que se abordan y se fundamenta en el reconocimiento, tanto del placer y el goce como del rechazo o la aversión.

Contiguamente, en torno al ejercicio de valoración, está la evaluación. Dado que la EFE estaría encargada del desarrollo de las capacidades corporales —y no solas las motrices—, la evaluación, y todo lo que acarrea, representa un complejo eslabón del proceso educativo. A propósito, curricularmente se hace un importante esfuerzo por “superar la idea de que los criterios de evaluación se construyan a partir del alcance de un conocimiento estándar o modelos de conducta determinadas” (Mineduc, 2016, p. 79); según la Guía Didáctica de metodológicas se propone, a cambio, reconocerla como un proceso inherente al acto educativo, pero con el fin, no de acreditar, sino de

...recabar información, construir saberes/conocimientos sobre lo que se evalúa, revisar y tomar decisiones que permitan mejorar lo que viene sucediendo (tanto en la enseñanza como en el aprendizaje), con la intención de mejorar las prácticas educativas presentes en la vida escolar. (Mineduc, 2016, p. 79)

Esta guía está denominada como “heteroevaluación” y dirigida al conjunto de prácticas en las que se insta a valorar: procesos particulares, anímicos, capacidades que se ponen en juego, toma de conciencia y sensaciones registradas. De la misma manera, abre también el compromiso a una autoevaluación de las prácticas docentes, así como de las relaciones entre el alumnado. De esta forma, pone sobre la mesa una evaluación individual y grupal, la autoevaluación y coevaluación.

En este sentido, una cuarta y última implicación, a nivel intrapersonal, vendría solamente a reafirmar esta propuesta, con los espacios de retroalimentación en la DC: momentos de cada sesión, exclusivos para la exteriorización de la subjetividad, sin juicios de valor. La verbalización, en función de la fenomenología merleau-pontyana, comprende el “dar palabra” a la experiencia de los sentidos; legitimar, en su socialización y reflexión, instancias sensitivas, emocionales o sentimentales, revistiéndolas de igual importancia que lo racional o lo cuantificable.

A nivel interpersonal

El carácter inclusivo, enunciado en algunos acápites curriculares, además de la presencia de algunos objetivos que tributan a: “Acordar y consensuar con otros para compartir prácticas corporales, reconociendo y respetando diferencias individuales y culturales” (Mineduc, 2016, p. 55), evidencia el énfasis de la EFE ecuatoriana en la alteridad. En concordancia con esto, Mariana Tampini asegura que el cuerpo de la DC “requiere ser pensado de modo relacional” (2017, p. 139). Para tal fin, se acerca a la filosofía de Baruch Spinoza, quien, en 1677, ya se oponía al pensamiento cartesiano y proclamaba naturalezas diferentes del cuerpo y el alma, sin jerarquías de por medio. Al respecto, la autora menciona que:

Para Spinoza, al cuerpo hay pensarlo según lo que este cuerpo puede hacer. Según su potencial de acción, íntimamente vinculada a la capacidad de ser afectado por otro cuerpo y de establecer relaciones con ellos. [...] Para Spinoza, el mundo está poblado de cuerpos que están constantemente entablando relaciones entre sí y a partir de la cuales se modifican unos a otros. (Tampini, 2017, p. 142)

El CI materializa su naturaleza relacional al accionar, por lo general, en vinculación con otro cuerpo. Una suerte de composición que, en el mejor de los casos, se manifiesta en movimientos desconocidos, en tanto sean el resultado de la afección de otros movimientos o bien desconocidos o que ensayan aquello desconocido, aquello que es en potencia y que se presenta, simultáneamente, para los cuerpos involucrados: afecta al tiempo que se es afectado.

Tampini llega a pensar que, como “para Spinoza los cuerpos son el resultado de esta capacidad de afectar y ser afectados” (2017, p. 143) y tomando en cuenta que el hecho de vivir comprende la relación entre cuerpos —no solo humanos, también de animales, de plantas, de aparatos tecnológicos, de obras de arte, etc.—, la DC podría ayudar, desde su hacer, a la observación activa de los vínculos que establecemos en función de repensar cuán potenciadores o despotenciadores pueden ser.

Un segundo alcance sería la propuesta desjerarquizadora del *contact*, la que implica la superación de algunas estructuras de poder en las relaciones sociales, como los roles de género, rangos etarios, la cantidad de experiencia, condición física, desarrollo cognitivo, etc.; esto ayuda, incluso, a transgredir comportamientos erróneamente aceptados, sobre las capacidades corporales, por ejemplo: “una persona pequeña no puede cargar a una grande”, “una persona flaca es débil” o “una persona gorda no es ágil”. Esto ocurre, principalmente, por la inexistencia de roles predefinidos, en los que dichas características podrían tener relevancia. La DC se caracteriza por ser una práctica con una fuerte demanda del ejercicio de libertad, lo que obliga a sacar a sus participantes de estas lógicas estereotipadas de relacionamiento.

Un tercer eje crítico a nivel interpersonal es el cuestionamiento de los parámetros proxémicos en la danza de contacto; esto presupone que el “acceso al espacio personal o íntimo [...], reservado al encuentro sexual o a las manifestaciones de ira” (Menacho, 2008), ya no opera bajo esa misma

lógica. Mónica Menacho es quien propone el “desplazamiento político”, como una potencialidad de la práctica del *contact*, que se sustenta en la trasgresión de las distancias socialmente aceptadas entre personas. Esto es una crítica directa al tabú que representa el contacto entre cuerpos. Si se tiene en cuenta que uno de los objetivos de la EF es “Posicionarse críticamente frente a los discursos y representaciones sociales sobre cuerpo y salud, para tomar decisiones acordes a sus intereses y necesidades” (Mineduc, 2016, p.55), los planteamientos de la autora configuran un cuestionamiento pendiente de los modos de convivencia, especialmente, en lo relacionado al cuerpo, como objeto de deseo y, por lo tanto, de restricción. Tema sumamente pertinente, a propósito de la EFE ecuatoriana.

Es decir que, más allá de señalar una necesidad de pensamiento crítico en cuanto a las prácticas corporales —pues estas ya figuran curricularmente—, se ofrece una perspectiva que podría trabajar sobre el tabú del cuerpo, el que históricamente ha solapado un sinnúmero de vulneraciones. El naturalizar actividades seguras y saludables, en las que la corporeidad figure íntegramente, muy seguramente repercutirá en niñas, niños y adolescentes, con una concepción íntegra de sí mismos. Martin Keogh dice:

En Contacto Improvisación existe un principio básico de que cada persona toma responsabilidad por sí mismo. Yo soy la única persona que puede estar dentro de mi cuerpo, entonces necesito mantener una parte de mí despierta la parte que puede sentir y comunicar (física o verbalmente) mis necesidades, límites, y deseos. Necesito mantenerme a salvo y asegurarme de que no lastimo a otros. (2003)

Teniendo en cuenta que, en Ecuador, de 2015 a 2017, existieron 4854 denuncias de abuso sexual a niñas, niños y adolescentes y que de estas, 2673 estuvieron relacionadas con el ámbito académico (Red Contra la Violencia, 2018), el aporte que este principio del *contact* puede contribuir —no solo al área de EF, sino al contexto escolar en general—, pues se justifica como una política de cuidado de propio con carácter urgente. El reto está en implementarlo en las prácticas corporales, de manera que estas palabras dejen el discurso, se hagan cuerpo y pasen por la experiencia, para convertirse en aprendizajes significativos.

Conclusiones

Al intentar construir una perspectiva de la EFE desde el *contact-improvisation* y como consecuencia haber desentrañado cada sección curricular, se evidenció el potencial que puede contener esta danza, como una metodología artística aplicada. A pesar de que, sin duda, podría ser enseñada como contenido específico, incluso, en el área de Educación Cultural y Artística, su pertinencia, como práctica corporal efectiva, para abordar los objetivos curriculares, se manifestó especialmente en concordancia con los bloques de: prácticas gimnásticas; prácticas expresivo-comunicativas; transversalmente, en la construcción de la identidad corporal; y, en menor medida, pero apropiada también, para abordar las prácticas lúdicas y la relación entre las prácticas corporales y la salud.

Bajo el entendido de que, por su mismo potencial subversivo, el *contact* puede ser demasiado abrumador; es importante asentar, en resonancia con otras autoras y autores, que, como metodología, seguramente se verá potenciada, al formar parte de un conjunto de prácticas alineadas en una misma dirección.

Como una perspectiva fluctuante o como una herramienta metodológica, la danza de contacto-improvisación, en tanto práctica o discurso, guarda el potencial para interpelar no

pocos paradigmas aún perpetuados en la EFE ecuatoriana. Por ello, se podría especular también si estas subversiones podrían calar más profundo aún al ser expandidas entre el profesorado, pues ellos y ellas son, al final, quienes están a cargo de compartir y ejemplificar bien un paradigma caduco o bien perspectivas cada vez más humanas.

Finalmente, si se parte de la concepción del juego como un ensayo de la forma y el fondo que podría luego tomar la convivencia social (enunciada curricularmente como *ciudadanía*) y si se tiene en claro que es un elemento sustancial de la EFE; lo que la danza de contacto propondría es un abordaje de las prácticas (cualquiera que estas sean), desde su naturaleza lúdica y relacional, alumbrando más el placer y el trabajo colectivo, que la ambición de victoria. Por esto, ofrece un paradigma basado en la cooperatividad, confianza y libertad.

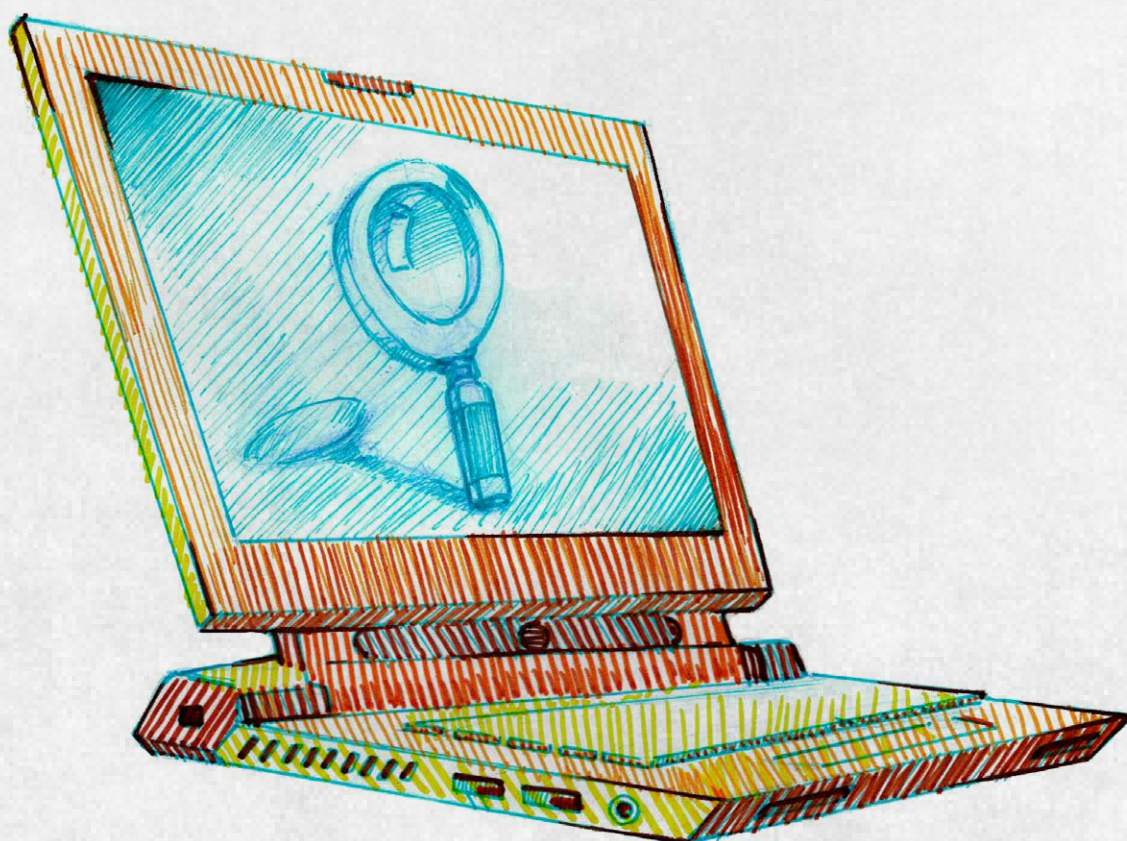
Referencias bibliográficas

- Blanco Vega, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizonte Pedagógico*, 11, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892962>
- Borque Campos, D. (2016). *Antecedentes artísticos de la danza «Contact Improvisation»: visiones educativas de los “contacters”*. [Trabajo doctoral] Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/38937/1/T37728.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Traducción de Garzón del Camino, A. Editorial Siglo XXI.
- Gallo, L.E. (2007). La educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(12), 5-11 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/7663/6174>
- Gallo, L.E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar. *Estudios Pedagógicos*, xxxv(2), 231-241. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514137013.pdf>
- Gallo, L.E. (2018). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. *Expomotricidad*. Universidad de Antioquia. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/educacion_fisica/cuatro.pdf
- Gallo, L.E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciencia do Esporte*, 34(4). <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wLQBtrDJcBYK7Lp5RkVvWsj/?lang=es#>
- Gallo, L.E. y García, C. (2011). *La Educación Corporal en perspectiva pedagógica. Aproximaciones pedagógicas de la Educación Corporal*. Universidad de Antioquia.
- González, A. y González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15 (2), 173-187.
- Guido, R. (2014). *Teorías de la corporeidad: distintas representaciones del cuerpo en occidente*. Instituto universitario Nacional de Arte. Departamento de Artes del Movimiento.
- Herrera, M. y Cochancela, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científic*, 5(15). 362-382. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/413
- Menacho, M. (15 al 17 de mayo de 2008). El potencial crítico de la danza contacto en la construcción de subjetividad. [Conferencia] *Jornadas del Cuerpo y Cultura de la UNLP*. La Plata, Argentina. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.673/ev.673.pdf
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016). *Currículo Nacional de Educación Física*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EF-completo.pdf>
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2018). *Guía de estrategias metodológicas para Educación Física en EGB y BGU*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/GUIA-METODOLOGICA-EF.pdf>
- Primer Encuentro Nacional de la Red Contra la Violencia a Niñas, Niños y Adolescentes. (19 de abril del 2018). *Datos sobre violencia contra niñas, niños y adolescentes en el Ecuador*. https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/violencia_contra_nna_ec2018_cnii

- Tampini, M. (2017). *Cuerpos e ideas en danza. Una mirada sobre le Contact Improvisation*. NDR Edicione.
- Torrents Martín, C. y Castaner, M. (2008). Educación integral mediante el Contact Improvisation. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 26, 91-100. <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/qy9frlir.pdf>

 **Volver al índice**

Capítulo 2. Poiesis, praxis e investigación en las prácticas pedagógicas artísticas



Mediación tecnológica en la orientación educativa: una experiencia con postulantes de la generación z a la UArtes

Technological Mediation in Educational Guidance: An Experience with Generation Z Applicants to UArtes

Borja Guerrero-Bocanegra

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Resumen

La siguiente investigación se enfoca en una serie de recomendaciones para mejorar una experiencia de orientación educativa inicial, en la que la tecnología tuvo un papel protagónico y que se llevó a cabo en el año 2019, en el marco de las Tutorías de acogida del curso de Nivelación de la UArtes (Universidad de las Artes) de Guayaquil, Ecuador, con un grupo de veintiún postulantes a la carrera de danza. Entre las recomendaciones más significativas, se deben considerar: (1) ofrecer alternativas a los estudiantes que no cuenten con teléfonos inteligentes, (2) recordar constantemente que las preguntas de reflexión planteadas no tienen respuestas correctas o incorrectas, (3) incentivar la comunicación permanente con otros docentes, (4) revisar el cumplimiento de los ejercicios antes de la sesión grupal de tutorías y (5) considerar la necesidad de aplicar una experiencia similar en otros ambientes académicos.

Palabras clave: arte, orientación educativa, tecnología educacional, teléfono móvil

Abstract

The following research focuses on a list of recommendations to improve an educational guidance experience that used the mobile phone as its main tool and occurred at Universidad de las Artes (Arts' University, Ecuador). The pedagogical experience was carried out in 2019, as part of the host tutorials for Nivelación course with a group of twenty-one students who applied to the dance degree course. The most significant recommendations include —but are not limited to—: (1) offering alternatives to students who do not have smartphones, (2) insisting that open questions do not have right or wrong answers, (3) encouraging permanent communication with other teachers, (4) reviewing the completion of the exercises before the group session, and (5) considering the need to apply a similar experience in other academic environments.

Keywords: art, educational guidance, educational technology, mobile phones

La orientación educativa: cuanto antes, mejor

La orientación educativa, entendida como un proceso de acompañamiento integral del estudiantado que contempla aspectos vocacionales, personal-sociales y académicos, y que puede llevarse a cabo de forma grupal e individual, ha adquirido más importancia en el contexto

de la formación universitaria. Idealmente, debería comenzar antes de que el estudiante haya formalizado su matrícula en la universidad, durante los estudios de secundaria e incluso en la primaria. Cuestiones tan elementales como elegir la titulación que más se ajuste a las necesidades e intereses propios —no por decisiones impositivas de terceros— o la elección realista de asignaturas en función del tiempo disponible, tienen una relación directa con la satisfacción y retención del estudiantado, y, por ello, es recomendable explorarlas antes del ingreso a la universidad. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se ofrecen servicios de acompañamiento a estudiantes, para que mejoren la toma de decisiones con base en la exploración de sí mismos.

A la incapacidad financiera que les impide costear sus estudios a la mayoría de jóvenes ecuatorianos que dependen económicamente de sus padres (Sinchí y Gómez, 2018), se debe añadir la falta de orientación educativa previa al proceso de transición entre la secundaria y los estudios superiores, otro actor clave que está asociado a las problemáticas de acceso y deserción en las universidades del país. Aunque, actualmente, Ecuador se destaca por ser uno de los países de la región Latinoamericana con una mayor oferta de estudios superiores artísticos de calidad y gratuitos, la matriculación es discreta (Mora y Guerrero, 2021). Según datos publicados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ecuador (SENESCYT, 2020a), en el año 2020, entre los estudios superiores menos demandados en el país se encontraban las carreras universitarias de Literatura y de Producción Musical, así como los estudios de Canto, Composición Musical, Danza, Diseño de Modas, Diseño Gráfico, Ejecución de Instrumentos Musicales, Escultura y Pintura, que se cursan en Institutos Técnicos Superiores.

A la baja demanda de muchas carreras en artes, se deben sumar los altos índices de abandono, particularmente en los primeros semestres. De acuerdo con los datos de la SENESCYT, el 26 % de los 400 000 discentes que se matricularon en universidades y escuelas politécnicas, en el año 2014, las abandonaron en el primer año (Redacción Sociedad, 2016). Es de esperar que estas cifras hayan empeorado durante y tras el periodo de crisis socio-sanitaria que provocó la covid-19, pues muchos estudiantes, particularmente los de sectores rurales y con mayor énfasis los de género femenino, no cuentan con recursos tecnológicos mínimos (SENESCYT, 2020b).

Tutorías de acogida en la UArtes

Las tutorías de acogida son parte integral de la orientación educativa y uno de los recursos fundamentales que la mayoría de instituciones de educación superior han incorporado a su carta de servicios. En el contexto particular de UArtes (Universidad de las Artes) de Guayaquil, Ecuador, estas tutorías representan un espacio de encuentro semanal ideado para facilitar la integración a la vida académica y a la comunidad universitaria (Guerrero y Tigrero, 2020). Ellas pretenden servir al estudiante para facilitar el desarrollo de habilidades sociales y técnicas de estudio que le permitan una mejor y más rápida adaptación a la metodología de trabajo, además de su familiarización con los valores de la institución (UArtes, 2021).

Para la reflexión dialógica con el estudiante sobre la cuestión fundamental, sobre si se encuentra en el lugar correcto, y ante la falta de espacios anteriores que le ayuden a una mejor toma de decisiones, las Tutorías de acogida del curso de Nivelación de la UArtes se destacan, toman una importancia crucial y, por eso, son valoradas positivamente por el alumnado que las considera como un medio para compartir, despejar dudas y/o profundizar tanto en temáticas académicas, como en otras de carácter personal (Guerrero y Tigrero, 2020).

Contexto

En el segundo semestre del año 2019, en el marco de las Tutorías de acogida del curso de Nivelación de la UArtes, se llevó a cabo un ejercicio de innovación en materia de orientación educativa para los estudios superiores de arte, en el que la tecnología tuvo un papel protagónico.

Además de que la totalidad de los participantes eran postulantes a la carrera de Danza, todos pertenecían a la generación Z (también conocida como Generación *selfie*, posmilénica, centúrica o post-biebers), término que se refiere a los nacidos entre finales de la década de los 90 y comienzos del 2000. Utilizando únicamente el criterio cronológico, se estaría hablando de los primeros *nativos digitales* (Marc Prensky, 2001) de la historia. Por otra parte y siguiendo la clasificación de White y Le Cornu (2011), que hace hincapié en las actitudes de las personas y no en sus fechas de nacimiento, la totalidad de esta población son *residentes digitales* y tienen como una de sus principales características la utilización intensa de las nuevas tecnologías. Frente a los *visitantes digitales*, que acuden a la red puntualmente, cuando la necesitan, los residentes habitan en ella y, dentro, construyen relaciones e intereses, se involucran en distintas comunidades virtuales, no muestran tanto recelo para compartir su identidad digital y, a menudo, tienen dificultades para distinguir lo real de lo virtual.

La iniciativa de implementar bitácoras audiovisuales en las tutorías de acogida de la UArtes nació de la idea de aprovechar la costumbre de uso constante, a veces desmedido, de teléfonos inteligentes que tiene la mayoría de jóvenes en la actualidad y convertirla en una estrategia educativa que potenciara el aprendizaje enfocado en el yo (Brazuelo y Cacheiro, 2015) y que ayudara a explorar motivaciones, preocupaciones y anhelos.

Descripción de la experiencia

Se definieron seis baterías de preguntas agrupadas en tres dimensiones enfocadas en: (1) aspectos vocacionales, (2) integración a la institución y adaptación inicial y (3) relaciones interpersonales y de convivencia. Al final de cada sesión semanal de tutorías, se presentó una batería de preguntas, ordenadamente, a los tutorados, a través de un grupo de WhatsApp creado para tal fin. Dicha tarea se desarrolló durante la segunda y séptima semana del curso de Nivelación.

Los estudiantes debían utilizar sus teléfonos móviles para grabarse respondiendo a las preguntas que se discutían grupalmente, en la siguiente sesión. Se trata de un total de veintinueve interrogantes directamente relacionadas con la finalidad de las Tutorías de acogida: facilitar la reflexión individual y grupal, para mejorar la toma de decisiones con base en (1) la exploración de uno mismo, (2) la disciplina de estudio y (3) la institución de la que quieren ser parte.

Con un máximo de cinco días para responderlas, los tutorados asistían a la siguiente sesión con un importante trabajo previo de reflexión. Por otro lado, grabar un vídeo (o si se prefería un audio) semanal con un dispositivo móvil, permitió que, al final del ejercicio, se conformara un diario o bitácora audiovisual. Dado que el material era personal y confidencial, se animó a los estudiantes a que siempre afrontasen la experiencia con espontaneidad y sinceridad.

El desarrollo de esta iniciativa está recogido a detalle en “Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes” (Guerrero-Bocanegra y Báez de Yáñez, 2021).

Resultados

La percepción generalizada, tanto del grupo de estudiantes como del tutor, sobre la experiencia de la bitácora audiovisual como dinámica para las Tutorías de acogida fue muy positiva, principalmente, por los siguientes motivos:

- Permitió un desarrollo adecuado de libertad en la expresión: los estudiantes manifestaron que, durante las grabaciones, pudieron expresar sus ideas con naturalidad y espontaneidad. Hablaron sin sentirse juzgados, ya que lo hicieron en un contexto cotidiano, como comunicarse a través de su propio teléfono móvil.
- Enriqueció los debates grupales y optimizó el uso del tiempo: la reflexión individual previa aseguró la participación activa de la mayoría de los estudiantes y ocasionó que las discusiones grupales a posteriori fueran muy dinámicas. Además de la adquisición de fluidez —gracias la preparación previa que propició el ejercicio, tanto para interacciones grupales como para tutorías individuales solicitadas por el tutorado o el tutor—, se consiguió profundizar en varias temáticas y se optimizó mejor el tiempo de trabajo.
- Facilitó el cumplimiento de las tareas: de la misma manera en que los teléfonos móviles permiten acceder a información donde y cuando se desee, el contenido que se solicitaba también pudo producirse con la misma flexibilidad temporal y espacial. Para los estudiantes, resultó conveniente y cómodo el hecho de poder responder a estas preguntas cuando más les apeteciera —como en su trayecto a la universidad o de vuelta a sus hogares; una vez en la cama, antes de dormir; o en sus ratos libres entre clases— y no necesariamente en los periodos asignados para el estudio. Asimismo, para el tutor, ello significó oír menos excusas sobre el incumplimiento de tareas.
- Mejoró la selección de los casos a tratar en profundidad: el dinamismo de los debates grupales permitió al tutor mejorar la detección de los casos que merecían ser tratados a mayor profundidad, fuera del horario regular, en sesiones individualizadas. Identificar a estos estudiantes habría sido improbable, dado el volumen de tiempo necesario para entrevistar, personalmente, a la totalidad del estudiantado.
- Generó empatía entre los pares: decidirse a estudiar artes en Ecuador no siempre es sencillo. Muchos de los postulantes no gozan del apoyo incondicional de su círculo familiar (Mora y Guerrero, 2021). El diálogo facilitó el desarrollo de relaciones empáticas entre los miembros del curso, quienes comprobaron no ser los únicos que enfrentaban dilemas por estudiar una carrera en artes.
- Revalorizó el espacio de Tutorías de acogida: a pesar de que las asesorías son, en general, valoradas positivamente, el interés del estudiantado puede oscilar notablemente dependiendo de las temáticas y dinámicas propuestas. En este contexto es notable que, con el transcurso de las semanas, se mantuvo el buen ánimo y ritmo de trabajo. Si bien, el fin último de la orientación educativa es conducir al tutorado a su autoorientación, es decir, a que descubra las claves esenciales para tomar sus propias decisiones lo más acertadamente posible, era lógico que muchos estudiantes empezaran a perder interés si sentían que ya habían adquirido las herramientas suficientes. Dada la diversidad de opiniones y, sobre todo, la seguridad que se fomentó para comentar algo previamente meditado, se evidenció que las tutorías generaron procesos de influencia recíprocos, entre pares y entre tutorados y tutor, que evitaron caer en enfoques paternalistas y sobreprotectores, y que constaron una clara y positiva influencia mutua.

Conclusiones

A pesar de que introducir el teléfono móvil, como recurso pedagógico, para la orientación educativa inicial en el marco de las Tutorías de acogida de Nivelación de la UArtes tuvo muchas ventajas, desde la óptica de los actores involucrados, debemos señalar algunos aspectos a tener en cuenta en futuras experiencias parecidas:

- Contemplar alternativas para los estudiantes sin dispositivos tecnológicos: el porcentaje de personas de la generación z que disponían de un teléfono inteligente en Ecuador, en el año 2019, giraba en torno al 68.9 % de la población (INEC, 2019). A pesar de que la tendencia de estas cifras está en aumento y de que el ejercicio que se plantea es *off-line* (no es necesario tener activada ninguna línea telefónica o conexión a internet), no disponer de dispositivo móvil para llevar a cabo el registro representa, sin lugar a dudas, el mayor de los inconvenientes en la aplicación de esta metodología. Es crucial ofrecer alternativas a los estudiantes que no cuenten con teléfonos móviles, como, por ejemplo, la opción de compartir un aparato con otro compañero, llevar el ejercicio en el teléfono de un familiar o recurrir a dispositivos proporcionados por la propia institución.
- No hay respuestas correctas o incorrectas: hay que insistir con cierta asiduidad en la idea de que, aunque puede haber elementos en común entre los estudiantes, cada uno vive sus propias circunstancias y tiene sus propios intereses, opiniones y maneras de ser. El ejercicio, que promete ayudar en la toma de decisiones acertadas, de forma autónoma y atendiendo a la exploración de sus propios intereses, motivaciones y emociones, se presenta como parte de un proceso para fomentar esta habilidad. Para que resulte enriquecedor hay que afrontarlo con honestidad y evitar las comparaciones destructivas con compañeros que viven otras realidades. Carecer de opinión, no tenerla clara, no saber expresarla con facilidad o cambiar de parecer es parte del proceso de indagación del yo. Sentirse dubitativo e incómodo, particularmente en “el paso de instituciones con unas formas de relación entre docente-alumno muy verticales a otras que procuran la producción constante de pensamientos propios a través de metodologías basadas en el diálogo” (Guerrero y Tigrero, 2020 p.118) es natural, normal, incluso necesario.
- Incentivar una comunicación permanente con otros docentes: como parte de las buenas prácticas, es clave que el tutor universitario procure una comunicación continua con otros compañeros que estén en contacto con los tutorados. Con este ejercicio se aspira a conseguir un clima de confianza y comunicación asertiva entre los actores involucrados, por esto es necesario asegurarse de establecer un canal para el diálogo. El análisis sobre el desempeño de los tutorados, que puedan llevar a cabo otros colegas, puede aportar nuevos enfoques que redunden en la satisfacción de sus participantes y en la mejora del ejercicio.
- Revisar las tareas: la diversidad en el estudiantado también se traduce en distintos niveles de compromiso a la hora de llevar a cabo los ejercicios propuestos. Otro desafío que se presenta, dado que el material es personal y confidencial, es la comprobación de que el estudiante ha llevado a cabo el trabajo. Algunos alumnos pueden acudir a las tutorías sin sus grabaciones, al recurrir a sus capacidades de improvisación, lo que entorpecería el debate grupal a profundidad basado en una meditación previa. Para comprobar que se ha cumplido la actividad y asegurar una buena dinámica para los ejercicios presenciales compartidos, se recomienda pedir que, por ejemplo, se hagan capturas de pantalla de diferentes momentos de una grabación.

- Contrastar con otras disciplinas: al tratarse de una muestra por conveniencia que no representa a todo el colectivo de estudiantes de nuevo ingreso a estudios superiores en Ecuador, los resultados no se pueden generalizar. La implementación de estas dinámicas de orientación educativa, que funcionaron con un grupo reducido de postulantes a una carrera de artes escénicas, puede proveer de nuevos resultados si se lleva a cabo con estudiantes de otras disciplinas académicas. Es necesario que repliquen estas experiencias en otros ambientes, para contrastar los resultados obtenidos y generar conclusiones más ricas.

Frente a la omnipresencia de la tecnología en todas las actividades y ambientes de la vida cotidiana contemporánea, incluyendo las de enseñanza-aprendizaje y las aulas universitarias, y ante la imposibilidad del docente de ganarle la batalla a los teléfonos móviles y a aplicaciones como WhatsApp (Haberkorn, 2015), el uso de este dispositivo, como herramienta pedagógica para las Tutorías de acogida, resultó una solución perspicaz que favoreció la consecución de los fines fundamentales de tal espacio de orientación educativa. Al ajustarse a sus actitudes y perfiles conductuales, considerar la pertinencia del teléfono móvil como herramienta de apoyo en las labores de orientación educativa con jóvenes de la generación z parece más factible que tratar de revertir una realidad incuestionable, como el predominio de la tecnología en la vida y la educación actual.

Referencias bibliográficas

- Brazuelo, F. y Cacheiro, M. (2015). Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (47). <https://revistas.um.es/red/article/view/242411/184231>
- Guerrero, B. y Báez de Yáñez, M. (2021). Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes. *ARTSEDUCA*, (29), 141-156. DOI: <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.11>
- Guerrero, B. y Tigrero, J. (2020). La percepción de los estudiantes sobre las tutorías de acogida en la Universidad de las Artes de Ecuador. *Revista Científica YACHANA*, 9(2), 107- 122. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/651>
- Haberkorn, L. (2015). Con mi música y la Fallaci a otra parte. *El informante*. <http://leonardohaberkorn.blogspot.com/2015/12/con-mi-musica-y-la-fallaci-otra-parte.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (Consultado en agosto de 2021). *Encuesta Multipropósito TIC 2019*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2019/201912_Principales_resultados_Multiproposito_TIC.pdf
- Mora, E., y Guerrero, B. (2021). De músico, poeta y loco... Las representaciones colectivas del artista y su vivencia en la subjetividad de su aprendiz. *ARTSEDUCA*, (30), 27-44. DOI: <https://doi.org/10.6035/artseduca.5740>
- Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, Vol. 9 (5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Redacción Sociedad. La deserción universitaria bordea el 40%. En *El Telégrafo* [Sociedad]. <https://bit.ly/2Vov40j>
- SENESCYT. (s.f.). *Carreras más y menos demandadas*. <https://drive.google.com/file/d/1udO5m9V4Mwdct-ygnxRwfz3ytsJiPyRs/view>
- SENESCYT. (Consultado en agosto de 2021). *Evaluación de los efectos e impactos de la COVID-19 en la educación Superior*. <https://sia.senescyt.gob.ec/imagenes/2020/10/Educaci%C3%B3n-superior-y-efectos-COVID.pdf>
- Sinchi, E. y Gómez, G. (2018). Acceso y Deserción en las Universidades. *Alternativas de Financiamiento. Alteridad*, 13(2), 274-287, DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.10>
- Universidad de las Artes. (2017). Acerca de la UArtes. <https://bit.ly/2z9vfDZ>
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First monday*. Vol. 16 (9). DOI: <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>

Micropoética del actor: acercamiento cartográfico al teatro de grupo en Quito y Guayaquil, entre 2014 y 2017

Actor's Micropoetic: A Cartographic Approach to Group Theater in Quito and Guayaquil, Between 2014 and 2017

Juan Bautista Paucar

Independiente

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre los medios metodológicos para abordar sistemáticamente las experiencias actorales y escénicas en el intercambio de conocimientos sobre la base conceptual y epistemológica de la poética teatral latinoamericana. Al tener como objetivo analizar coincidencias en sus diversas prácticas poéticas, estos medios hacen posible generar didácticas específicas para la educación teatral formal, no formal e informal, y vinculan estas experiencias, verificables o aplicables, a las prácticas investigativas del ecosistema pedagógico teatral mundial. A través de esta sistematización de método mixto, se propone llegar a un espacio desterritorializado de la creación actoral que se denomina: *micropoética del actor*. Este consiste en un mapa teatral de la creación actoral, porque reconoce aspectos de la producción, modalidades creativas y de organización que han configurado, en la realidad del arte contemporáneo, la poética del teatro de grupo de Quito y Guayaquil.

Palabras clave: investigación artística, mapa teatral, micropoética del actor, pedagogía teatral, teatro ecuatoriano

Abstract

This article reflects about methodological means to systematically approach acting and stage experiences in the exchange of knowledge on the conceptual and epistemological basis of Latin-American theater poetics. To analyze coincidences in their various poetic practices, this methods generate specific didactics for formal, non-formal, and informal theater education, and link these verifiable or applicable experiences to the investigative practices of the world theatrical pedagogical ecosystem. Through this mixed method of systematization, it's propose is to arrive at a deterritorialized space of acting creation, which is called: actor's micropoetics. This space is a theatrical map in acting creation, because it recognizes aspects of production, creative modalities, and theatrical organization that have shaped the poetics of group theater in Quito and Guayaquil, in the reality of contemporary art.

Keywords: artistic research, theater map, actor's micropoetics, theater pedagogy, Ecuadorian theater

Introducción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de artes escénica-teatro en ámbitos educativos formales, no formales e informales plantean didácticas urgentes y necesarias para la investigación actuarial. Las estrategias pedagógicas teatrales muestran un objetivo fundamental en las experiencias de enseñanza-aprendizaje, en las que se reconoce a los estudiantes de teatro o de artes escénicas, en conjunto con sus docentes, como sujetos que comparten diversas inquietudes estéticas, filosóficas, identitarias, afectivas, sociales y artísticas. Todos ellos son al mismo tiempo sujeto-objetos de una relación horizontal de intercambio de saberes y procuran que el empoderamiento teatral vaya también de la mano del crecimiento colectivo social y personal.

Durante el Primer Coloquio de Pedagogía Teatral de 2009, que se realizó dentro del VI Encuentro Internacional de Maestros y Escuelas de Teatro, gestionado por la entonces llamada Escuela de Teatro —hoy Carrera de Artes Escénicas (2021) de la Facultad de Artes, de la Universidad Central del Ecuador—, se recogió un planteamiento reflexivo de trabajo, en conjunto con el cuerpo docente, para crear vínculos didácticos con los procesos estudiantiles, a nivel del eje profesional, pero también para tomar en cuenta las particularidades con las que cada estudiante llega al encuentro del arte teatral. En la ponencia de la doctora mexicana Isabel Cristina Flores (2009), “El arte de la pedagogía y los procesos de formación teatral”, encontramos elementos que nos permiten desarrollar el problema de esta investigación.

En esta perspectiva de actualidad la pedagogía teatral y la figura del pedagogo se convierte en la fibra óptica conductora del entretejido de cualidades, aptitudes, actitudes, habilidades y talento creador, dirigido al objeto de estudio: los procesos de formación teatral [escuela-sistema-metodología-pedagogo-alumno] [...] el teatro exige del artista de hoy una delicada y precisa conexión [...] en este universo la labor pedagógica no es solo tarea en solitario, es tarea del conjunto docente, un equipo interconectado e identificado con los objetivos de la formación teatral, entonces quizá a cada docente le interesaría elevar la pedagogía teatral a las alturas de arte. (pp. 2-3)

En este contexto, el problema que se plantea es el siguiente: ¿cómo propiciar relaciones e inquietudes metodológicas que sean insumos didácticos para los pedagogos y maestros escénicos en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la educación formal, no formal e informal, y que generen así una investigación acción participativa de cara a las prácticas contemporáneas del arte escénico?

Para tratar de responder a la inquietud expuesta, se requieren sistematizaciones con la posibilidad de problematizar cuáles serían, en primer lugar, los factores que permiten y no, a actrices y actores, situarse como sujetos y objetos de la creación escénica, en un territorio geográfico subjetivo, intersubjetivo, que propicie vínculos y encuentros, relaciones con otras geografías escénicas locales y regionales, para lograr así desterritorializar poéticamente el quehacer teatral y ampliar el espectro de coincidencias, inquietudes y divergencias del hecho escénico práctico, sin que esto vulnere la historia, tradición y prácticas emergentes cuando lleguen a ser investigadas y teorizadas para el ecosistema pedagógico teatral.

Los conceptos sobre *poética teatral* que ubican este trayecto investigativo son aquellos que reconocen o permiten tejer relaciones de reflexión sobre: las prácticas teatrales germinadas en Latinoamérica y el Ecuador, y su diálogo con el basto pensamiento investigativo de las artes teatrales a nivel mundial. Por ejemplo, existe evidencia documentada y publicada por el teatrólogo ecuatoriano Franklin Rodríguez Abad (1994), quien en “Fragmentos para una poética del teatro

latinoamericano y del caribe”, describe un pensamiento latinoamericano que busca la liberación y el resurgimiento de un movimiento escénico que involucre a sus receptores, para hacer frente y oponerse políticamente al expansionismo colonial y cultural derivado del avance industrial y estético del modelo capitalista en la región. Estas tesis políticas del teatro latinoamericano están recogidas por otra investigadora escénica ecuatoriana, la teatróloga Lola Proaño Gómez (2019), quien reside en Buenos Aires, Argentina. Según su concepción contemporánea del teatro hecho en Latinoamérica, existen rasgos que ligán una ruptura subyacente de la labor escénica política de los años sesenta y setenta que enfrenta las crisis económicas y sociales que se implementaron con el régimen neoliberal de varios gobiernos como el Feriado Bancario del año 2000 en Ecuador o El Corralito del 2001 en Argentina. El simbólico cambio de siglo estuvo acompañado por un consecuente cambio estético que no se puede considerar solamente como posmoderno, ya que subyace en su interior “una ética moderna” de la política y el arte del siglo xx. Para Gómez (2019), hay características del teatro político a partir del siglo xxi.

Son muchos y variados los temas que aparecen en estas producciones teatrales latinoamericanas: la búsqueda de identidad, la libertad individual, la exclusión social, los procesos de adaptación a un nuevo modo de estar en el mundo, la desaparición de la familia y el estado, el miedo individual y social frente a un mundo impredecible, el exilio masivo y la desprotección social. Estos temas y sus técnicas teatrales atestiguan la imposibilidad de narrar lineal y realista, como el resultado de la imposibilidad de ubicar el “destino” como parte de una totalidad histórica orgánica. La política de la incertidumbre —inseguridad, lo inesperado—, más la influencia posmodernista que predicó el fin de las totalidades y su “desaparición” como efecto del mercado y de la política global, dan como resultado esta “estética de la incertidumbre”. (p. 13)

Estas perspectivas del siglo xxi hacen inevitable que se recupere la experiencia de la “Poética del Teatro Latinoamericano y del Caribe” que Rodríguez (1994) realizó en el Instituto Académico de Ciencia Teatrales Alemán (*Theaterwissenschaft*). Entonces expuso: “tenemos que mencionar que el metadiscursio teatral en sus diversas variantes, cuando se refiere a los procesos de producción y recepción teatral, los tiene que asumir la Poética Teatral” (p. 155). Rodríguez considera al teatro como un acontecimiento cotidiano participe de los grandes temas que afectan a la humanidad y también de los aspectos de escasa o nula atención social. Además se pueden destacar dos aspectos poéticos del teatro descritos por Rodríguez (1994). Por un lado, “una Macro-poética, que se ocupa de la reflexión del proceso de producción teatral en sus aspectos más generales, trazando categorías, conceptos, concatenaciones, principios” (p. 155). Por otro lado, para hablar de un espacio o territorio actoral dentro de la poética teatral, es necesario recurrir a la que más se acerca, a aquella que realiza su reflexión sobre los aspectos heterogéneos y particulares de la *poiesis* y que se define como un hacer procesual de todos los involucrados en el acontecimiento escénico:

aparece la Micro-poética, utilizando el instrumental teórico de disciplinas afines que permita penetrar en las estructuras del discurso teatral, en sus niveles fundamentales: el texto dramático y el texto espectacular, en las cuales debe comprenderse también el proceso de la puesta en escena y la recepción [...] La poética pasa a ocuparse de las condiciones internas y externas de la producción teatral, poniendo énfasis, precisamente, en la reflexión del proceso creativo de la obra artística, donde también el espectador asume una participación activa como creador de la obra artística. (p. 155)

El debate acerca de la *poética teatral* requiere que se observen más argumentos significativos, teniendo en cuenta cada contexto regional, para poder así visibilizar la existencia latente de otros pensadores escénicos-teatrales. Por ejemplo, en el Cono Sur de América Latina encontramos los fecundos hallazgos realizados por profesor, investigador y teatrólogo argentino, el doctor Jorge Dubatti (2011), quien en su “Cartografía teatral. Introducción al teatro comparado” propone coincidencias, encuentros y voluntades en común desde espacios geográficos distintos, entendidos como fenómenos epistemológicos que se encuentran en la geografía, pero en el territorio común del teatro, aquel que está lejos de las definiciones cívicas de nación, república y patria, alejado de la tensión ocasionada por fronteras limítrofes que separan y excluyen la pertenencia o no a un espacio teatral en específico. Tanto Rodríguez (1994) como Dubatti (2011) comparten la categorización de la *poética teatral Latinoamericana*, en cuanto a las nociones de la micropoética del teatro. Así, según Dubatti (2019), la poética teatral podría plantearse a través de la del teatro comparado:

...la poética es el estudio de la poiesis teatral en tanto acontecimiento convivial-corporal, y del acontecimiento teatral integral a través de la poiesis y de la zona de experiencia que genera en su multiplicación expectatorial-convivial, la Poética Comparada propone la problematización de las poéticas teatrales en su dimensión territorial, interterritorial, supraterritorial e intraterritorial, es decir cartográfica. (p. 59)

Para introducirse al *teatro comparado*, el investigador argentino recalca la relación entre lo universal (supraterritorialidad o macropoética) con lo particular y diverso (territorio y desterritorialización), es decir, con la *micropoética*. Es esta visión la que permite, en concordancia con los fines de investigación de este estudio, encontrar el espacio desterritorializado y epistemológico o conceptual, para situar a los sujetos —actrices y actores—. En este contexto, tanto en Rodríguez (1994) como en Dubatti (2019) dan por hecho consumado que la experiencia del actor se funde, sin particularidades propias, en el dispositivo teatral y que, para el caso del quehacer teatral ecuatoriano, sin embargo, las experiencias de creación escénica han estado germinadas fundamentalmente por sujetos que se han diseminado, sin un territorio o zona de encuentro, tanto en la macropoética como en la micropoética teatral. Esto debido a que las dinámicas históricas de la dramaturgia ecuatoriana mutan constantemente y se enfocan en otros espacios escénicos, como la dirección teatral, la escritura dramática, el diseño escenográfico, el diseño de iluminación teatral, la producción, la gestión cultural, la investigación artística y, mayoritariamente, en la pedagogía del teatro; lo que no permite expandir la escena del actor para abarcar necesidades que le corresponde sistematizar en su experiencia de vida profesional e intercambiarlas como experiencias de investigación artística, teatral o actoral.

Según Dubatti (2011):

La micro-poética es la poética de un ente poético particular [...] Se trata de un espacio de heterogeneidad, tensión, debate, cruce, hibridez de diferentes materiales y procedimientos, espacios de referencia y variación, ya que en lo micro no suele reivindicarse la homogeneidad, ni la ortodoxia (exigencia de los modelos abstractos) y se favorece el amplio margen de lo posible en la historicidad [...] La micro poética propicia la complejidad y la multiplicidad internas, y suele encerrar en sus combinaciones sorpresas que contradicen y desafían los modelos lógicos [...] que atribuimos a la observación de la praxis teatral. El espesor individual de cada micro-poética debe ser analizado en detalle: cada individuo poético está compuesto de infinitos detalles. (p. 4)

Metodología

Esta se ha planteado esencialmente desde el enfoque de la *investigación artística en las artes*, pues esta es la que permite, según el profesor Borgdorff (2006), valorar procesos singulares y personales, como la creación actoral, porque propone un espacio de autoanálisis dirigido hacia el sujeto y objeto de observación investigativa, desde la participación, creación y reflexión del investigador, quien indaga en conjunto con las actrices y actores que serán entrevistados en sus espacios de trabajo.

Borgdorff (2006) afirma que el enfoque de investigación artística en las artes

no asume la separación de sujeto objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que ésta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados [...] este acercamiento está basado en la idea de que no existe ninguna separación fundamental entre teoría y práctica en las artes. (p 10)

Por tanto las experiencias de enseñanza-aprendizaje teatral independientes o no formales son aquellas que dan insumos para ser investigados, tanto artística como académicamente, pues su praxis es un aspecto fundamental en la generación de conocimiento y para la circulación y vinculación continua de estos saberes con las prácticas investigativas que ocurren entre las instituciones de educación superior en artes que brindan insumos de calidad y calidez a otros centros de investigación pedagógica, públicos o privados, y a futuros creadores escénicos. De este modo, la pedagoga teatral chilena, Milena Grass (2011), enfatiza que la investigación artística en teatro requiere de una sistematización y discusión, y de resultados propios.

La ventaja de trabajar a partir de este concepto la práctica como investigación tiene que ver con la legitimación de hallazgos únicos, donde se realza la importancia de donde surge el trabajo creativo e investigativo [...] así como el punto de partida emocional, personal y subjetivo tanto del artista como del investigador [...] lo que se requiere es un diseño in progress, que acompañe al proceso de creación recurriendo a la observación directa del trabajo de mesa y ensayos, al develamiento de las apuestas teóricas, artísticas y estéticas implicadas [...] se relaciona directamente con el desarrollo de nuevos conocimientos y de nuevas metodologías investigativas capaces de aprehender a cabalidad objetos de estudios diversos, metodologías que se van construyendo según los requerimientos de la práctica misma [...] hemos planteado la idea de que el proceso de investigación debe incluir no sólo en la obra resultante, sino también como exégesis que dé cuenta de dicho proceso... es controversial [...] plantea la paradoja de defender la creación artística como forma de conocimiento al mismo tiempo que se exige, de todas maneras, su validación por medio de un documento escrito. (pp. 91-93)

Para valorar el problema de investigación, todo lo argumentado anteriormente con respecto a las metodologías de investigación artística y escénico-teatrales deberá combinarse con el fin de idear un objetivo metodológico, debido a que se debe poner en tensión a la propia metodología explorada. Es por tal razón que el enfoque de esta indagación es mixto: de método cuantitativo y cualitativo; su alcance es exploratorio y su diseño concurrente. Según Hernández (2014), “el enfoque mixto de la investigación [...] implica un conjunto de procesos de recolección, análisis, y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder al planteamiento del problema” (p. 532). A partir de este enfoque, “un estudio mixto comienza con un planteamiento del problema que demanda claramente el uso e

integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo” (p. 540). De modo que existe la posibilidad de ejecutar por separado cada enfoque, es decir, se puede aislar y separar el contacto de resultados y escrutar a profundidad el problema de la investigación, sin limitaciones metodológicas que definan la manera de investigar o de crear de las actrices y actores seleccionados para la muestra y sin que esto pueda ocasionar o alterar los resultados. También se usó la cartografía, una disciplina metodológica e investigativa que permite la recopilación de información e inquietudes del problema que se propuso como mecanismo para levantar datos cuantificables, junto a las experiencias teatrales/actorales a ser categorizadas cualitativamente.

Para la recolección de datos se utilizaron técnicas e instrumentos como la entrevista, cuestionario y registro audiovisual. Cada técnica posee su propia referencia a aplicarse, aunque para el caso de recolección de datos, al sostener un diseño mixto, requirió de transcripción escrita de cada una de las entrevistas, lo que permitió generar cuadros estadísticos.

Las técnicas de recolección cualitativas como la entrevista y el cuestionario —estrictamente de reflexión documental y por registro audiovisual y transcripción escrita— permitió interpretar experiencias y hallar las relaciones conceptuales que se produjeron.

Esquema de obtención de datos:

- Identificación del espacio del grupo, mediante visita *in situ*, y captura de su localización, mediante uso de satélite, para determinar su ubicación geográfica en el globo terráqueo.
- Desarrollo de temáticas específicas de grupos de teatro o colectivos teatrales, a partir de entrevistas a sus miembros.

Las temáticas constan de los siguientes puntos e interrogantes a responder por las personas entrevistadas:

- A. ¿Cuáles son los criterios con los que evalúa su actividad o cuáles son las condiciones actuales con las que realiza su actividad teatral, en referencia a la existencia o acceso a servicios básicos (alcantarillado, agua, luz, teléfono, internet, transporte, etc.)?
- B. ¿Cuál es su posición ante la gestión pública realizada por parte de las instituciones de fomento artístico y cultural (Ministerio de Cultura, Secretaría de Cultura del Cabildo, Casa de la Cultura, salas independientes, universidades o centros de educación profesional en teatro, etc.)? De no estar de acuerdo con la gestión de las instituciones mencionadas, por favor, exponga con qué criterio se debería generar actividad teatral.
- C. ¿La historia de consecución del espacio tiene que ver con la historia de formación del grupo teatral? ¿Sí o no? Argumente con un porqué.
- D. ¿Qué es un grupo de teatro desde su experiencia? ¿Cómo entiende usted el ejercicio plural o la realización de una actividad que priorice el accionar en conjunto? ¿Cuál o cuáles han sido sus referentes teatrales, si acaso los tiene?
- E. ¿Qué personas forman parte del grupo de trabajo teatral? y ¿cuál es el rol que desempeñan en el grupo? Escriba una pequeña biografía de su persona y de cada integrante de su grupo.
- F. ¿Cómo se perfila actualmente su ejercicio teatral, es decir, cómo se expresa o llega a ser visible en el ámbito social?
- G. ¿De qué manera la poética ha variado en la historia que llevan de ejercicio escénico?, ¿puede contar cómo expresan su propuesta poética?
- H. ¿En qué medida es factible considerar el teatro de grupo como algo distinto al enfoque que se da al colectivo teatral? ¿Qué puede ser colectivo teatral para usted? ¿Desea proponer un *modus operandi* propio de trabajo que sea distinto a estos marcos referenciales —de grupo o colectivo—? Puntualice su visión.

Población y muestra

Los informantes idóneos para esta investigación parten de los requerimientos del problema. Por lo que se propuso un acercamiento cartográfico al teatro de grupo en Quito y en Guayaquil, entre 2014 y 2017. Mediante la aproximación del investigador a los espacios de encuentro para el intercambio de saberes, se creó la base para entender cómo se percibe la noción de poética teatral, desde la práctica profesional en la escena local ecuatoriana. Entre los participantes seleccionados se encuentran Geovanni Revelo o Cocolo, exmiembro del Teatro del Cronopio; Guido Navarro, director del Teatro del Cronopio; Silvia Brito y Roberto Guerrero de Teatro de los Silfos; Raymond Duque de la Compañía de Teatro Uña de Gato; Cristian Castillo y Moisés Soria del Colectivo de Artes Populares La Changa; y, en la ciudad de Guayaquil, al actor e investigador escénico Rafael Santi, conocido como Lalo.

En un diseño con enfoque de método mixto se requieren elementos cuantitativos que permiten generar cuadros estadísticos que se pueden encontrar en una entrevista y un cuestionario escrito. Por otra parte, las técnicas de recolección de datos cualitativos permiten interpretarlos para hallar relaciones conceptuales y proponer categorizaciones.

Hernández (2014), sobre el análisis de datos, propone que

La selección de técnicas y modelos de análisis también se relaciona con el planteamiento del problema, el tipo de diseño y estrategias para los procedimientos [...] el análisis puede ser sobre los datos originales (datos directos) o puede requerir de su transformación. (p. 574)

Resultados y discusión

Para el acercamiento cartográfico al teatro de grupo, que al mismo tiempo posibilita aproximarse a los conceptos de *poética teatral* y *micropoética actoral*, estos conceptos serán expuestos por los entrevistados. La vinculación de estas nociones permite categorizar la *micropoética del actor*, porque se han encontrado, mediante la interpretación del cuadro estadístico, conceptos que se repiten, lo que brinda una oportunidad para realizar una síntesis cuantitativa y cualitativa que responda la inquietud del problema.

Micropoética del actor

El acercamiento a referentes existentes, sean emergentes o con trayectoria escénica en el movimiento teatral ecuatoriano contemporáneo, posibilita tejer relaciones temáticas y conceptos que acontecen, por dentro y por fuera del perímetro urbano. Se detectó que las posiciones son diversas, sin embargo, en todas se recalca la tan anhelada conquista de un espacio propio: subjetivo, intersubjetivo, geográfico, político y filosófico —es decir, poético— que permita retroalimentarse en conjunto con otros territorios escénicos locales, regionales y mundiales en los que se pueda entablar una relación estrecha con los diversos públicos. Esto, a pesar y tomando en cuenta que las instituciones culturales del país y la industria del entretenimiento son antagonistas históricos para las prácticas escénicas locales.

Empero, para aproximarse a los conceptos que manejan los entrevistados, se les propuso realizar una entrevista en los espacios donde realizan su práctica teatral, este fue el caso de la Compañía de Teatro Uña de gato, El teatro del Cronopio y del Colectivo de Artes Populares La Changa. Es importante mencionar que el Teatro de los Silfos no poseía un espacio de trabajo

propio, por lo que, Rafael Santi, conocido como Lalo, respondió al cuestionario escrito durante la exposición de la obra *Pop Art Porn*, en Guayaquil.

Del cuestionario formulado para entrevista y recolección de datos y experiencias, se ha seleccionado uno, en específico, que aporta al problema de la investigación y que corresponde al literal G, de dos inquietudes: “¿De qué manera la poética ha variado en la historia que llevan de ejercicio escénico?” y “¿Cuál es su propuesta poética?”. La descripción y sistematización de datos, para su análisis, cuantificación e interpretación conceptual, es la siguiente:

Desde la periferia: La Compañía de Teatro Uña de gato. Ubicación: Av. Ilaló y Séptima transversal, sector Conocoto. Entrevista al director y actor de la compañía, Raymond Duque.

- Existe la noción filosófica de poética teatral, como una función social que es intencional para con el receptor de las obras. El entrevistado lo explica como un ejercicio escénico *per se* y no uno solamente discursivo presente en la obra teatral y dirigido al destinatario.
- El entrevistado enuncia la palabra *poética* en relación con los conceptos: *territorios teatrales* y *recursos del actor*.
- El entrevistado manifiesta una categorización escénica que indaga en su práctica y que llama *artes del humor*. Esta noción está basada en referentes del teatro latinoamericano y mundial como: Víctor Quiroga (Chile), Joel Sánchez (Cuba), Misael Torres (Colombia) y Phillipe Gaulier (Francia).
- Propone su práctica escénica diferenciando la propuesta del “humorista” a la del “comediante”. Aclara que su ejercicio actoral está más cerca de la del humorista, porque su intención es provocar conciencia social mediante la risa. Su producción teatral investiga los territorios actorales como el *clown* o payaso y los títeres.

Teatro del Cronopio. Ubicación: Av. Patria y Av. 6 de Diciembre. Casa de la Cultura Ecuatoriana, edificio de los espejos, tercer piso. Entrevista a Giovanni Revelo, conocido como Cocolo, y Guido Navarro.

- Giovanni, Cocolo, Revelo afirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el Teatro del Cronopio se basa en la metodología del teatro gestual de Jaques Lecog (Francia).
- Cocolo expone que se puede establecer, como ejercicio comprobable de la propuesta poética llevada a cabo por el Teatro del Cronopio, la creación de un lenguaje escénico particular, concebido a partir de la apropiación e investigación de los territorios escénicos del teatro gestual, ya que permiten abrir caminos hacia la configuración de personajes contemporáneos, en los que el público puede reconocerse, debido a las creaciones y propuestas de actrices y actores.

Colectivo de Artes Populares La Changa. Ubicación: Casa Barrial Turubamba Alto (Centro Cultural Independiente Turubamba), Calle Alberto Spencer y pasaje S26-39. Entrevista a Cristian Castillo y Moisés Soria.

- Consideran los entrevistados que la poética teatral tiene como base un fundamento filosófico, pues la estética de la obra de teatro es un mediador intencional que propicia la transformación social.
- Los entrevistados se adscriben a la poética teatral, entendida como una necesidad de sentido crítico de la sociedad. En tanto exista obra artística, existirá la obra de transformación social.

Teatro de los Silfos. Sin ubicación. Entrevista realizada a Silvia Brito, directora del grupo, y a Roberto Guerrero, actor invitado, en las escalinatas y corredores de la Casa de la Cultura Ecuatoriana

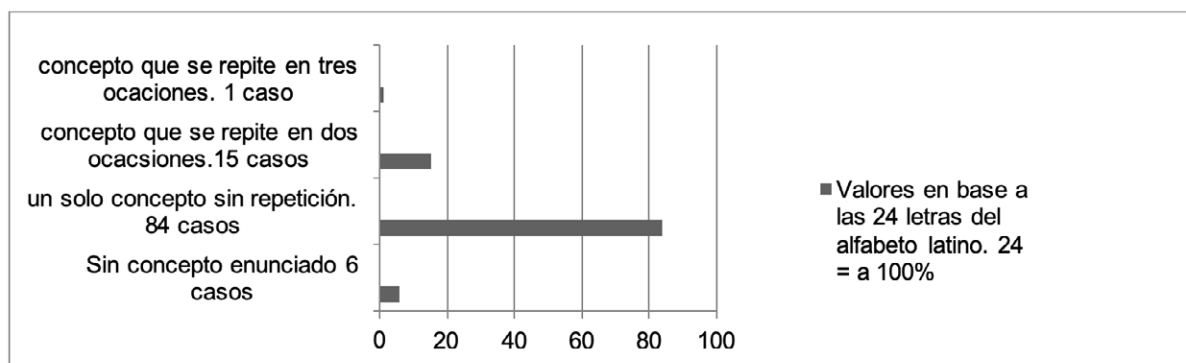
- La directora del grupo enuncia que la poética es un proceso intencional de cambio social, en primera instancia sobre el sujeto actriz o actor, para que sea palpable en el hacer de la obra y en el receptor teatral.
- Ambos entrevistados recurren a conceptos y terminologías propias del teatro antropológico para exponer su actividad escénica. Definen su visión hacia el quehacer artístico como intercultural, porque relacionan la práctica, formación y creación actoral desde varias cosmovisiones filosóficas, en este sentido, lo perciben como un devenir del mundo social-teatral al mundo andino. Es decir, los espacios poéticos están para la creación y vinculación del teatro y las artes escénicas, como prácticas y manifestaciones culturales de las comunidades locales y mundiales.

Rafael Santi es actor profesional, magister interdisciplinar de teatro y artes vivas, oriundo de la ciudad de Guayaquil. Se obtuvieron sus respuestas a través de un cuestionario escrito.

- El entrevistado precisa cuestionar cualquier noción de poética teatral que se entienda como una experiencia de creación de imágenes con textos dramáticos que reproduzcan una visión tradicional del teatro y que se alimenten de un discurso que legitime, homogenice o canonicen una sola posibilidad de verdad estética o representacional que juzgue cómo debería hacerse la actuación teatral.
- Según la experiencia del actor e investigador guayaquileño, el marco representacional tradicional del teatro y de la actuación debe ponerse en crisis, ya que puede generar discusiones generosas acerca de la creación actoral contemporánea y el teatro local.

Interpretaciones de cuadros estadísticos

Figura 1. Aproximación al concepto de poética en entrevistas



Fuente: elaboración propia

La regla de tres simple permite reconocer el porcentaje de coincidencias y diferencias conceptuales, respecto a la noción de poética teatral, que se evidenció por medio de entrevistas (ver Figura 1). Esta operación matemática se aplicó según el número de letras del alfabeto latino, en base a sus veinticuatro; lo que permitió cuantificar estadísticamente, en un rango del 100 %, los casos de coincidencias. Estos, a su vez, fueron interpretados cualitativamente.

- (-) = 25 % de error o *default* circunstancial. Este valor coincide en el porcentaje evaluado, ya que en las entrevistas no se mencionaron conceptos que se empezaran con las siguientes letras: j, k, q, u, w, x, y. Por tanto, no incide en la cuantificación estadística.

- (0) = 350 % expone las diferencias en la noción de *poética teatral* evidenciada en las entrevistas. Esta cifra es un 250 % superior al rango de 100 %. Esto muestra una riqueza para abordar, desde varias aristas, la poética teatral local.
- (2) = 62.5 % muestra coincidencias de más del 50 % sobre la base del valor 100 % asignado. De tal manera que los conceptos que generan coincidencias en la noción de la *poética teatral* entre los entrevistados son: acción, arte, bufón, comedia del arte, calle, cosa, cultura, colectivo, estética, estudio, payaso, recursos, teatro gestual, tradición y taller.
- (3) = 4.16 % muestra una particular mención que corresponde a la mayor coincidencia (un solo concepto) entre los entrevistados para explicar la poética teatral. Según este indicador, la poética teatral está directamente relacionada con la práctica profesional local y, por tanto, con el problema de la presente investigación. En todas las entrevistas existe una categoría en común: *espacio*.

Si se toma en cuenta las coincidencias de los rangos 2 y 3, se extrae una muestra que, en sumatoria, da: $62.5 \% + 4.16 \% = 66.66 \% / 100 \%$ de coincidencias entre los profesionales del quehacer teatral local, lo que permite exponer y, a la vez, acercar a su propios lenguajes y terminologías; las mismas que ayudan a comprender sus zonas territoriales dentro de la poética teatral y generar las bases de lo que se denominaría como: micropoética de actor.

Conclusiones

La micropoética del actor, para los entrevistados, deviene en la categorización del término *espacio*. Es este un fenómeno teatral ontológico, porque remite a los anales propios de la historia de la humanidad, pues remonta a la creación del *theatron* griego, el espacio desde el que es posible mirar, pensar y sentir. Sin embargo, la categorización levantada en base a la cuantificación y cualificación de los datos obtenidos también actualiza la noción de espacio, ya no comprendido como una edificación material y arquitectónica del teatro, sino como una zona desarraigado del mundo. Sin romantizar, se trata de la posibilidad de posicionar, actualmente, un espacio poético teatral y actoral para la poesía del cuerpo, de los afectos, de la mancomunidad, de la defensa de la Pachamama.

Cabe recalcar que cuando existe la coincidencia de la categoría estética de espacio en las nociones, tanto de los investigadores consultados, como de los entrevistados participantes, se debe considerar que *espacio* ya fue problematizado teatrológicamente en los años sesenta, por el reconocido y aclamado director y maestro inglés de teatro, Peter Brook (1973). En sus palabras: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro lo observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” (p. 9). Esta conocida esta cita perteneciente a su libro *El espacio vacío arte y técnica del teatro* y da cuenta del problema de la investigación propuesto por este estudio, porque establece un encuentro de saberes comprobables, entre el quehacer escénico teatral ecuatoriano contemporáneo que se ha registró en el acercamiento cartográfico al teatro de grupo en Quito y Guayaquil entre 2014-2017 y aquel que se cimentó para la renovación del hecho teatral a nivel mundial.

Al terminar esta aproximación hacia la micropoética del actor, se encuentra que existen coincidencias en las nociones de: acción, acontecimiento, espacio, proceso y recepción. El carácter sistemático y procesual que puede exponerse en una práctica teatral posibilitará la apertura de diversas concepciones, así como modos de creación independientes. Sin embargo, debe notarse que la relación que muestran puede ser considerada como “territorios o mapas teatrales”,

según el enfoque de Dubatti (2011), porque, aunque estén distantes entre sí, en sus modos de creación y de vinculación con sus receptores o esceno-audencias (públicos), también se ve que dialogan encontrándose en sus límites, porque se expone la pertinencia de existir como parte de un movimiento teatral local, plenamente innovador e investigador, que, a su vez, les permite interpelar cualquier índole de poder represor, desde o hacia el teatro.

Sin embargo, cabe también expresar que no es sencillo llegar a proponer un espacio poético de investigación escénico en Ecuador, debido a que la historia no le ha sido favorable al teatro nacional en las políticas educativas que emanan desde el ente rector de la educación superior en artes. Ya que la profesión teatral es diversa y no homogénea, entra constantemente en controversias de índole histórico-social que atentan su existencia, debido a la incomprensión de la política pública. El Estado e instituciones culturales como: el Ministerio de Cultura, el Instituto de Fomento a la Creatividad e Innovación, las secretarías de cultura de los Gobiernos Autónomos Descentralizados, la Casa de la Cultura Ecuatoriana y sus respectivos núcleos provinciales, las fundaciones municipales, etc. atentan contra los derechos de los trabajadores teatrales. Del mismo modo cabe concluir que en las instituciones de educación superior para formación artística realizan empeños loables para garantizar una calidad óptima de enseñanza en teatro, pero se ven obstaculizadas por la incidencia e implementación de paradigmas de educación artística que no se corresponden con la realidad de las necesidades de la sociedad ecuatoriana, porque, aunque los receptores o destinatarios, es decir, la multiplicidad de públicos existentes en todo el territorio ecuatoriano, deben estar presentes en los acontecimientos escénicos, la investigación artística escénica de Ecuador se encuentra mirando a resultados derivados del paradigma del arte y políticas ancladas en la modernidad capitalista. Sería beneficioso reconocer los aportes que propone el teatrólogo ecuatoriano Franklin Rodríguez Abad (1994) cuando declara que puede existir *poiesis* teatral siempre y cuando exista un proceso artesanal, un *saber hacer* que, en conjunto con el receptor, dialogue-haga-cree-disfrute-transforme la obra artística.

Es precisamente la reflexión del “hacer artístico”, en sus dos momentos: del “hacer artesanal” y del “acto de recepción”, la que se intenta recoger, analizar y sistematizar, para encontrar la intencionalidad dada a la obra artística. La difusión de esta concepción de la Poética entendida como “Poiesis” ha llevado que se la use en distintos ámbitos de la actividad práctica, cuando se quiere destacar su carácter productivo procesual. (p. 160)

Para concluir, este artículo está basado en la investigación que se realizó para la obtención del título de magister en Actuación Teatral, de la Maestría en Actuación Teatral de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador y pretende establecer contacto y procurar dialogo de saberes entre las distintas modalidades de los profesionales del teatro en el Ecuador. Su intención no es adscribirse a una definición conceptual o a defender una postura que restrinja los encuentros entre memoria y renovación generacional, como tampoco aboga por una sola vía de investigación artística, porque cada actriz y actor es un mundo es en sí mismo, es un complejo espacio de vivencias potencialmente válidas para guiar a futuros creadores escénicos como, en el caso del autor de este artículo, se ha podido corroborar, vivenciar y compartir en las diferentes tablas de la experiencia actoral. No es posible hacer “tabla rasa” para proponer cambios significativos en el arte escénico de la región. Sin embargo, existe también en el ambiente teatral local, una visión de intercambio de experiencias y saberes que generan tensión, debate y subsanación. Las políticas de educación superior en artes y, específicamente, las de las carreras de artes escénicas deben tomar en cuenta que a sus egresados les afecta directamente la falta de

encuentro epistemológico teatral, pues, sino se innovan las metodologías o didácticas para que velen por alimentar un circuito continuo de saberes para todos quienes realizan actividades escénicas, sin exclusión, serán los egresados quienes enfrenten obstáculos, cada vez más difíciles, en la realidad profesional del país.

Las garantías y derechos laborales para los trabajadores escénicos teatrales solo pueden surgir de la mano de sus propios profesionales, es decir, solo el propio medio puede crear los caminos para que el anhelado espacio poético teatral, que se mencionó en los diálogos analizados en este estudio, sea común y accesible a corto, mediano y largo plazo. Solo así se generará un mapa colectivo de un territorio teatral escénico en el que existan encuentros, creaciones colaborativas, concreción de centros de investigación escénica, renovación generacional y, por supuesto, una mayúscula tradición de maestras y maestros para el teatro ecuatoriano. Solo así será posible un teatro *local* que pueda minar el deseo de los actuales gobiernos neoliberales, populistas, corruptos y elitistas que se dedican a favorecer a las oligarquías, socavando los derechos de quienes no se integran a la lógica absurda y criminal de la democracia participativa —juego dramático de conquistas por el poder— que hace perder el deseo de utopías y merma las aspiraciones por mejores y cálidos días en la vida de cualquier sujeto cotidiano. Por tanto, lo que se denomina como *micropoética del actor* podría ser un puente para desacralizar y eliminar los dogmas podridos, enfermos y caducos que están presentes en el oculto mapa teatral local.

Referencias bibliográficas

- Bautista, J. (2017). *Micro Poética del Actor: metodología y didáctica aplicada a un texto no dramatúrgico*. [Tesis previa a la obtención del título de Magister en Actuación Teatral. Universidad Central del Ecuador. Quito.] <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/16197>
- Borgdorff, H. (2006). *El debate sobre la investigación en las artes*. https://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2015/01/El-debate-sobre-la-investigaci-n-en-las-artes-2.pdf
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío arte y técnica del teatro*, Península.
- Dubatti, J. (s.f) *Teatro y poética comparada: micropoética, macropoéticas, archipoéticas, poéticas, ennmarcadas*. <https://unrn.edu.ar/blogs/posgradoteatro/files/2011/09/TeatroyPoeticaComparada.pdf>
- Dubatti, J. (2019). *Pedagogía Teatral Procesos formativos, perspectivas, y metodologías de investigación Primer Congreso Internacional de Pedagogía Teatral*. FAUCE.
- Flores, I. (2009). Primer Coloquio Internacional de Pedagogía Teatral. *Serie-informativa–Documentos*, 31, 2-11. Facultad de Artes- Universidad Central del Ecuador.
- Grass, M. (2011). *La investigación de los procesos teatrales Manual de uso, Apuntes*.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Proaño, L. (2019). *Desarticulaciones teatrales La escena latinoamericana 1990-2007*, Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral CELCIT.<https://www.celcit.org.ar/publicaciones/teatro-teoria-y-practica/39/039/>
- Rodríguez, F. (1994). *Poética del teatro latinoamericano y del Caribe*. Abrapalabra.

¿Habrá un solo método científico para investigar las artes y sus pedagogías?

Is there only one scientific method to research arts and their pedagogies?

Alexander Mansutti Rodríguez

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

En este ensayo se analizan los problemas metodológicos que imponen las artes y sus pedagogías en dos frentes: cómo formar artistas para las diferentes disciplinas y cómo formar ciudadanos creativos e innovadores utilizando las artes como recursos didácticos. Se parte del principio de que la diversidad en las artes, entendidas como objetos de estudio diferenciados, dificulta estandarizar el método de investigación a ser utilizado para comprender tanto estas mismas y la pedagogía particular que se usa para formar artistas, como la investigación sobre la utilidad pedagógica de cada una de ellas en la formación de ciudadanos creativos e innovadores. Se trata de una reflexión producto de la experiencia del autor como docente de cátedra de Metodología de la Investigación en la carrera de Pedagogía de las Artes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). La conclusión fundamental es que la variedad de objetos de estudio, definidos por la diversidad de las artes y la complejidad de sus prácticas creativas, impone la necesidad de generar métodos de investigación para cada arte y, al mismo tiempo, para cada enfoque: no es lo mismo la pedagogía para cada disciplina artística que el uso de cada arte como herramienta didáctica para la pedagogía de formación ciudadana en la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: pedagogía de las artes, métodos, diversidad, complejidad, sociedad del conocimiento

Abstract

In this essay, the methodological problems imposed by the arts and their pedagogies is analyzed on two fronts: how to train artists for the different arts and how to train creative and innovative citizens using arts as didactic resources. We start from the principle that diversity in the arts as differentiated objects of study makes difficult for us to standardize the research method to be used both to understand the arts themselves and the particular pedagogy to train their artists, as well as to understand research on the pedagogical utility of each arts on the formation of creative and innovative citizens. It is a reflection product of our experience offering the Chair of Research Methodology in the Career of Pedagogy of the Arts at UNAE-Ecuador. The fundamental conclusion is that the diversity of the objects of study defined by the diversity of the arts and the complexity of their creative practices impose to generate research methods for each art and at the same time for each approach: the pedagogy for each art or the use of each art as a didactic tool for the pedagogy of citizen training in the knowledge society.

Keywords: Pedagogy of the arts; methods; diversity; complexity; knowledge society

Introducción

En este ensayo se analizará, desde la complejidad, las relaciones existentes entre las artes y las pedagogías que utilizan sus atributos para formar ciudadanos creativos e innovadores y cómo estas relaciones imposibilitan que, con un solo método de investigación, se pueda avanzar tanto en la comprensión de objetos de estudio diversos, como en el desarrollo y generación de teorías que puedan garantizar el avance en la pedagogía de las artes y en la incorporación de sus atributos como herramientas pedagógicas, para formar ciudadanos para la sociedad del conocimiento. Se parte del axioma que indica que no es posible imponer un solo método científico y simplificante, por naturaleza, a objetos de estudio diversos y marcados por la complejidad de los sistemas conceptuales que los constituyen y que provienen de la combinación transdisciplinar de la pedagogía, las artes y la metodología, entendida como la ciencia de los métodos y la filosofía de la ciencia.

El cuestionamiento de un camino unívoco para el logro de saberes científicos tiene historia. A continuación, se marcan sus últimos momentos claves. En 1927, Heisenberg formuló su principio de indeterminación o de incertidumbre, como también es conocido; este, desde la física cuántica, indica que hay propiedades de la materia que no pueden ser medidas simultáneamente y con precisión absoluta, esto puso en jaque la presunción positivista de que la realidad podía ser reflejada con precisión por la ciencia, en todos sus atributos. Desde ese momento, los procedimientos físicos pasaron de un conocimiento absolutamente preciso, a uno probabilístico. Se derrumbó la esperanza de que la naturaleza es objetiva y, por tanto, sujeta a un solo método científico (Carbonell y Hortolá, 2004-2005) que permite medir todo, en todo momento y con precisión. Con ello, se cuestionó el objetivismo radical, fuente del empirismo, que postulaba que la realidad, independientemente de los instrumentos que la miden, podía ser objetivamente reflejada por la ciencia, como si de un espejo se tratara.

En la década de los sesenta, varias corrientes filosóficas discutían sobre la pretensión del positivismo¹ y del materialismo histórico² de caracterizar la investigación científica por el rigor con el que se aplicaba y por los protocolos que se ajustaban a un conjunto de principios, leyes y categorías que orientaban la reflexión y garantizaban su objetividad, rigurosidad y replicabilidad. A estos procedimientos se los conocía como el método científico.

El fin del siglo xx sorprendió con un cambio civilizatorio. La humanidad que está presente en todo el planeta se digitalizó, las distancias dejaron de ser un problema y el inmediateismo de sus conexiones quitó importancia a las diferencias entre noche y día. Las fronteras de la ciencia se expandieron vigorosamente y la producción de nuevos saberes se multiplicó. La velocidad con la que se innovaba desactualizaba títulos, titulares y titulados. La formación profesional dejó de representar un período inicial en la historia de los individuos, para convertirse en una práctica de actualización permanente. Las competencias y oficios actualizados cobraron cada vez mayor importancia, frente a los títulos.

Mientras estos procesos se iban desencadenando, otros se desarrollaban. Los métodos conductistas de educación fueron cuestionados abiertamente y el constructivismo se abrió paso

¹ El más radical de los filósofos fue Paul Feyerabend (1974), cuya obra, *Contra el Método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, postula abiertamente que no hay un procedimiento único que se deba acatar para obtener resultados científicos y que, por el contrario, tratar de imponerlo sería contraproducente.

² Louis Althusser, ideólogo del Partido Comunista francés, postuló, junto con Etienne Balibar, en su libro *Para leer el capital* (1969), que no hay un método científico, sino que el objeto de estudio de cada ciencia determina el método con el que ella se desarrolla. Además, desmontó la teoría del reflejo, argumento de manual con el que los aparatos de propaganda marxista pretendían garantizar que el materialismo histórico era objetivo y por ello, ciencia.

como paradigma inspirador de nuevas prácticas pedagógicas que pusieron más énfasis en el manejo de las fuentes que acumulan saber que en los contenidos mismos. La memoria cedió puestos a las destrezas. Los *curricula*, tanto de educación básica como de estudios superiores, enfatizan el desarrollo de competencias que permitían a los estudiantes fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, mientras disminuían el peso del manejo memorístico de contenidos. Mucho del desarrollo de las neurociencias apuntó a validar la plasticidad del cerebro y las maneras cómo funciona. Los postulados de Vigotsky, Ausubel y Piaget encontraron en las neurociencias aliados inesperados.

A finales del siglo xx, aparecieron dos libros que marcaron el punto de no retorno que reemplazó la pedagogía “bancaria” —como la calificó Paulo Freire—, por una constructivista. Los perfiles son ahora más importantes que los conocimientos. Jacques Delors (1994) atendió a una tarea solicitada por la UNESCO y coordinó a un grupo de catorce especialistas, reconocidos del mundo en educación, para establecer los lineamientos necesarios para la educación del siglo xxi. Como resultado de la encomienda, se publicó el libro *La educación encierra un tesoro* (1996), en el que aparecen los cuatro grandes principios que han de guiar la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Simultáneamente, Edgard Morin (1999) también produjo un texto que marcó la época, se trata de *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*: un texto también avalado por la UNESCO y desarrollado en pleno apogeo de su teoría de la complejidad, en la que el ilustre pensador define los siete saberes con los que han de formarse los ciudadanos del futuro, para hacer viable la humanidad. Finalmente, en 2005, la UNESCO publicó *Hacia la sociedad del conocimiento*, este anuncia la llegada de una nueva sociedad en la que las grandes industrias dejarán de ser los motores de las economías, para ceder su lugar al manejo de los saberes y las tecnologías de punta asociadas a ellos.

La incertidumbre; el desarrollo de competencias; la complejización de las disciplinas; el necesario retorno a la totalidad para entender los procesos particulares; el ritmo acelerado de las innovaciones; el cuestionamiento de los conocimientos y la incorporación de los saberes populares al mapa de sabiduría de la humanidad; la demostración del impacto del observador sobre lo que ve; y el inmenso cementerio de fracasados proyectos de desarrollo, diseñados y aplicados en nombre de la ciencia, obligan a revisar lo que se ha hecho hasta ahora y a preguntar si se podrá cambiar y avanzar hacia la sociedad que se quiere, haciendo lo mismo que se ha hecho hasta ahora.

En este contexto de rápidas transformaciones se debe preguntar: ¿qué rol han de cumplir la investigación científica, por un lado, y las artes y sus pedagogías, por el otro, para desarrollar competencias creativas e innovadoras? y ¿qué relación debe tener la investigación *dentro* del arte, *para* el arte y *a través* del arte, en el desarrollo de dichas competencias?

Resultados

La investigación como problema

Durante mucho tiempo las ciencias sociales hicieron esfuerzos enormes para emular los éxitos de las llamadas ciencias duras. Dicho empeño fue acompañado con el desarrollo de la definición precisa de variables y la matematización de sus indicadores. De esta manera se buscaba una piedra filosofal que diera a las ciencias sociales el rigor, la sistematicidad, la predictibilidad y la aplicabilidad de los resultados de sus investigaciones, lo que ya tenían las ciencias duras.

Quienes dirigían estos esfuerzos desde paradigmas dominantes, descalificaban recurrentemente todo intento de legitimación de modelos explicativos, basados en la cualidad de los atributos de los hechos sociales. Las modalidades de investigación-acción participativa y las etnografías, eran percibidas como esfuerzos artesanales, incapaces de entender las relaciones de causalidad.

A pesar del alto grado de formalización de algunas ciencias sociales, como la demografía y la economía, estas debieron replantearse su naturaleza científica. El campo de sus prácticas más rigurosas relucía con el brillo de sus fracasos. La ciencia dominante y su flamante método científico entraron en crisis.

Si la ciencia fáctica, a la que pertenecen todas las ciencias sociales, se caracteriza, según Bunge (1987), por: un conjunto de atributos entre los que se cuenta el hecho de depender de datos que nutran sus razonamientos, por trascender los hechos que analiza y por ser analítica y especializada, clara y precisa, comunicable, verificable, metódica, sistemática, generalizable, legal, explicativa y predictiva, abierta y útil. Entonces, lo fundamental es que, a partir de estos resultados, se imaginen los puntos de partida y los procedimientos a seguir para lograr que la interpretación del objeto de estudio alcance estos atributos o, al menos, la mayor parte.

Se asume que el resultado de un proceso no define su naturaleza. Los logros de las ciencias se miden por el alcance de sus resultados, pero estos no determinan a las ciencias. Las ciencias se definen por los procesos, condiciones y atributos que propios de su objeto de estudio. Es así como todas ciencias desarrollan peculiaridades teóricas, enfoques, estrategias e instrumentos cuya combinación y particularidades definen paradigmas. Por ejemplo, desde la episteme modernista que les da sentido, se tienen dos paradigmas pedagógicos dominantes: el constructivista y el conductista, cada uno con sus conceptos, presuposiciones, enfoques, estrategias didácticas y técnicas. Sin embargo, aunque los resultados no definan a las ciencias, ellos permiten medir hasta qué punto logran adquirir los atributos que caracterizan a sus resultados y, al ver los, se puede evaluar a la ciencia en su funcionamiento o, desde una perspectiva racional, revisar sus procedimientos metodológicos, para entender la fortaleza de sus resultados y mejorarlos, en el caso de que fuera necesario.

Los métodos se convierten, así, en un camino para desarrollar experiencias investigativas, cuyos alcances variarán según la claridad con la que se haya descrito teóricamente al objeto de estudio que constituye a la ciencia con la que se trabaja y cómo, desde esa claridad, se pueda identificar los objetivos conceptuales y los instrumentos para la recolección de datos y su tratamiento, y así prever el protocolo de su uso. El resultado de este esfuerzo es el diseño de investigación que, una vez aplicado, ha de garantizar los atributos científicos de los resultados. Esos atributos de las ciencias deben ser los validadores de la calidad del procedimiento científico. Visto de esta manera, el método utilizado se valida porque sus resultados se nutren de datos relacionados con los factores que intervienen en el proceso analizado: es analítico y está centrado en el problema que estudia, sus resultados pueden ser descritos claramente, puede ser verificado, metódico y sistemático, explicativo, predictivo, abierto y útil (Bunge, 1987). Lograr estos resultados es lo que hace científica a la metodología y no el uso de un protocolo rígidamente ajustado a un “método científico universal” previamente definido y que es indiferente a cualquiera que sea el objeto de estudio. En consecuencia, se postula que no hay un método científico universal, una especie de metodología tapa amarilla, aplicable a toda experiencia de investigación científica, sino múltiples metodologías que responden a su única determinación directa: el objeto de estudio que funda a la ciencia en la que se investiga. Como dicen Rodríguez Jiménez y Pérez Jacinto (2017):

El término método de investigación como técnica particular se refiere a las diferentes formas en que el sujeto que investiga puede interactuar con el objeto de estudio. Los métodos que se pueden emplear en el proceso investigativo son múltiples y variados determinados en última instancia por el objeto de estudio. (p. 177)

Según el mismo Bunge (1985), un filósofo positivista paradigmático, el método “forma, no informa. Es una actitud más que un conjunto de reglas para resolver problemas” (p. 97). Ello significa que el procedimiento aplicado será un método científico, siempre que sus resultados tengan los atributos ya descritos de las ciencias.

Que no haya uno, sino muchos métodos científicos no quiere decir que cualquiera puede ser usado en cualquier circunstancia o que se puede hacer investigación de calidad sin guía ni orientación. El método es el camino, como afirma Martínez Velasco (1990): “la racionalidad metodológica es el motor más poderoso de la investigación” (p. 48). Como tal, indica aquellos caminos y herramientas que deben servirnos para recoger los datos y organizarlos y analizarlos.

Feyerabend (1974), al respecto, dice que

La idea de un método que contenga principios científicos inalterables y absolutamente obligatorios y que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En este momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga que no sea infringida en una ocasión o en otra... (p. 27)

Es necesario preguntar: ¿se puede pensar que existe un solo método extremadamente poderoso, flexible y versátil que permita trabajar por igual y con resultados similares en una academia saturada de teorías diversas, enfoques marcados por intereses disímiles, protocolos diferenciados y técnicas múltiples? Más aún, ¿es posible su existencia en el mundo de las artes, identificadas cada una por las especificidades de las materias con las que trabajan pero que, además, están marcadas por factores subjetivos, inmateriales no objetivables ni medibles? (Borgdorff, 2006).

Así pues, se multiplican los métodos a la misma velocidad que la transdisciplinariedad hace aparecer nuevas disciplinas en las que, además, lo objetivo y lo subjetivo tienden a mezclarse. Al respecto, Morin (2015) llama la atención sobre el fracaso de los determinismos y la dificultad de aplicar un solo método en procesos cuya reflexión es de complejidad creciente y, por tanto, resistente a la simplificación propuesta por el método científico que está más habituado a ser eficiente en diseños de investigación de laboratorio, de tipo experimental, donde se controlan la mayor cantidad de variables posibles, para medir las interrelaciones entre las seleccionadas; este control es imposible en las ciencias sociales. El lenguaje de las matemáticas, que está al corazón de las prácticas de las ciencias duras que buscan ya sea la determinación mecánica de las causalidades o, en su defecto, la aproximación probabilística, es poco útil en análisis como los de las ciencias sociales, cuyas variables o factores no pueden ser controlados como en un laboratorio.

Ante la imposibilidad de emular a las llamadas ciencias duras y ya conmovidas por el principio de incertidumbre, las ciencias sociales y, en especial sus metodólogos, hacen esfuerzos enormes para generar una red de conceptos y procedimientos que permitan caracterizar los diseños de investigación y orientar el tipo de instrumentos y procedimientos que deben ser utilizados para recoger y procesar los datos. El núcleo duro de este esfuerzo es la definición de los objetivos que se desean alcanzar y que deben estar integrados por conceptos y fines teóricos. Los objetivos señalan

el camino a seguir y, por si solos justifican, el esfuerzo de elaborar un diseño de investigación. Sin embargo, en muchos casos se invierte más tiempo generando y evaluando los capítulos metodológicos que haciendo la investigación.

Si el procedimiento comenzara solamente por el desarrollo de los objetivos y generara, a partir de ellos, una red conceptual que diera sentido a las relaciones establecidas entre sus conceptos, el diseño de investigación se preocuparía más por la manera en cómo se operacionalizan los conceptos en indicadores y cómo estos pueden ser representados. Una vez que se conocen las relaciones que se presumen entre los factores que se supone que intervienen y el tipo de indicadores que se debe medir, entonces se puede establecer el diseño de investigación y, si fuera necesario, identificar la episteme de la que surge el paradigma que la nutre y el enfoque desde el cuál se mira.

Se asume, entonces, que no hay un solo método científico, sino que lo que hay son atributos que caracterizan a toda ciencia, pero que los caminos para lograr saberes científicos —incluidos aquellos que se producen dentro, a través y para el arte— son múltiples, siempre que produzcan saberes con atributos científicos, sea para las artes o para las pedagogías que lo usan.

La investigación en artes como problema

Víctor Morles (2002) nos indica que:

Antes de seleccionar un método (o sea el conjunto de operaciones ordenadas) para resolver un problema científico o técnico complejo conviene tener presente que en ningún campo de la producción intelectual es posible lograr resultados novedosos y relevantes sin un conocimiento profundo o dominio del objeto de estudio. (s.p.)

Este conocimiento profundo debe expresarse como una red de conceptos que dan sentido al problema. En otras palabras, no hay conocimiento profundo sin una teoría de arranque que dé sentido a un problema y a las preguntas que de él emergen. Esto es lo que Althusser (1969) llama la practica teórica: ese ejercicio racional que permite avanzar en los encadenamientos lógicos que empujan las fronteras de las ciencias y conducen a la validación de su calidad y pertinencia. La medida de estas será su eficacia para intervenir los procesos que analiza y lograr de ellos lo que se espera.

Toda cultura es un entramado de valores éticos y estéticos que dan sentido y justifican las acciones de los individuos. Las artes, como todo producto cultural, son el resultado de discursos dependientes de esos valores éticos y estéticos que configuran las prácticas sociales de los miembros de las culturas en las que se producen. Lo que les es particular y las diferencias de otros productos culturales es la manera cómo ellas inciden sobre la subjetividad, al conmover a los interlocutores que las aprecian, sea por la maestría con la que la componen sus signos, sea por la sincronización del mensaje percibido con los sentimientos y emociones de quienes se acercan a ella o sea por una combinación de ambos. No se trata entonces del arte como práctica social única, sino de las artes, cada una con sus propios objetos y métodos.

Las artes todas pertenecen, sin discusión, al universo de los signos (Martinet, 1981). En los hechos, todas son el resultado de combinatorias de signos, como bien lo demuestra Deleuze (2012), cuyos mensajes dependen de la propiedad universal que trabaja cada una (volumetría, colorido, sonidos y silencios, palabras, etc.) o de sus combinatorias. Así, por ejemplo, la música es una combinatoria de sonidos y silencios, de ritmo y melodía; la pintura, de materiales, líneas

y colores; la escultura, de la articulación entre representación, volúmenes y colores; la poesía, un encadenamiento de significantes que navegan sobre un mar de significados. Como toda combinatoria de signos, las artes generan discursos y proponen ideas de tramado ético más o menos convencional o nociones más o menos creativas que dependen siempre de la manera cómo los significantes se encadenan unos a otros. En todos los casos, la combinación irreverente y creativa de los significantes tiene el potencial de generar nuevas significaciones (Pauta Ortiz y Mansutti Rodríguez, en prensa).

Los mundos de las artes, a diferencia de otros oficios de la razón, se definen por la libertad con la que el artista mueve las piezas del entorno con el que trabaja. Un conjunto de palabras puede generar múltiples poemas e historias. Un conjunto de colores, infinitas figuras y contrastes. Una pieza de mármol, infinitas modalidades de estatuas. La combinatoria de textos, colores y sonidos tiene el potencial de producir una gran variedad de obras de teatro y los arreglos de historias y sonidos, canciones. El objetivo de las artes es siempre innovar a partir de hechos universales, para lograr en el espectador más y mejores emociones. En este punto, artes e investigación se encuentran, porque ambas son prácticas altamente creativas e innovadoras.

Por la manera cómo están estructuradas, las artes pueden dividirse en básicas y complejas. Las básicas son aquellas que están definidas por su trabajo creativo sobre un solo atributo de la realidad; este, a su vez, la determina como objeto de estudio. Al juicio del autor de este texto, ellas serían cuatro: la escultura, esta trabaja con las masas y sus volúmenes y cuyo objeto de estudio es la potencial transformación de un material dado (piedras, maderas, metales) en representaciones volumétricas; la pintura, esta trabaja con la luz y el colorido que de ella se desprende y cuyo objeto de estudio es la representación bidimensional de las diferentes ondas de luz; la música, esta trabaja con sonidos y silencios, y la escritura, en ensayo y poesía, esta trabaja con los signos lingüísticos. Las artes complejas son aquellas que combinan varias de las artes básicas. Así, por ejemplo, las artes escénicas (cine, opera, danza y teatro) pueden combinar las cuatro artes básicas y el arte constructivista, a la pintura y la escultura.

En resumen, cada arte configura un objeto de estudio relacionado con el atributo con el que trabaja y que le impone sus límites. El desarrollo de la potencialidad expresiva de su objeto de estudio es la condición de su existencia, en este contexto, se entiende que cada arte autoriza el método de investigación y los procedimientos que le permitirán lograr los objetivos que se planteen. En esto, las artes y ciencias se encuentran, pues no pueden evitar que sus métodos de desarrollo no se desliguen de sus objetos de estudio. Si se trata de un arte base, los métodos tendrán que definirse alrededor de aquel objeto de estudio que lo define: los sonidos, los colores, los volúmenes y las palabras. La situación tiende a complicarse cuando se trata de un arte complejo. En este caso, los métodos de investigación dependerán de cómo se articulen, entre sí, las diferentes artes que se combinan para hacerlo posible.

Tener claro el objeto de estudio de las artes que se resisten a verse enclaustradas en una red de normas y exigencias que resultan en protocolos de obligatorio acatamiento (Borgdorff, 2006) no resuelve el problema de qué y cómo investigar en arte y en pedagogía de las artes. En efecto, ningún artista va a aceptar que su obra es el resultado de una “mirada objetiva”, expresada en un protocolo que le da su calidad al trabajo. Más bien, al contrario, reconocerá que su racionalidad expresa toda su fuerza subjetiva, a pesar de las múltiples experiencias asociadas al acto artístico que pudieran ser consideradas como actos racionales de indagación, parecidos a los que se hacen en investigación.

Freyling (1994-1995), un investigador holandés, plantea en un corto, pero enjundioso artículo, que hay tres tipos de indagación: investigación *sobre* las artes y el diseño, *para* las

artes y el diseño, y *en* las artes y el diseño. En la primera, generalmente se plantea el estudio desde ciencias auxiliares (historia o semiología, por ejemplo); en la segunda, los resultados se revierten en beneficio de las prácticas artísticas (estudios de materiales y utilización de medios novedosos, por ejemplo); mientras que la tercera, la que más se resiste a la lógica racionalista de la investigación, alude a la indagación del proceso de producción de una obra y su interrelación con el artista, con hechos que se traducen como reflexión en la acción, en la que sujeto y objeto de investigación son uno solo.

Como se ha visto hasta ahora, la diversidad de los objetos de estudio de las artes impide que se aplique un solo método. Además, existen tres tipos de investigación en las que está presente el arte, cada una de ellas tiene exigencias particulares y campos de desarrollo diversos. En dos de ellos se utilizan ciencias auxiliares que permiten desarrollar campos afines, como la historia de las artes y la sociología de las artes, o que se centran en dar utilidad artística a instrumentos que, aunque no lo son, pueden ser utilizados en estas prácticas, como las computadoras. En el tercero, aquel que investiga sobre el proceso de construcción a partir de la relación entre artista y obra, se está obligado a trabajar principalmente con la relación entre la subjetividad del artista y el uso que hace de los instrumentos con los que elabora su obra. La investigación desde el arte es imprescindible para generar sus pedagogías para formar artistas. Ahora se verá su contribución, desde la pedagogía, para la formación ciudadana utilizando las artes.

La investigación en pedagogía de las artes y las humanidades

Se ve cómo se hace más compleja la situación a medida que nuevos factores, en este caso los conceptos de pedagogía y pedagogías de las artes, hacen su aparición. Sin embargo, estas nociones, lejos de hacer más complicar las prácticas pedagógicas para pensar y decidir cómo enseñar metodologías de la investigación en una universidad donde se forman pedagogos, las acercan a las teorías contextualizadas de las pedagogías y a las prácticas propias de los artistas. De esta manera, el estudiante identifica un menú de opciones alternativas, para diseñar y emprender investigaciones con diseños cercanos a los temas que desea desarrollar.

Si la pedagogía es el espacio de reflexión de la enseñanza (Zuluaga 2011), la pedagogía del arte es el espacio de formación de docentes que han de utilizar sus conocimientos, pedagógicos y artísticos, para modelar ciudadanos críticos que, además de haber desarrollado competencias artísticas y de valoración estética, habrán fomentado también atributos asociados al crecimiento físico y cognitivo, y a sus capacidades creativas e innovadoras. Es así que se abren varios campos de acción investigativa, tanto básica como aplicada, en la indagación de la pedagogía de las artes. A continuación, se nombran algunos:

1. El diseño y validación de modelos pedagógicos que promuevan, con las artes, el desarrollo, en los estudiantes, de la creatividad y capacidad de innovación: instrumentos fundamentales para aprovechar lo mejor de la sociedad del conocimiento.
2. El diseño y validación de modelos curriculares en los que las pedagogías de las artes perciban el tiempo que requieren y el lugar que les corresponde, gracias a su aporte en los resultados de aprendizaje necesarios, tanto para la sociedad del conocimiento, como para los perfiles de salida del estudiante de los diferentes niveles educativos.
3. La identificación y aplicación de estrategias didácticas necesarias para fomentar, en los estudiantes, de una sensibilidad artística que atienda al desarrollo cognitivo alcanzado y a la complejidad creciente de los aprendizajes construidos.

4. El desarrollo de habilidades físicas propias de cada etapa del crecimiento y que pueden ser promovidas por el uso didáctico de las diferentes artes.
5. El desarrollo de habilidades sociales, como el trabajo colaborativo y la tolerancia ante la diferencia social y cultural, tan importantes para el aprender a ser y el aprender a convivir.
6. El desarrollo de capacidades cognitivas, a partir de los atributos particulares de las diferentes artes, especialmente de las creativas e innovadoras, que son propias de cada etapa del crecimiento.
7. La identificación de atributos de utilidad pedagógica en las diferentes artes.

Si las prácticas de cada arte tienen personalidad propia y objetos de estudio diferenciados, las investigaciones para la pedagogía de cada arte deben tener también su método propio y múltiples variantes dentro del mismo esquema, que le permita adaptarse a la complejidad creciente de los problemas a estudiar. La creatividad inicia en el diseño de investigación que debe ser un arte para responder a la pedagogía del arte investigada.

Conclusiones

En este ensayo se ha mostrado la imposibilidad de que exista un solo método científico que atienda a objetos de estudio diferenciados. En primer lugar, por la descalificación de la independencia, entre realidad y pensamiento, que funda el principio de objetividad de la ciencia; luego, por la naturaleza propia de cada objeto de estudio y las temáticas específicas de cada ciencia; además, por la incorporación de lo subjetivo y lo intersubjetivo al análisis, y, finalmente, por la demostración del impacto que tiene el observador sobre lo observado. Todas estas condiciones ponen en jaque a cualquier presunción de objetividad absoluta, piedra angular del llamado método científico.

Sin embargo, ello no autoriza a que las ciencias se abran a cualquier tipo de procedimientos y saberes. Con todas sus demostrables debilidades, las ciencias han sido el más eficaz y poderoso instrumento para el mejoramiento de la calidad de vida. No son la panacea, pero tampoco son responsables de los desajustes de la humanidad. De hecho, el aumento creciente de la complejidad de los saberes científicos y sus eventuales combinatorias con los otros saberes requiere de los métodos científicos y sus mecanismos de control y validación. Hablar de múltiples métodos científicos significa reafirmar la bondad de los atributos de las ciencias que garantizan su calidad, pues están basadas en datos, verificables, metódicos y sistemáticos, explicativos, predictivos, abiertos y útiles.

Realizar una investigación científica en artes es menos fácil que en otras disciplinas en las que lo intersubjetivo no tiene tanto peso, mas no es imposible. Lo mismo ocurre con la pedagogía de las artes. La clave está en generar metodologías que, al tiempo que articulan las variantes de las pedagogías y las artes, permitan obtener resultados que promuevan una gestión curricular acorde a sus especificidades y generen didácticas e instalen modelos pedagógicos adecuados para obtener, entre los resultados deseados, artistas de calidad y ciudadanos creativos e innovadores.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. y Balibar E. (1969). *Para leer El Capital*. Siglo XXI Editores
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en artes. *Cairon: revista de ciencias de la danza*, 13, 25-46.
- Bunge, M. (1987). *La ciencia, su método y su filosofía*. Ediciones Siglo xx.
- Bunge, M. (1985). *Epistemología. Curso de actualización*. Ariel

- Carbonell, E. y Hortolá, P. (2004-2005). ¿Existe un método científico? Racionalismo y relativismo en la estructura del quehacer científico. *Krei*, 8, 21-31
- Deleuze, G. (2012). “¿Qué es el acto de creación?”. *Fermentario*. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Padrón-Quero, M.; Savané, M.-A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Myong Won S. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO
- Freyling, C. (1994-1996). *Research in art and design*. Royal College of Art.
- Martinet, J. (1981). Fundamentos semiológicos de una poética funcional. *Acta Poética*. 3, 11-36
- Martínez, J. (1990). La unidad del método científico: Explicar y comprender. *Contextos*. VIII (15-16), 43-76
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Santillana.
- Morles, V. (2002). Sobre la metodología como ciencia y el método científico: un espacio polémico. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 121-146. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000100006&lng=es&tlng=es
- Zuluaga, O. (2011). Educación y pedagogía. Una diferencia necesaria. *Pedagogía y epistemología*, 21-40.

 **Volver al índice**

El arte postal y la heurística en línea

Mail Art and Online Heuristics

Marcela Barreiro Moreira

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Johnny Guerra Flores

Universitat de Barcelona

Resumen

Siguiendo la iniciativa de innovar las formas de hacer investigación educativa y a través de metodologías que comprenden la mediación de las expresiones artísticas, se propone la investigación basada en las artes (IBA), como puntal de las experiencias de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), dentro del proyecto de Residencia de Investigación Artística (RIA) que se realizó durante la pandemia mundial del 2020. Los ejes principales de este trabajo parten desde la experiencia de investigar en línea, en los espacios que emergen con la tecnología, para el intercambio de información y de dinámicas subjetivas en tiempos de teleinvestigación. Se presentan referencias teóricas del arte postal y se revisan, desde las tendencias artísticas y performativas de la IBA, las composiciones de texto e imagen creadas por los participantes de la experiencia. Desde esa perspectiva metodológica y como parte del proceso de sistematización de la experiencia RIA, se muestran cómo los métodos heurísticos trabajan a partir de la ausencia de lo presencial. A través de una propuesta como la del arte postal (mail art), se logran recolectar las opiniones, expectativas y sentires de los colaboradores de la experiencia, como una dinámica alternativa para un grupo focal.

Palabras clave: investigación basada en las artes, grupo focal, arte postal, heurística en línea

Abstract

Following the idea of innovating in the ways of doing educational research through methodologies that include the mediation of artistic expressions, the notion of arts-based research (ABR) is proposed as the basis of the experiences of a group of students from the Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) within the project of Residencia de Investigación Artística (Artistic Research Residency, RIA for its Spanish acronym) during the global pandemic of the 2020. The main axes of this work start from the experience of researching online, in the spaces that emerge with technology for the exchange of information and subjective dynamics in times of tele-research; references with theorists of postal art are presented; and the compositions of text and images created by the participants of the experience are reviewed from the artistic and performative tendencies of the IBA. From this methodological perspective, and as part of the process of systematizing the RIA experience, it is shown how heuristic methods work from the absence of the presence. And through a proposal like that of postal art, opinions, expectations and feelings of the collaborators of the experience are collected as an alternative dynamic for a focus group.

Keywords: arts-based research, focus group, mail art, online heuristics

Introducción

La investigación educativa tiende a modificar, a través de la intervención, las problemáticas identificadas en el entorno educativo, además se contextualiza —su labor podría servir de referente a otros escenarios similares— y se vale de la recopilación de información y de la organización sistemática de experiencias (Tovar-Gálvez, 2018). Estas acciones de intervención, recolección o sistematización de información adquieren relevancia en los procesos de investigación artística, a través de distintos lenguajes que el arte contemporáneo ofrece para sus procesos heurísticos (Steyerl, 2010). Esos lenguajes artísticos son pensados para explorar, de manera original, las bondades que cómo metodología de investigación puede desarrollar esas expresiones, al fusionarse con técnicas e instrumentos cualitativos, para obtener información e impresiones de un grupo de personas.

Ante la necesidad de expresar lo vivido como participantes del proyecto de innovación docente: Residencia de Investigación Artística (RIA) —de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH) de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)— y siguiendo la noción de la investigación basada en las artes (IBA), como metodología de investigación, en esta propuesta surge un especial interés por uno de esos lenguajes y una de esas técnicas, el arte postal y el grupo focal, desde la pregunta: ¿cómo media el arte postal y la información generada en un grupo focal durante un ejercicio de heurística en línea? Este tipo de investigación, desde lo artístico, se puede inscribir en “una disciplina que fácilmente acoja actitudes disconformes, pensamientos críticos [...] con aparente difícil entrada en otras áreas de conocimiento” (Simón, 2019, p. 119). Así se sitúan la actual relación con el arte contemporáneo, el pensamiento crítico y la posibilidad de abrir múltiples percepciones, como puntos de partida de una búsqueda formal.

Ya que el proyecto RIA se ejecutó en plena cuarentena, durante el 2020, se consideró oportuno que parte del trabajo de la investigación sea planteado desde el escenario virtual, para sus participantes y procesos. En este sentido, Ramírez (2013) señala que “resulta más llamativo que no solo la tecnología genere un conflicto, sino la simple integración de las herramientas artísticas —incluso las más tradicionales— en el proceso investigador” (p. 67). Así, el autor entiende que se puede mermar la resistencia a la incorporación de los avances tecnológicos y su relación con la afección de las investigaciones artísticas universitarias, debido a la falta de estudios que muestren los beneficios de investigación, arte y tecnología (Ramírez, 2013).

De esta manera, el objetivo de esta propuesta es obtener información de un grupo focal, llevado a cabo en noviembre del 2020 y mediado con ejercicios de arte postal, en una heurística en línea con los participantes de RIA. En el apartado “Revisión de la literatura” cobran fuerza dos aspectos que sostienen esta experiencia: la investigación en línea con la técnica del grupo focal y la expresión artística del arte postal, para mediar la búsqueda de sentido de un objeto de estudio determinado.

En el apartado de “Metodología”, estos aspectos de la investigación en artes y en línea se trabajan entre individuos, cuya relación con lo virtual se mide generacionalmente y que se agudiza en procesos de educación universitaria que conllevan a explorar tendencias desde la IBA, como una forma válida de la experiencia en este tipo de contextos de investigación educativa (Hernández, 2008). Finalmente, se analizan las experiencias del grupo en el apartado de “Resultados de investigación” y en el de “Conclusiones” se señala que la práctica permitió a los participantes ahondar en los aspectos subjetivos con los que se relacionan para investigar, crear y expresar sus percepciones, opiniones y sentires.

Revisión de la literatura

Las siguientes consideraciones teóricas son, por un lado, acerca de investigar en línea y utilizar como técnica el grupo focal; por otro, en ellas se revisan conceptualizaciones y ejemplos de casos del arte postal, como mediador de procesos educativos y artísticos.

Investigación en línea: confinamiento y técnica de recolección de datos

Ante el confinamiento experimentado durante la pandemia mundial, las dinámicas de aprendizaje (clases, prácticas preprofesionales, etc.) se han realizado en modalidad virtual, lo que probablemente ha permitido que la investigación en línea se posicione como la manera de trabajar los procesos de aprendizaje y de búsqueda de información para los proyectos integradores de los estudiantes y docentes en la UNAE. Esta consideración se aborda en el artículo “Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento” (Hernán-García *et al.*, 2021), en la que los autores resaltan que vale aproximar, a quienes investigan en la red, a una buena práctica que muestre cómo se hace una investigación virtual fiable. Además, resaltan la importancia del internet en nuestra cotidianidad e indican que es necesario que, en el contexto virtual, la crítica y el rigor metodológico sean primordiales, tal como aluden Hine y Sánchez y Ortiz (citados por los autores antes mencionados).

La *e-investigación* desde el confinamiento convivía con las dificultades de acceso a internet y a tecnología que afectó directamente al 11.07 % de estudiantes matriculados en el Sistema de Educación Nacional del Ecuador, quienes, en el año 2020, abandonaron sus estudios (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —Unesco—, Gabinete Sectorial de lo Social y Secretaría Toda Una Vida, 2021). Los autores expresan que la investigación en línea dispone de instrumentos y fuentes para indagar en las narrativas de fenómenos educativos, así como de recabar datos sobre las formas de vida de los individuos y de grupos sociales. Asimismo, mencionan que hacer este trabajo en *línea* coloca la atención de la práctica educativa en las formas e instrumentos cualitativos, por ello sugieren que, aunque lo presencial “puede complementar la investigación” (p. 299), el repertorio de las técnicas e instrumentos como entrevistas, imágenes, grupos focales, *chats* o documentos se pueden dar en red.

Respecto al grupo focal, autoras como Hamui-Sutton y Valera-Ruiz (2013) lo definen como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). En ese espacio se enmarcaron dinámicas para recolectar los aspectos subjetivos de las opiniones basadas en las experiencias de los participantes del proyecto RIA.

A propósito del trabajo docente desde el confinamiento, se puede encontrar el estudio titulado “Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios” (Burbano *et al.*, 2020); en este se expone una experiencia de grupo focal en línea pensada para recoger las opiniones del impacto de trabajar virtualmente en tiempos de pandemia. En su metodología explican que, como instrumento para recoger la información, usaron una encuesta de diez preguntas que indagaban sobre las opiniones que los participantes emitieron durante el encuentro focalizado, aludiendo a: las estrategias que usaron para compartir los contenidos a sus estudiantes por medios virtuales, a cómo evaluaron esa participación y a qué dificultades encontraron curricularmente.

El arte postal

El arte postal, arte correo o *mail art* se trata de un intercambio de correspondencia que involucra lenguajes artísticos y se puede establecer en diferentes relaciones, por ejemplo: artista-artista, artista-espectador e incluso entre personas interesadas que no necesariamente se dedican al arte como profesión. Heyvaert (2012) define al arte postal como un “soporte universal no mediatizado y no selectivo, para una comunicación artística fuera de los espacios tradicionales del arte” (p. 132). La autora resalta que es de “carácter comunicativo, privado e incluso íntimo” (p. 129). Si bien es cierto que en sus inicios el intercambio se daba a través del servicio postal tradicional, con la llegada del internet ya no depende directamente del mismo, “en nuestra opinión es un modelo de arte arriesgado que hace uso de avances tecnológicos y técnicas tradicionales aunando tradición y actualidad” (Covaleda, 2014, pp. 10-11).

Los lenguajes que se utilizan en el arte postal son variados y van desde poemas, fotografías, videos, dibujos, cartografías, *collage*, etc.; es decir, las posibilidades incluye a todas las que el arte contemporáneo contemple, es por ello que se considera que el arte postal hace uso de diferentes formas de representación, incluso de manera interdisciplinar. “Su amplia actuación, posibilita para los nuevos lenguajes artísticos el desencadenamiento de nuevas situaciones comunicacionales y estructurales, como por ejemplo el anonimato” (Pianowski, 2013, p.11). Esto último es de gran valor, ya que, en principio, el anonimato fue uno de los componentes utilizados dentro del grupo focal, como se muestra en el apartado de “Metodología” de este trabajo.

Se debe tomar en cuenta que el arte postal no es exclusivo de los circuitos representativos del arte, como las galerías o los museos, este se ha utilizado como parte de estrategias educativas. En la Escuela Número 5, José Hernández de Argentina, se planteó la iniciativa *Proyecto arte y correo. Una nueva forma de expresión* que incentivó el intercambio de correspondencia *mail art*, entre estudiantes de Argentina e Italia, a través de la plataforma Skype o por correo electrónico, así como del servicio postal tradicional. En el documento del proyecto se explica que ya sea que el intercambio sea físico o digital, se deben fotografiar los trabajos, para realizar una exposición de los mismos.

En Chile, el área Cultural del Gobierno promueve la Semana de la Educación Artística; para el periodo 2020-2021 se la denominó *Transformar el presente, soñar el futuro* y se enfocó en el arte correo, debido a las distancias físicas que la pandemia por el covid-19 generó. En las orientaciones para participar se brindó información acerca de las definiciones del arte correo, los objetivos del proyecto, los recursos de referencia para desarrollar las propuestas, además, aclararon que no habría jurado (todas las propuestas serían aceptadas), que se daba libertad de soporte y de lenguaje artístico y ofrecieron el desarrollo de un catálogo que albergue las participaciones. Las propuestas debían estar dirigidas a un destinatario, aunque este era desconocido.

En España, en el año 2020, la Consejería de Educación y Deporte de Andalucía lanzó la *Tercera convocatoria urgente de mail-art en la escuela: más allá de las fronteras*. Las personas debían participar con una propuesta artística, enviarla vía correo postal y hacer intervenciones en la correspondencia recibida. Esta iniciativa fue dirigida principalmente a centros educativos con orientaciones específicas, para que las maestras y los maestros incentivaran a sus estudiantes a participar.

En Ecuador se desarrolló, en medio de la pandemia, un intercambio de correspondencias entre artistas de Ecuador y Alemania, estos participaron como residentes en el proyecto *Correspondencias* (2020) de la artista Paulina León, cuya metodología incluyó características del arte postal. El resultado fueron ocho obras, cada una de ellas realizada colaborativamente

por dos artistas que no se conocían, una de Ecuador y otra de Alemania. Los resultados fueron expuestos en una plataforma virtual.

Casos como estos permiten dar cuenta de que, por un lado, el arte postal es utilizado como parte de las estrategias educativas, a modo de proyecto, y, además, en espacios de creación propios del circuito del arte.

Metodología

La perspectiva metodológica establecida para el proyecto RIA fue la IBA que “utiliza procedimientos artísticos [...] para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias develan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación” (Barone y Eisner citados por Hernández, 2008, p. 93). Es decir, los residentes mediaron su investigación a través del desarrollo de expresiones de arte contemporáneo, para dar cuenta de sus procesos de interrelación con el entorno.

Esta noción de IBA para indagar durante la residencia tuvo un carácter exploratorio, propuso una alternativa a las metodologías comunes de los procesos formales para los proyectos integradores de los estudiantes participantes y procuró mantener el trabajo de los investigadores enfocado en la creación de formas artísticas que enunciaran lo que la experiencia, tanto de campo como virtual, desarrolló en su fuero interno y en los espacios compartidos con sus compañeros y la comunidad.

La recolección de datos se dio de formas variadas, desde ánforas para recoger dibujos y frases de los transeúntes, hasta datos sonoros y coordenadas georeferenciales del territorio que se obtuvieron gracias a que los residentes colaboradores usaban aplicaciones tecnológicas con el celular. De esa manera, todo lo acontecido en su búsqueda fue compilado en una sesión de grupo focal en línea que se planteó pensando también en la mediación del sentido de la IBA, a través del arte postal y para recoger todo lo subjetivamente generado en el proceso.

Este sentido de la IBA puede encauzarse dentro de las tendencias literarias, artísticas y *performáticas* que Hernández dice se usan para representar la narrativa de una investigación. Desde la literaria, por ejemplo, se procura que esos espacios se dediquen a la producción de textos e imágenes en diferentes formatos “con la finalidad de que las historias de las que se da cuenta no sólo contengan las experiencias de quienes ‘hablan’ sino que permite a los lectores encontrar espacios en los que ver reflejadas sus propias historias” (p. 97). Para esta experiencia de grupo focal, “el objetivo no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos” (p. 97) en la narración que se media por el arte postal propuesto como ejercicio de investigación en línea.

De esos nuevos relatos y para este ejercicio, se presentan narrativas complementarias que combinan la producción de imagen y texto de los participantes, como una forma no solo de ilustración, sino como formatos distintos de corresponder a una misma experiencia. Siguiendo el desafío del autor de “desarrollar en paralelo narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen, entrecrucen y permitan que surjan espacios desde los que crear nuevos significados y relaciones” (p. 100).

Ese procedimiento se presenta a continuación y está basado en el análisis del video, de la transcripción de la entrevista y de la producción de textos e imágenes, para ello se ha tomado

una muestra para compartir las opiniones de seis de los diez residentes.¹ Previo al grupo focal se envió una invitación por WhatsApp al chat del grupo de residentes, donde se explicó la dinámica del encuentro focalizado, desde el ya conocido arte postal que experimentaron, en los días de residencia, con una de las talleristas invitadas desde Chile. A continuación, se compartieron los aspectos más importantes de la información recabada en las tres rondas del grupo focal, se enfatizó un objetivo y pregunta en cada una, y en la mediación que, desde el carácter subjetivo del participante, generó el trabajo de las imágenes y textos producidos para el ejercicio artístico de la correspondencia. El día del grupo focal cada participante debía presentar su ejercicio de arte postal y así develar² su emisor y, después de mostrar la propuesta, seguía el que había recibido esa correspondencia, para finalmente pasar a la ronda de preguntas.

Ronda uno (momento de crear una carta para un residente anónimo)

Objetivo: Obtener información sobre lo aprendido en RIA

Pregunta: “¿Qué consideras que aprendiste de la residencia?”

Carta R1: La residente creó un archivo audiovisual de cincuenta y siete segundos, elaborado con grabaciones del sonido de sus pasos y con sesenta y siete imágenes captadas por ella durante los días de residencia. Explicó que en la intención de su carta fue compilar lo que aprendió y manifestó lo siguiente:

Aprendí un montón y creo que crecí un montón, porque me considero una persona, a veces, un poquito... temerosa. No sé. Con muchas inseguridades, miedos. Y me tocó lanzarme a hablar con la gente. Gente que no conocía, que no me conocía. Y me tocaba... bueno, preguntarles que me contaran sobre este lugar... A veces sí se animaban, sí me contaban. En otras ocasiones no. Entonces aprendí a manejar eso, ¿no? El aceptar buenas y malas respuestas, y también si no me las daban. (Comunicación personal, 22 de noviembre de 2020)

Carta R2: La residente compartió un código QR (Figura 1) para que el destinatario anónimo accediera a su carta. En ella manifestó que:

...antes mis investigaciones eran aburridas y muy tediosas [...] lo que nos enseñan en la U[niversidad] es a investigar de forma muy sistemática, supuestamente innovadora, pero lo que a menudo hacemos es de forma lineal y todos sabemos que seguir la típica metodología de investigación durante algunos ciclos se ha hecho aburrido. Pero la residencia me enseñó que puedo *hackear* al sistema aburrido de la investigación y que puedo registrar datos como arte sonoro. Aprender a escuchar es algo difícil, pero registrar los sonidos cotidianos de la vida... ¡qué loco! Y que bien se sentiría que una investigación sea contada desde la perspectiva del investigado. (Comunicación personal, 22 de noviembre de 2020)

Durante la sesión explicó que le fascinó la idea de *hackear el sistema* que se presentó en el conversatorio abierto a la comunidad universitaria de una de las talleristas de la residencia, además reconoció que se aprende de los otros, por eso eligió la iniciativa del código QR, a partir del ejercicio de exposición de otra compañera residente.

¹ Por temas de formato (extensión del documento) no se comparten todas las experiencias. Para ver más acerca del proyecto RIA, se puede visitar residenciadeinvestigacionartistica.com

² Se codificó a cada residente con la letra *R* y un número secuencial, por ejemplo: R1, R2, etc.

Ronda dos (momento de recibir correspondencia de residente un anónimo)

Objetivo: Obtener información sobre lo aprendido durante las prácticas artísticas para investigar

Pregunta: “Con base en tu experiencia en RIA, ¿en qué crees que consiste la IBA?”

Carta R3: La residente manifestó un aumento en la intriga de saber la autoría de la carta a víspera del grupo focal. En su intervención indicó que, para ella, la IBA posibilita procesos y resultados distintos que tienen que ver con que el investigador es subjetivo, con que cada investigador es diferente. Además, señaló que hacer prácticas artísticas le permitía sortear los formatos de las mismas revistas científicas, usando interinfluencias de tecnología y arte para los procesos de creación, como, por ejemplo, los códigos QR (Comunicación personal, 22 de noviembre de 2020).

Carta R4: La residente admitió que reconoce la autoría de la carta que recibiría por dos componentes con respecto a la relación del residente emisor con el proyecto RIA: la distancia y la tecnología. Además, se cuestionó sus procesos de creación al compartir lo siguiente:

...a pesar de que tiene visiones muy concretas de lo que fue el aprendizaje, se hacía mucho a lo que es la tecnología, entonces a mí también me daba una visión, porque yo soy una persona que es un poco más manual, y me ayuda también a comprender que no todo es como yo lo veo, como yo lo aprendí. Entonces son nuevas formas de llegar, de fusionarse con algo más, y que salgan excelentes resultados. Entonces creo que de eso se trata la investigación basada en las artes, más que en su contemporaneidad. (Comunicación personal, 22 de noviembre de 2020)

Ronda tres (momento de contestar la correspondencia de residente anónimo)

Objetivo: Obtener información sobre el significado de arte

Preguntas: “¿Qué consideras que es arte?” y “¿Qué es lo que más te gusta del arte?”

Carta R5: La residente contestó con un video-arte y, durante su participación, manifestó que usa de manera recurrente una imagen que ella realizó de la universidad, para experimentar una reinterpretación de lo que creaba en la residencia. Ella cree que el arte se vuelve una literatura o estética espontánea que le permite la creación de códigos propios, entre la obra y el público. Terminó con una interesante reflexión sobre el sentido del arte y la realidad al investigar, esta se comparte a continuación:

...Jean Baldri dice que el arte está hecho para seguir siendo ilusión y que, si entra al dominio de la realidad, estamos perdidos; pero yo creo que el hecho de que el arte trabaje con la realidad, llena de sentido a la utilidad de los objetos. Por ejemplo, con [respecto a] la obra que hicimos cada uno de nosotros, creo que lo importante no es qué realidad tiene el arte, sino la interpretación que con el arte se hace de esa realidad... (Comunicación personal, 22 de noviembre de 2020)

Carta R6: La residente contestó realizando un dibujo interpretativo de la carta que había recibido, aludiendo a que este tipo de investigación artística es importante porque ese dibujo, con base en una narrativa, le permitía contar cómo se sentía respecto a las palabras que había leído. Comentó que su dibujo representaba una máscara, un misterio pensado en la idea del álgter ego con que llenamos nuestros vacíos existenciales. Calificó de importante su fascinación por el arte, pues esta le permite expresar lo que siente por dentro, sea esto bueno o malo, y, además, la

había heredada: “...el arte, para mí, es una forma de expresión que la he llevado en mi mente, en mi corazón, en mi cuerpo, siempre, desde que nací, porque la mayoría en mi familia son [sic] artistas. Está plasmado en mi ser (Comunicación personal, 22 de noviembre de 2020).

Figura 1. Ejercicio de arte postal creado por R2, propuesta código QR



Fuente: elaboración propia

Resultados de investigación

El proyecto RIA tuvo un total de diez residentes, de los que nueve se presentaron al ejercicio del grupo focal en línea, mediado por la dinámica subjetiva del arte postal. La información de esos nueve participantes se multiplicó en tres rondas con objetivos y preguntas interrelacionadas. Parte de esta información se presenta aquí, puntualmente, con una muestra de seis intervenciones que develaron aspectos subjetivos, tanto en la creación de una *carta artística* como de los soportes que se usaron para crearla, y de la innovación con que encararon la correspondencia con los otros como investigadores en formación.

Un apunte importante es que la calidad del anonimato se trabajó en dos planos, primero el que se mantuvo en el remitente y el destinatario, tanto para crear una primera carta como para hacer una de respuesta. El día 22 de noviembre de 2020, en una reunión por Zoom, se develó que esta condición había cruzado los componentes subjetivos de los participantes, entre la angustia por saber de quién era la carta que se recibiría y la de a quién le llegaría la que se crearía.

El segundo plano es acerca de lo que se presenta en esta experiencia, una parte de lo generado en ese grupo focal y en todo el proyecto RIA en sí, como parte de una investigación más amplia y en otros contextos, donde la identidad de los participantes —la autoría de sus obras y la difusión de imágenes— está éticamente autorizada por los mismos. Es decir, el aspecto del anonimato se escoge y se presenta puntualmente en los seis ejemplos que aquí se exponen como parte del oficio mismo de investigar.

Como resultado de la primera ronda, se mostraron dos cosas importantes: en la carta R1, un reconocimiento de su forma de interactuar con otros durante la investigación y, en la carta R2, aparte de lo ingenioso de usar un soporte digital alternativo (Código QR), surge una reflexión importante acerca de la forma de hacer el proceso de investigación. En la segunda ronda se apreciaron los extremos de lo subjetivo de trabajar con el anonimato en ambas cartas y se destacaron las conceptualizaciones, desde el autoanálisis, sobre lo que consiste la IBA. En la tercera ronda, se apreciaron cartas que trabajaron lo digital del video-arte y lo práctico del

dibujo manual, ambas corresponden a las percepciones y conceptualizaciones de las residentes sobre el arte y su influencia.

Conclusiones

Los resultados expuestos muestran que, en la experiencia del grupo focal de RIA y gracias a su fusión con el arte postal, se generaron dimensiones subjetivas al momento de mediar la participación de sus residentes. En ese sentido, la práctica del arte contemporáneo ha permitido reconocer aspectos propios en cuanto a actitud, formas de trabajar y de la creación por el proceso. Es decir, no solo se obtuvo la información mediada con el ejercicio de arte postal, sino que también se superó el desafío implícito, en tiempos de pandemia, de investigar y relacionarse virtualmente.

Incluir, como forma subjetiva, una expresión artística dentro del espacio de recolección de datos ha invitado a los residentes a explorar aspectos más profundos de los que presenta la lógica frente a unas preguntas y a objetivos categoriales. Cada participación ha dado un dato único e irrepetible de lo que cada uno ha querido decir de sí y de la experiencia en ese momento. Por eso, esta investigación tiene un sentido propio, para el investigador-colaborador o investigadora-colaboradora, de lo que significa mediar la relación con un objeto o interés de estudio, y de lo que implica distinguir que otras metodologías de investigación son posibles.

Referencias bibliográficas

- Burbano, V.; Valdivieso, M. y Burbano, A. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Revista Espacios*, 41(42), 335-348. <http://w.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p29.pdf>
- Consejería de Educación y Deporte. (29 de mayo de 2020). *Tercera convocatoria urgente de mail-art en la escuela: más allá de las fronteras*. <https://acortar.link/Ah64UI>
- Correspondencias. Intercambio artístico. (s.f.). *Proyecto*. <https://correspondenciasintercambio.wordpress.com>
- Covaleda, I. (2014). *Propuesta creativa en torno al Mail Art* [Proyecto Final de Máster], Universitat Politècnica de València. <https://acortar.link/E5xi6i>
- Gobierno de Chile. (2020). *Semana de la Educación Artística. Transformar el presente, soñar el futuro* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/MtpMX7>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hernán-García, M.; Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911120301412>
- Heyvaert, A. (2012). De la carta pintada al arte postal y sus recursos para motivar la recepción del espectador. *Revista Bellas Artes*, 10, 115-137. <https://acortar.link/3AgD0i>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco, Gabinete Sectorial de lo Social y Secretaría Toda Una Vida (2021). *Evaluación de los efectos e impactos del COVID-19 en la Educación Superior*. <https://acortar.link/bnKAXo>
- Pianowski, F. (2013). *Análisis Histórico del Arte Correo en América Latina* [Tesis de Doctorado], Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/132091>

- Ramírez, J. (2013). ¡A las armas! Herramientas y rigor para la investigación en artes. En S. Blasco (Ed.), *Investigación artística y universidad: materiales para un debate* (pp. 63-71). Ediciones asimétricas.
- Simón, J. (2013). Como si no pasara nada. Investigación artística y universidad. En S. Blasco (Ed.), *Investigación artística y universidad: materiales para un debate* (pp. 117-127). Ediciones asimétricas.
- Steyerl, H. (2010). *¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/d6iE9Z>
- Tovar-Gálvez, J. (2018). Formación investigativa de profesores: El problema como producto del proceso de problematización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 117-132. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63625>
- Vítale, V.; Linale, M.; Bichara, G. y Farías, M. *Proyecto Arte y Correo. Una nueva forma de expresión* [Archivo PDF]. https://www.icvirgilio.edu.it/system/files/arte-correo_2.pdf

 **Volver al índice**

El Poder en Mi Constitución: laboratorio de creación en danza y sus derivas

The Power in My Constitution: dance creation lab and its artistic contributions

Carolina Pepper Cevallos
Universidad de las Artes UArtes

Resumen

Como parte de una investigación que inició el año 2019 en el Archivo de prensa de Diario El Telégrafo, se propuso un acercamiento a fotografías y retratos, publicados y no publicados, correspondientes a los sujetos que llegaron a ostentar el cargo de presidente en distintas instancias del Ecuador como república. El relato visual aquí generado dio pie al material de estudio para El Poder en Mi Constitución, un laboratorio de creación en danza que trabajó lo gestual-corporal desde estrategias específicas convocadas para este tema, particularmente poco abordado, conectando materiales aparentemente disímiles como son la política y la danza.

El mencionado laboratorio se constituyó así mismo en un puente para subsanar la noción de reflexión teórica y práctica creativa como ejes enfrentados de una relación opuesta, y tuvo como soporte al proyecto de investigación “Al Mando. La representación del poder: derivas teóricas, visuales y escénicas”. Este proyecto, que partió con una inmersión archivística en un tema político, se propuso ofrecer, a manera de proceso y conclusiones, una serie de productos artísticos que resultaran a la vez instancias creativas, pero también interpelaciones al poder gubernamental referido por la prensa. La práctica guiada del laboratorio, con intencionalidad escénica, pedagógica, e ineludiblemente política, logró concretar tres versiones o puestas en escena distintas de una misma pieza, denominada también *El Poder en Mi Constitución*, en la que un grupo de estudiantes de danza evidenció la forma en que la corporalidad y el imaginario entramado de nuestra construcción social se encuentran también atravesados por esos arraigados discursos de poder.

Palabras claves: danza, investigación, laboratorio, pedagogía, poder

Abstract

As part of an investigation that began in 2019 in the Press Archive of Diario El Telégrafo, an approach was proposed to photographs and portraits, published and unpublished, corresponding to the subjects who came to hold the position of president in different instances of the Ecuador as a republic. The visual story generated here gave rise to study material for El Poder en Mi Constitución, a dance creation laboratory that worked on the gestural-corporal from specific strategies called for this particularly little-addressed topic, connecting apparently dissimilar materials such as politics and Dance.

The aforementioned laboratory was also constituted as a bridge to correct the notion of theoretical reflection and creative practice as opposing axes of an opposite relationship, and was supported

by the research project “Al Mando. The representation of power: theoretical, visual and scenic contributions”. This project, which started with an archival immersion in a political issue, proposed to offer, by way of process and conclusions, a series of artistic products that were both creative instances, but also interpellations to the governmental power referred to by the press. The guided practice of the laboratory, with scenic, pedagogical, and inescapably political intentionality, managed to specify three different versions or staging of the same piece, also called *El Poder en Mi Constitución*, in which a group of dance students demonstrated the way in which the corporeality and the imaginary framework of our social construction are also traversed by those ingrained discourses of power

Keywords: dance, research, laboratory, pedagogy, power

Introducción

En el mes de octubre del año 2020 se desarrolló un evento que incluyó la proyección de una muestra de fotografías de prensa intervenidas y una pieza de videodanza denominada *El Poder en Mi Constitución*. Estos productos artísticos se presentaron públicamente en proyección compartida desde el sitio web AlMando.art, como primeras derivas de una investigación sobre la representación del poder en los medios de comunicación, y permitieron materializar mucho del trabajo propuesto inicialmente en noviembre del año anterior, además de marcar una pauta para otros productos creativos con los cuales se ha mantenido una línea constante de trabajo.

El proceso de construcción de dichas piezas y detalles importantes, tanto de la trayectoria investigativa, como de la proyección futura e itinerario del proyecto completo, fueron también expuestos, participando a los asistentes del mencionado evento de algunas reflexiones sobre la investigación en artes, el uso y reinterpretación posibles de los archivos de prensa, metodologías artísticas empleadas, entre otros temas. Si bien dentro de este macro proyecto se realizaron también laboratorios sobre fotografía y manejo de archivos, el presente texto expone su experiencia particular en el desarrollo del laboratorio escénico encaminado por quien suscribe, y en el que colaboraron aleatoriamente personas de distinta procedencia artística, pero que estuvo dirigido a estudiantes de distinto nivel de la Carrera de Danza de la Universidad de las Artes, asentada en Guayaquil.

La práctica de componer para la escena, en el caso de la danza, ha variado su perspectiva desde hace unas décadas a decir de autoras como Bojana Cvejić, quien como teórica y creadora escénica, sostiene que existen nuevas prácticas que apuntan cada vez más a la investigación y a métodos de producción o presentación de un trabajo coreográfico mucho más cercano, e incluso fusionado, con metodologías de enseñanza-aprendizaje. (Cvejic, 2006). Cvejić ubica su mirada en la danza contemporánea europea a partir de los años noventa, y esta especificación, aunque extraña a realidades nacionales, se conecta directamente con nuestra práctica local de danza académica; es decir, con ese particular nexo histórico de danza clásica, moderna y contemporánea. Dada la esencia filosófica de la Danza Contemporánea, en la que apertura, transdisciplinariedad y experimentación son semilla, no es difícil imaginar el tránsito y conversión hacia las tendencias *fusionadoras* del hecho artístico en sí con las metodologías de enseñanza-aprendizaje mencionadas. Es desde ese contexto que la autora remarca que la Coreografía se emancipó en algún momento de las definiciones de la Danza Moderna, cuyo énfasis se mantenía en la habilidad, el entrenamiento y la técnica de los bailarines. Esta sensación de independencia logró asentarse en Europa gracias a cierta autorreflexión institucional y a una especie de auge

de autores que promovían la investigación, la colaboración y el trabajo de pequeño formato. Tal como se lo plantea la autora:

Dicha práctica se ocupa principalmente de la orquestación de plataformas de amplio ámbito, o de contextos de producción a través del intercambio de conocimientos relacionados con la metodología de trabajo y el discurso teórico; y lo hace más allá de cuestiones de autoría o propiedad, de consideraciones relacionadas con la recepción del público y la negociación con los requisitos para la programación de una obra ¿Hasta qué punto y para quiénes esta práctica de trabajo se funde con una práctica de aprendizaje? (Cvejic 2016, p.2)

Esta pregunta se ha mantenido resonando con el tipo de producción que se llevó a cabo entre los años 2019 y 2021 en el seno del grupo de investigación, y más específicamente al interior del laboratorio que llevó adelante el proyecto, pues este se planteó trabajar desde el cuerpo los vestigios de poder, y no solamente llevarlos a escena a partir de coartadas técnicas con acento en danza. Dicho de otro modo, existe en este trabajo una preocupación por el proceso, encuentro, prácticas, contaminaciones, descubrimientos y propuestas provenientes de los participantes, mientras la puesta coreográfica constituyó una instancia ineludible, pero adaptable.

Metodologías para un laboratorio de creación

La naturaleza de un arte como la danza, (fundada en formas siempre cambiantes, en la no existencia de distancia entre el investigador y el objeto de estudio) hace que la *investigación-guiada-por-la-práctica* revele una forma especial de conocimiento no discursivo, sensorial, en permanente estado de inquietud y agitación, lo cual no solo dificulta su “inclusión” en los formatos institucionales sino que también pone en evidencia la incompatibilidad de las metodologías de investigación impartidas en los cursos académicos. (Tambutti, 2019, pág. 79)

Para trazar una metodología de trabajo de investigación desde la danza, ha sido necesario reconocer y desafiar la poca cercanía de los métodos de investigación académico-formales con el trabajo que, desde el movimiento y la “inquietud”, propone esta disciplina artística. De la cita que precede, perteneciente a la docente e investigadora Susana Tambutti, cabe destacar el uso del término “incompatibilidad”. Dada la necesidad del uso y acercamiento de instancias que formalicen el registro y aplicación de un método posible, se recurre en esta búsqueda a los procesos de laboratorio, a la construcción de bitácoras y a la elaboración de campos semánticos, como herramientas comunes de un trabajo creativo e investigativo.

En términos formales, un laboratorio es un “lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico”, a decir de una fuente como la RAE (2001), pero a esto podrían sumarse las especificaciones de instancia pedagógica que, en el caso de la danza, convierten a este lugar en un espacio en el que se generan experiencias sensoriales y creativas tanto como reflexivas, de modo que el estudiante-creador-explorador pueda producir un conocimiento, sensible de ser comprendido, y eventualmente transmisible y ejecutable. Los laboratorios resultan una opción habitual dentro del quehacer escénico por la oportunidad de profundización en el tema propuesto, gracias al aislamiento, hábito que colabora resaltando la escucha individual y/o colectiva generadora de experiencias.

En una tentativa de constituir y dar un orden al proceso de construcción del hecho escénico, y con miras al resultado inicialmente propuesto, se decidió planificar sesiones de tres horas

para concretar: una hora aproximada de trabajo de mesa y dos horas de entrenamiento físico y exploraciones pautadas. Estas sesiones se mantuvieron a buen ritmo durante los meses de noviembre y diciembre de 2019, y enero y febrero de 2020, para ser retomadas de manera presencial entre los meses de agosto y septiembre del presente año, una vez que se pudo contar con ciertos espacios para ensayo y la posibilidad de reunión en espacios públicos abiertos de la zona urbana.

El trabajo de mesa partió con un breve análisis semiótico y puso a consideración del grupo unas primeras imágenes cuyo contenido correspondió a las fotografías de dos grupos de *protagonistas*: aquellos que ostentaron el poder en las dictaduras militares (el poder dictatorial), y aquellos que por variadas razones no llegaron a cumplir su periodo completo (poder defenestrado). La dirección del grupo de investigación de *Al Mando* dispuso realizar las pesquisas por fases:

- 1.- El poder dictatorial: la representación del poder en dictaduras (1966 -1972 -1977)
- 2.- El poder defenestrado: la representación del poder en crisis (1996- 2001-2005)

Haciendo uso de este material, se abrió un espacio de reflexión para responder a la pregunta ¿cuál es esa narrativa particular del poder que, aquí observado y enunciado como la representación del poder dictatorial y el defenestrado, resulta de algún modo “familiar” a la experiencia de vida de cada uno y cada una? Tomando en cuenta las edades de los participantes, sus relaciones con estas fragmentaciones históricas resultaban eventualmente en interesantes anecdotarios recibidos de terceros o allegados. Luego, a estas consideraciones se añade una segunda pregunta a resolver de manera conjunta ¿qué de esos cuerpos (actitudes, poses, miradas, gestos, colocación) se alcanza a divisar en nuestra cotidianidad? Esto a partir de la consideración de que la construcción de un cuerpo y su aspecto externo es el resultado de toda una historia de experiencias. Autorreferenciando un primer informe publicado en la Revista F-ILIA, que transcribía apuntes directamente desde la bitácora del trabajo en construcción, podría citar a Pepper (2020):

Una de las primeras pautas del laboratorio tuvo como objeto iniciar la conexión de los imaginarios (y no solo los cuerpos) de los bailarines ejecutantes, con lo cual se pidió contribuir con insumos para la elaboración de un campo semiótico para las palabras danza y poder. La cotidianidad de estos términos provocó respuestas precipitadas del inconsciente creativo, designando generalidades como *orgánico, sinergia, herramienta, ritualidad o agresividad*, para la palabra danza; así como *uniforme, dinero, corona, o monumento*, para la palabra poder; sin embargo, ante la construcción de la frase a completar “un.....tiene poder” o en sus variantes “una/la....tiene un/el/su poder”, aparecieron términos que en otros ámbitos requerirían explicaciones anexas, términos como: *tiempo, sexo, biblia, mirada, madre, un cristo* (así, sustantivado), *tolete, marca, influencer, pluma, chofer, oro, indígena, micrófono, naturaleza, periódico, calle, apellido, médico, arte, o titular*. (p.131).

Al seno del proyecto empezaron a surgir algunas incertidumbres, que sirvieron a su vez, de motor para plantear opciones respecto al acercamiento y al uso que se haría del archivo fotográfico como insumo coreográfico. Cuestiones como si otorgar valor absoluto a aquella representación plasmada en el papel para trabajar las nociones de movimiento, o si jerarquizar también el temperamento del sujeto fotografiado cuya esencia había sido capturada e impresa perdurablemente, e incluso apareció la opción de jugar con la mirada de quien capturó la imagen, cuyos créditos (algunos) suelen aparecer en el reverso.

El inevitable aprendizaje, luego de la experiencia de trabajo y evaluación de las respuestas obtenidas, definirían que, en aquellas imágenes, ineludiblemente, se entretejían tanto la

mirada como la memoria, tal como lo señala la teórica de cine e historiadora del arte Kaja Silverman, cuando en su obra *El umbral del mundo visible* (Silverman, 2009), remarca la idea de una mirada siempre condicionada y mediada por un sinfín de representaciones. La autora señala que más allá de circunstancias conscientes o inconscientes, es posible llegar al punto de que la mirada sea exhortada o inducida a percibir y afirmar solo aquello considerado en el orden de lo real: “Mirar es insertar una imagen en el seno de una matriz constantemente cambiante de recuerdos inconscientes, lo cual puede hacer libidinalmente significativo un objeto culturalmente insignificante o bien privar de valor a un objeto culturalmente significativo” (Silverman, 2009, p. 13).

Estas consideraciones produjeron, como guía de la exploración sobre una narrativa visual compleja, una sensación de necesidad de apertura a las subjetividades las personas participantes, tanto para el enriquecimiento de la propuesta, como para poder también dialogar con criterios que no fueran solo los propios, ni proyectar un espacio de adoctrinamiento de ningún tipo, pues el término “política” en sí mismo acarrea una serie de prejuicios si no se lo plantea como todo aquello que acontece en el espacio común de una sociedad.

Sin embargo, el acercamiento realizado a dichas imágenes constituye una posición en sí misma, dada la poco convencional forma de abordar el material fotográfico del archivo de prensa y su clara intención de reinterpretar dicho material. Desde las primeras observaciones propuestas se adosó la idea de la reconversión al movimiento de aquel instante fijado en papel, en el que un sujeto saluda airoso desde su balcón a un grupo humano que se distingue a la distancia tan solo como puntos negros; así como se le devolvería el gesto a una escena bidimensional en la que otro sujeto parece contener la respiración cuando posa con orgullo para el lente, mientras calza su banda presidencial, aquella que reza persistentemente “Mi poder en la Constitución”. Este lema fue también objeto de reinterpretación al cambiarlo por “El Poder en Mi Constitución”, en un intento por pasar de la idea de la constitución como un libro sagrado para una república, a la idea del poder (quizá también sagrado) que tiene nuestra constitución humana.

Resultados

En cuanto al abordaje pedagógico llevado a cabo en el laboratorio con quienes participaron, resaltó como una constante la alusión al cuerpo como lugar vivido, de acuerdo a determinadas premisas sociales, culturales y simbólicas, que se accionaban al mismo tiempo para transformar movimientos, tal vez expresivos y abstractos, en movimientos simbólicos y llenos de sentido. Esta autoenunciación y percepción de la condición propia les permitió hacerse eco de otros cuerpos, no solo ajenos, sino de aquellos que además se considerarían cuerpos “potencialmente opuestos”, imaginando una relación distante entre estudiantes de danza y mandatarios en el poder.

Las vivencias y aprendizajes compartidos resaltaron tanto el vínculo entre el cuerpo estudiantil con el proceso creativo y el tema propuesto, así como desde este en su afianzamiento como intérpretes-creadores capaces de llevar adelante sus propios proyectos, procesos y temas.

En tanto la experiencia desarrollada desde la guía de este proceso, consideraría que el marco de este espacio llegó a constituirse en un punto revelador donde algunas ideas se han evidenciado, más contundentemente, como falsamente opuestas. Desde la experiencia de más de una década como docente de artes del movimiento (tanto institucional y universitaria como independiente), podría referenciar como ejemplo de esa dualidad a la relación entre reflexión teórica y la práctica creativa, pero debo agregar en este punto a la relación entre las nociones de hecho o producción

artística y la de procesos de enseñanza-aprendizaje, que lograron, en el marco de este proyecto, entretenerse en nociones que no llegaron a desligarse en ningún momento.

Completar el proceso, que fue interrumpido por las condiciones de pandemia, se consiguió luego de varios meses, retomando y ejecutando hasta el final la propuesta de laboratorio. En tanto que estaba previsto formalmente cerrar con una coreografía grupal para espacio abierto, se logró que esta práctica guiada, con intencionalidad escénica, concretara su presentación en el marco del Encuentro ILIA 2021, así como fue invitada también a participar a la sesión inaugural del Museo Por Venir, evento conmemorativo de la muerte de víctimas políticas, organizado por Muégano Teatro. El hecho de que la intervención coreográfica se realizara sobre espacio público, considerando a este también, como un espacio político necesario y tremendamente simbólico, fue desde el inicio, uno de los fines de la puesta.

“El Poder en Mi Constitución”, como proceso de laboratorio, resultó en la génesis de tres trabajos escénicos: un videodanza (presentado en el Festival Manta por la Danza 2020 y en el VIII Congreso Tendencias DC de la Universidad de Palermo, Argentina en 2021), una versión performance (presentada en el marco del Encuentro Almanaque de Cuerpos 2021) y la mencionada intervención coreográfica para espacio público (ILIA y Museo de la Memoria 2021).

Conclusiones

Las respuestas de las personas participantes del laboratorio se remitieron a un sinnúmero de situaciones y prácticas que fueron construyendo espejos en los cuales es posible observarse recíprocamente como humanos y como ciudadanos.

Aquí cabe destacar el papel preponderante que tuvo el poder tener acceso a un material visual que, como elemento detonante, permitió el repaso de los imaginarios que moran las variadas corporalidades representativas del poder. Gracias a ello, y ya en el campo de las exploraciones físicas, se pudieron proponer pautas de compromiso lúdico, sin desligarlas de las reflexiones sobre el tema central. Los esfuerzos destinados a la excavación archivística de un tema político que se propuso simbolizar y personificar creativamente interpelando al poder y aludiendo a sus vitrinas comunicacionales, permitió regresar la mirada no solo en el tiempo, como un repaso de nuestra historia republicana, sino que evidenció de alguna forma el impacto en la corporalidad y el imaginario entramado que se asienta en nuestra construcción social.

La inclusión de conocimientos previos y bagaje personal de quienes participaron, como parte de la estrategia pedagógica para el trabajo de laboratorio, enriqueció considerablemente la experiencia creativa y coreográfica, además de favorecer en la recopilación de material, y permitir la reflexión pertinente sobre la propuesta y el diálogo, entre el saber y el hacer, de forma dinámica y potenciabile. Por otra parte, el documentar los ejercicios en una bitácora permitió retener, más allá de la sustancia efímera y de los momentos vividos, todo aquello que se accionó desde el cuerpo, pero que provenía de instancias como recuerdos, imaginarios, humores y experiencias.

Consideramos un logro del laboratorio el haberse constituido en un puente para subsanar la noción de reflexión teórica y práctica creativa como ejes enfrentados. Este trabajo, consideramos, consiguió presentar a manera de proceso y conclusiones, una serie de productos artísticos que resultaron a la vez en instancias creativas, y en interpelaciones al poder gubernamental referido por la prensa. La práctica guiada de este laboratorio logró concretar tres versiones o puestas en escena distintas de una misma pieza, denominada también *El Poder en Mi Constitución*; y en ello es destacable la participación del grupo de estudiantes de danza que evidenció la forma en que la

corporalidad y el imaginario entramado de nuestra construcción social se encuentran también atravesados por esos arraigados discursos de poder.

Referencias

- Cvejic, B. (2006). *Bitácora Inart*. Obtenido de <https://bitacorainart.wordpress.com/2016/11/16/aprender-haciendo-y-hacer-aprendiendo-como-aprender-la-coreografia-contemporanea-en-europa-cuando-la-teoria-llevo-a-la-autoorganizacion-por-bojana-cve/>
- Pepper, C. (2020). El Poder en Mi Constitución. Proceso de construcción de la deriva escénica del proyecto de investigación en artes sobre la representación del podera través de imágenes seleccionadas del archivo El Telégrafo. *F-ILIA*, 128-133.
- Silverman, K. (2009). *El umbral del mundo visible*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Tambutti, S. (diciembre de 2019). Escena y página. Crear investigando es producir nuevas experiencias. *IDyM*, 01(01), 75-93.

 **Volver al índice**

La conciencia *create*: conceptualización y elementos relacionales

Create Consciousness: Conceptualization and Relational Elements

José Magdaleno Rodríguez

Universidad de las Artes, UNEARTE

Resumen

Dado el auge de los estudios universitarios de teatro, la propuesta de un modelo de su proceso creador sería beneficioso para el fortalecimiento de las instituciones educativas. El teatro ha ocupado un lugar fundamental en la humanidad, por su aporte estético y su contribución al conocimiento de la vida. El propósito general de este estudio fue generar un modelo del proceso creador, desde la visión de los actores de teatro, para formar a estudiantes de actuación. Para ello se desarrolló una investigación cualitativa, fenomenológica, realizada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), a partir del método hermenéutico y utilizando entrevistas a profundidad y observaciones no participativas. Se diseñó un modelo constituido por cuatro instancias: la conciencia *create*, el rol original, la actuación formadora y la voluntad trascendente.

Palabras clave: consciencia *create*, formación de actores, proceso creador, teatro

Abstract

Given the rise of collegiate studies about theater, the proposition of a model about the creation process would be beneficial for the strengthening of educational institutions. Theater has held a crucial place in humanity due to its aesthetic and life knowledge contributions. Actors and actresses are the main enforcers of this task. The general purpose of this study was to generate a creation process model from the theater actors' point of view for the formation of acting students. There was a qualitative, phenomenological investigation conducted in the Educational Sciences Doctorate of the Latin-American and Caribbean University (ULAC) that through the Hermeneutical method, using in-depth interviews and non-participating observations, designed a model conformed by four instances: the *Create* Conscience, the Original Role, the Formative Acting, and the Transcending Will.

Keywords: Actors' formation, *Create* conscience, creation process, theater

Introducción

El aprendizaje del arte se ha dado durante siglos, principalmente, a través de medios artesanales y de oficio, en los que la figura del maestro experto y el aprendiz han tenido un protagonismo indudable. La sistematización del mismo, en aras de su transmisión, ha evolucionado paulatinamente hasta nuestros días y la necesidad de masificarlo y profesionalizarlo ha constituido parte de los nuevos retos de las sociedades del siglo XXI.

El teatro es una expresión artística cuyo origen histórico, para el mundo occidental, se sitúa en la antigua Grecia, aunque podemos imaginar que su origen pudo ser de data más remota aún. En todo caso, ya estas fechas históricas dan cuenta de su valor para la humanidad, más de tres mil años de antigüedad, si situamos su nacimiento en la Atenas de los siglos vi y v a.C. El teatro, por otro lado, es una fuente de conocimiento de la vida humana, no solo de sus manifestaciones sociales, psicológicas o culturales, sino también de todo aquello que suele provenir del mundo supranatural o divino, oculto o vedado al raciocinio lógico cartesiano, pero sumamente vital para la humanidad.

La creatividad ha sido objeto de estudio a partir de la segunda parte del siglo xx, los trabajos de Guilford (1991), especialmente a partir de su conferencia *Creativity*, ‘creatividad’ en nuestra lengua. El desarrollo en esos años se orientó primordialmente hacia las investigaciones cuantitativas, en las que los rasgos de Guilford derivaron en indicadores para medir la creatividad a través de test psicométricos. En años más recientes, otras indagaciones cualitativas han profundizado en por qué se manifiestan estos rasgos y cómo pueden ser desarrollados, atendiendo a sus causas y a las explicaciones de su origen.

La mirada y propósito investigativo de este estudio se dirigió hacia el actor y la actriz, pues son el eje central de la manifestación teatral. Es a través del proceso creador de los actores que se puede comprender, entonces, la existencia de este arte. La estudio que se reporta aquí abordó los procesos creativos que viven estos artistas, con el fin de proponer un cuerpo reflexivo que se aproximara a la propuesta de un nuevo modelo teórico del proceso creador en el actor y la actriz de teatro que pudiera ser útil a la hora de incursionar en dinámicas modélicas creativas, para el proceso de aprendizaje de los estudiantes de actuación, no solo de las universidades dedicadas al arte, sino también, de sumo provecho para las escuelas de teatro no formales y otros sistemas de enseñanza, como los utilizados por las agrupaciones teatrales.

El paradigma cualitativo nos permite comprender fenómenos intrínsecamente ligados al comportamiento humano, en sus dimensiones emocionales, corporales, intelectuales y lingüísticas; esto es, permite acercarse al cuerpo de sensaciones, creencias, ideas y representaciones individuales y colectivas que este arte posee en su propio tejido interpersonal y social, en otras palabras: aproximarse a sus propios hacedores, los artistas, los actores de teatro.

Es así que, a partir de una postura fenomenológica y del método hermenéutico, se abordaron, para su captura testimonial, estas realidades y se propuso interpretar sus significados desde palabras, acciones y gestos. Se tuvo como resultado la propuesta de un modelo configurado en una macroinstancia, Conciencia *create*, y tres instancias operantes: Rol original, Actuación formadora y Voluntad trascendente. Estas instancias se dinamizan en diez fases en las que el creador va comprendiendo necesidades, relaciones, formaciones, ejecuciones y proyecciones en pro de la consecución del producto a crear, sea este un personaje, *performance* o simple acción dramática.

El proceso creador

Create, en latín, significa ‘producir’ o ‘engendrar de lo no existente’, gestar un *algo*: un objeto, una idea, un cuerpo abstracto o un hecho que devendrá en una existencia. Es en la antigua Roma, donde apareció el término *creator*, ‘creador’, que se refiere al fundador de ciudades. Posteriormente, se lo utilizó, durante mil años, como refiere Marín (s.f.) —basándose en los trabajos del filósofo Tatarkiewicz—, en el lenguaje religioso, como sinónimo de *Dios*. En el siglo xix, el término se asignó también a los artistas, teniendo su última fase en las postrimerías del

siglo xx, cuando obtuvo un carácter más generalizado, a partir del desarrollo, en las ciencias sociales, del término *creatividad*.

Posiblemente, el fin de la Segunda Guerra Mundial, a juicio de Guilford (1991), generó la necesidad de multiplicar el número de investigaciones científicas, no solo en el campo de las ciencias naturales, sino también en el campo de los estudios humanísticos. A partir de esta época, se incrementaron los estudios dirigidos a las personas creadoras y se obtuvieron aportes sumamente importantes, como los conseguidos por las investigaciones de Mackinnon y Barron (citados por Guilford, 1991, p. 14), quienes señalaban que las personas sumamente creativas suelen interesarse por los problemas estéticos o teóricos y tienden a ser introvertidas e intuitivas, Mackinnon (1989) subraya esta última característica.

“Todos los niños nacen creativos” (p. 67), señalan Lowenfeld y Lambert (1984), desde sus investigaciones en el ámbito educativo, las que indican que la capacidad de crear se encuentra en todos los seres humanos, desde temprana edad, por lo que la creatividad debería considerarse como un proceso continuo de desarrollo a lo largo de la vida humana.

En su trabajo con niños escolares, Wallach y Kogan (1991) diferenciaron, claramente, la inteligencia de la creatividad, anteriormente asociadas indistintamente, y definieron a la segunda como “un tipo diferente de excelencia cognitiva que la inteligencia general” (p. 77). Al respecto, Barron (1989) es categórico: “La creatividad no está relacionada con el CI” (p. 51), siendo el CI, coeficiente intelectual, la medida que expresa la inteligencia, mediante test psicométricos.

Para Albertina Mitjás (1991), quién es considerada una de las más importantes investigadoras sobre el tema en la actualidad, la creatividad “es el proceso de descubrimiento o de producción de ‘algo nuevo’ que cumple exigencias de una determinada situación social, en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad” (p. 39). Para Mitjás, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, en la personalidad, es el soporte vital que se expresa a través de la creatividad.

La creatividad se ha estudiado fundamentalmente desde cuatro ámbitos: la personalidad creativa, el producto creado, el contexto creativo y el proceso creador. Hoy en día, la concepción del proceso creador, el tema que interesa a este estudio, ha despertado un gran interés en el tiempo, quizás, por ser la fase operativa que despierta mayor intriga en cuánto a los elementos que intervienen, dado su carácter procesal, para las expectativas productivas. “El proceso creativo en los seres humanos puede describirse” (p. 80), acota Gordon (1989), para luego señalar un claro propósito: enseñar una metodología “para aumentar la producción creativa tanto en individuos como en grupos” (p. 80).

Influenciado por las ideas de Platón sobre el arte y de su amigo Henri Poincaré, Wallas (2005) dibujó cuatro fases para explicar el proceso creador: preparación, incubación, iluminación y verificación. El impacto de su modelo, el primero del que se tiene referencia, sirvió de base para los modelos que se desarrollaron posteriormente.

Busse y Mansfield (citados por Mitjás, 1991), quienes estudiaron las diferentes teorías sobre el proceso creador, señalan cinco procesos para la creación de un producto: selección del problema, esfuerzo por resolverlo, restricciones a la solución, cambio de las restricciones y, por último, verificación y elaboración.

Por su parte, Fiorini (2021), desde su experiencia psicoanalítica, propone cuatro distintas fases del proceso creador: exploraciones, transformaciones, culminación y separación, esta última fase es vital para comprender la continuidad de los procesos creativos, los que no se detienen con el producto creado.

Gutiérrez (1991) encontró, en sus estudios sobre escritores venezolanos, un patrón en la creación de obras literarias, específicamente en las de narrativa, poesía y dramaturgia. Como informantes clave contó con José Balza, Luis Alberto Crespo y José Ignacio Cabrujas. A partir de esta investigación, definió el proceso creador como una secuencia dinámica e interactiva, que genera un proceso unitario de combinación, estructuración y reestructuración en todos los niveles de las funciones psíquicas en un entorno significativo.

El teatro: el actor y la actriz

Existen muchísimas definiciones de lo que debería ser el teatro, por ello, trataremos de enfocarnos en los conceptos que atienden al hecho vivo y no, por ejemplo, a su definición arquitectónica, como también son llamados los edificios o estructuras físicas donde se desarrolla este arte. Se refiere al hecho vivo, en cuanto a la temporalidad del evento y a la presencia de los elementos fundamentales que intervienen en este: los actores y el público.

Clásicamente, D'Amico (1954) afirma que el teatro “es una forma de arte que vive de la comunión con un alma colectiva: el alma (como ya hemos dicho) del público” (p. 13). Por supuesto, el autor se refiere a la trascendencia que posee este encuentro, ya que no se trata simplemente de un evento social o de un espectáculo festivo, sino que atiende a necesidades profundas del ser humano, encauzadas generalmente, por medio de la religiosidad que tuvo en sus inicios. De hecho, es ampliamente conocida la versión histórica que atribuye el origen del teatro a la celebración de las fiestas dionisiacas en la antigua Grecia.

El teatro pobre, propuesto por Grotowsky (1976), es concebido como un teatro por sustracción, es decir: descarta los elementos que podrían no estar en un espectáculo teatral y, sin embargo, la obra seguiría existiendo. Esta reflexión permite comprender que solo sin la existencia del actor o del público, el teatro dejaría de existir. En palabras simples, Grotowsky (1976) concluye que “podemos definir el teatro como lo que «sucede entre el espectador y el actor»” (p. 27).

Para De Petre (2012), la noción que erige el Teatro desconocido, descansa quizás en un concepto fundamental: “El ser teatro es ahora teatro del ser” (p. 15), es decir, teatro del alma que acontece en el interior de cada ser humano, pero que se refleja, a su vez, en el exterior de cada persona. Igualmente, De Petre (2012) ratifica que “el teatro no existe sin el hombre que lo realice” (p. 16).

El actor objeto de estudio

El actor, director y docente Stanislavski (2009), se convirtió, a principios del siglo xx, en el teórico de mayor transcendencia para el teatro occidental contemporáneo. La concepción de Stanislavski (2009) comprendía un abordaje que consideraba tanto el trabajo interior del actor, sus vivencias —lo que él denominaba “La vida interior del espíritu humano” (p. 21)—, como la elaboración externa, apariencia física. Ambas facetas son fundamentales para poder encarnar y materializar los diferentes personajes que las obras exigen para su representación. De igual forma, plantea la necesidad de aproximarse a la vida interior del actor, llena de recuerdos, vivencias, sentimientos, ideas y procesos psíquicos, para poder abordar la labor actoral. Suma importancia le otorga a los procesos inconscientes de la mente humana y a la intuición, como una fuerza de la naturaleza humana que impulsa el proceso creador.

En cuanto a Barba (1986), este atribuye el significado del actor al hecho de *franquearse*, una expresión creada por este autor para connotar, no solo el hecho psicológico de expresarse,

sino también de habitar una “zona franca” (p. 130) o “lengua franca” (p. 130), de cara al público. Algunos elementos importantísimos aludidos por Barba al delinear la connotación de zona franca, son: espontaneidad, comunicación y modelaje de las energías.

Para Grotowski (1976), el actor, ser humano, debía alcanzar su realización mediante un proceso de autorevelación que toque el inconsciente, pero mantenga el control sobre los estímulos; esto con el objeto de obtener las reacciones necesarias. Este proceso no debería producirse de una forma desordenada, sino bajo una estructura, ordenada de signos. Para ello, debían eliminarse los lastres, obstáculos y resistencias, tanto físicas como psíquicas, en el cuerpo del actor. Reconocer estos obstáculos lo encauzarían hacia el reconocimiento de su espontaneidad y la apreciación de su libertad.

Según De Petre (2004), el actor deberá iniciar un proceso de preparación a partir del deslumbre de lo adquirido culturalmente —hábitos, conductas—, con el fin de lograr un estado de inocencia que le permita acceder a la creación, desde ese desconocimiento. Técnicas y ejercicios sistemáticos y continuos serán los medios para tal logro, “el actor imposible” (p. 19), garante de la posibilidad escénica actoral.

Así mismo, desde que tenemos referencia histórica, como nos señalan Macgowan y Melnitz (1997), al referirse al actor griego, o Eandi (2008), al juglar —cuyo término proviene del latín *joculator*, derivado de *jocus*, que significa ‘broma’ o ‘chiste’—, el trabajo actoral creador ha pasado por el desarrollo de destrezas y habilidades físicas, histriónicas, gestuales, vocales, en las que la memoria, los juegos lingüísticos del habla, las improvisaciones, las emociones, incluso la ejecución de instrumentos musicales, han evolucionado y se han transformado en un compendio expresivo a favor de la creación en escena. Es igualmente importante acotar que la mujer, en su rol de actriz, solo hace presencia formal en las postrimerías desde la aparición de la *commedia dell'arte*, durante el Renacimiento.

El Realismo, a finales del siglo xix y principios del siglo xx, transformó al actor, hasta entonces declamador y juglaresco de gestualidad acentuada y heroica, en uno que busca reflejar la realidad cotidiana que se observaba en la época.

Un método para abordar la investigación

Propósitos

La investigación se desarrolló en un tiempo aproximado de tres años y comprendió las etapas comprensivas e indagatorias iniciales, la configuración de un proyecto y su desarrollo. Igualmente, es pertinente señalar la experiencia del autor en la labor creativa escénica con el Teatro Altosf, durante cuarenta años, contribuyó con un cúmulo de vivencias significativas para la investigación.

Las intenciones iniciales se pueden expresar en:

1. Propósito general: generar un modelo de proceso creador, desde la visión de los actores de teatro y para la formación actoral de los estudiantes de esta disciplina.
2. Propósitos específicos: (a) develar el proceso creador, desde la óptica de los actores de teatro; (b) interpretar el significado de formación actoral, desde la visión de los actores y de los estudiantes de actuación; (c) descubrir los ámbitos que conforman el modelo del proceso creador en los actores de teatro y (d) configurar un modelo de proceso creador para los actores.

Fenomenología

El recuerdo del artista o sus vivencias personales conforman un cuerpo de interrogantes sobre los modos de comportamiento en relación, por ejemplo, a sus creencias o convicciones, sobre las maneras de crear un personaje en el teatro. Así mismo, su accionar en escena posee una percepción propia sobre su realidad procesal. Por ende, sus repuestas o narraciones en cuánto a recuerdos, vivencias y percepciones, y sobre el proceso creador al abordar una obra de teatro constituyeron, en sí mismas, el fenómeno a estudiar. Este estudio atiende completamente a lo que Husserl (s.f.) determina como “el aparecer” (p. 30) y “lo que aparece” (p. 30), en este caso de esta investigación, la verbalización de los informantes, los actores; de sus vivencias y el proceso creador como vivencia misma, narrada y “vívida”.

Método hermenéutico

Para Guardián-Fernández (2007) la hermenéutica bebe de las fuentes de la fenomenología de Husserl y del vitalismo de Nietzsche. Igualmente, agrega esta investigadora, en relación al problema de la verdad y del ser, que puede ser definida la primera “como fruto de una interpretación, y el ser, como una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito.” (p. 145). Por ello, la interpretación no solo de las palabras, textos, relatos, sino también de los gestos y de las acciones manifestadas por los actores en escena.

Técnicas e instrumentos

Técnica: entrevista

En tiempos acordados con los entrevistados y en espacios que les resultaran familiares, se llevaron a cabo las sesiones. Los horarios, en la mayoría de los casos, fueron señalados por los participantes. Se procuró tener al entrevistado en un lugar cómodo e íntimo que generará confianza a la hora de hablar.

Instrumento: entrevista a profundidad

En principio, se partió de una guía de preguntas no estructuradas que no se enunciaron en un orden preestablecido, sino que se formularon de acuerdo a las repuestas de los entrevistados. Las entrevistas se grabaron en audio, en un dispositivo de telefonía móvil, y luego fueron transcritas en un documento Word y archivadas en una computadora portátil o *laptop*.

Técnica: observación directa no participante

Para este propósito, se organizó una agenda para el seguimiento de los espectáculos en cartelera, en los teatros de la ciudad de Caracas, principalmente. Se pudo asistir, con este propósito, a ocho espectáculos teatrales que reunían estas condiciones: cinco en Caracas, uno en la Colonia Tovar y dos en Madrid, España. En el caso de la Colonia Tovar y Madrid, las circunstancias profesionales del investigador abrieron la posibilidad de ampliar la selección de espectáculos, especialmente en cuanto a sus características y ubicación, esta circunstancia brindó mayores matices a la información recolectada.

Instrumento: guía de observación

Por medio, principalmente, de los sentidos y la percepción, se debió integrar el evento observado, la representación teatral de los actores, en un cuerpo de anotaciones de formato libre que se asentó en un cuaderno. La guía de observaciones fue encabezada por datos sobre el nombre del actor o actriz, el del espectáculo, la fecha, el grupo productor y el lugar del evento; se dejó un campo abierto, no estructurado, para el cuerpo de anotaciones. Posteriormente, asentamos la información en una matriz de cuadros, en un documento Word, con el fin de exportarlo al programa Atlas Ti.

Informantes clave

Inicialmente se concibió un grupo de informantes clave que consistía de cuatro actores de teatro que participarían en las entrevistas a profundidad, en tanto eran “necesarios o altamente convenientes” (p. 86), como plantea Martínez (2011). Un actor y una actriz, con más de treinta años de trayectoria teatral cada uno, premiados y reconocidos por la crítica especializada y la comunidad teatral, y, por otro lado, estudiantes avanzados de teatro de la Universidad de las Artes de Venezuela (UNEARTES) y la Universidad Central de Venezuela (UCV), un joven actor y una joven actriz. Todos provenientes de disímiles contextos culturales y con diferentes técnicas interpretativas en el escenario. Posteriormente, se sumó un quinto entrevistado: un actor español, de formación teatral tradicional, activo aun con ochenta años de edad.

Por otra parte, se hicieron observaciones durante la realización de ocho espectáculos teatrales diferentes; cuatro actrices y dos actores, con amplia experiencia en la escena teatral; cuatro actrices y dos actores noveles. Se consideró a un total de doce actores que se observaron en vivo.

Interpretación y teorización

Ya una vez realizadas las entrevistas, grabadas, transcritas y recogidas en un corpus textual, al igual que las observaciones registradas, la información fue analizada mediante el *software* ATLAS.ti, Qualitative Data Analysis. Esta data cualitativa se separó en dos matrices con el fin de desarrollar, inicialmente, dos líneas de codificación, dada las diferentes técnicas de recolección de la información.

Este proceso se interpretó como una espiral hermenéutica y dialéctica que seguía los planteamientos de Matos, Fuentes, Montoya y Quesada (2007), y que se identificó desde el mismo momento en que se procedió a la codificación, categorización y primeras reflexiones. Estos investigadores proponen tres etapas para la teorización: comprensión, explicación e interpretación. A partir de ello y dada la realidad particular vivida en esta investigación, se ajustaron los procedimientos metodológicos de este estudio en las siguientes etapas:

1. Comprensión: se observó la problemática histórica-causal (el todo y sus partes), y se procedió a realizar un diagnóstico apreciativo para conocer las experiencias sobre la situación planteada.

2. Explicación: se aplicó la información del marco teórico y los datos obtenidos del contexto actoral-teatral estudiado (medio social y artístico, entrevistas informantes, observaciones, experiencias del investigador), estos son las partes del todo del estudio. Aquí se aplicaron los instrumentos de interpretación teórica, a los datos cualitativos recolectados, para obtener explicaciones, desde la conciencia de los actores-informantes, clave (histórico-causal) y su entendimiento.

3. Interpretación: se redactaron supuestos y conjeturas, utilizando la experiencia, el conocimiento propio y el epistemológico, es decir, la teoría para interpretar el diagnóstico apreciado (el problema planteado, los propósitos) y las causas emergentes de las fuentes, así se estableció una relación entre lo resultante de las tres etapas (comprensión, explicación e interpretación) y, por ende, una síntesis de esa relación que consistió en los argumentos de interpretación. Es oportuno señalar que el giro hermenéutico de Ricoeur (2006), diverge hacia un derrotero diferente de la secuencia comprensión-explicación-interpretación, al considerar la “interpretación, como la dialéctica de la explicación y la comprensión o el entendimiento” (p. 86). La interpretación, más que una etapa, se desplegó, como una constante, durante todo el proceso teórico y desde las mismas comprensiones iniciales. El argumento final fue la reconstrucción teórica que integró los diferentes procedimientos de manera coherente, mediante una comprensión hermenéutica.

Transparencia: fiabilidad

Procedimentalmente, el estudio se ceñó a lo siguiente:

a) La trayectoria de los informantes seleccionados, la profesional (*curricula vitae*) y los juicios de expertos. Por otra parte, los estudiantes de actuación fueron seleccionados según su nivel académico, el que referenciado por sus profesores de teatro en la UNEARTES y la UCV.

b) Para el chequeo, revisión y verificación de la información, se la envió por correo electrónico, junto con toda la transcripción de las entrevistas a los informantes clave. Además, se conversó con ellos personalmente.

c) Para la triangulación de técnicas, durante todo el proceso investigativo, se tuvo presente la contrastación y comparación de la información obtenida por las entrevistas y las observaciones. De hecho, el proceso de categorización emergente se mantuvo por separado, hasta la etapa interpretativa en la teorización del estudio.

Una propuesta de modelo

Macroinstancia: la conciencia creare

Nuestro estudio contó con tres aspectos de vital importancia: primero, que cada ámbito (proceso, personalidad, producto y contexto) no se consideró independientemente uno del otro, aunque prevaleció un objetivo general del estudio, es decir, las características o actitudes de la personalidad creativa podrían estar presentes, de manera significativa, en el producto creado; segundo, el orden que se establece en un modelo puede ser diferente en cada proceso creador particular, tal como muestran Patrick, Eindhoven y Vinacke (citados por Guilford, 1991), al referirse al estudio del Modelo de Wallas (2005); tercero, es importante destacar el papel de las técnicas expresivas actorales que se han desarrollado durante siglos, pues son los métodos artísticos teatrales que han prevalecido en el tiempo y que tienen como común denominador el enlazamiento de dichas técnicas con los procesos creadores del actor.

Es así que se inició el análisis reflexivo de la investigación, considerando, en primer orden, la dimensión universal que se comprendió a la hora de visualizar el fenómeno procesal creador, es decir, los procesos psíquicos que llevan al ser humano a la evolución de su conciencia, al desarrollo de una macroconciencia creadora que llamaremos *consciencia creare*, a los efectos de este estudio.

Se habla específicamente de la apropiación progresiva de la conciencia, en otras palabras, de la consecución de un movimiento contentivo gradual que escala a diferentes estadios, principalmente, desde procesos inconscientes y preconcientes, hasta los conscientes, en su concepción más amplia del sentido creativo, operaciones psíquicas que Freud (1991) describió en su trabajo psicoanalítico. Se podría decir que se trata de alcanzar la conciencia de la conciencia, de su existencia y funcionamiento. Una metaconciencia expandida y abarcadora de la propia conciencia, de los procesos preconcientes, de lo manifestado en el inconsciente, subconsciente y supraconsciente.

Para ser actuante, el proceso creador requiere de la adquisición progresiva de estados conscientes que permitan que el individuo pueda aceptarse, comprenderse, reconocerse, adaptarse, relacionarse, decidirse, unirse y separarse, en un hacer que transforme todos los acontecimientos, conflictos, obstáculos, pruebas, problemas e incógnitas que la escena dramática le presente, con el fin de crear un personaje o realizar una *performance* actoral resolutive. No solo basta que los procesos preconcientes aborden la conciencia, en lo que suelen ser operaciones incluso no voluntarias y, si se quiere, rutinarias, sino que se requiere del acceso intencional de los estados inconscientes, mediante la activación de los procesos preconcientes, para que se trasformen en estados conscientes y respondan adecuadamente, en el sentido creativo, tanto a los estímulos internos, como a las percepciones exteriores, ya que ambas son vitales para la dinamización del proceso creador.

Esta conciencia *creare* requiere que se regule, mediante la conexión relacional con todo el entorno psíquico y ambiental donde habita el *yo*, su estructura operante, tanto en su mundo interior como en las percepciones del mundo exterior. De allí que la conciencia *creare* ofrezca la contención de todo el proceso creador, para que el mismo no solo se concrete en las etapas finales previstas, sino que también opere en su sentido trascendental y renazca o reflote el proceso en los tiempos necesarios para ello, lo que podría incluso comprender días, meses, años o hasta décadas, luego de la última realización actoral, por parte de un actor o una actriz. Esta evolución regulada de la conciencia, la conciencia *creare*, posee propiedades que indican su presencia, las más importantes (posiblemente no las únicas) son las que denominaremos como: (a) aceptación, (b) dualidad, (c) equilibrios, (d) imaginación y sueños, y (e) maestría (el maestro).

Instancias operantes

El rol original

Nos referiremos al *rol original* como todo aquello incorporado en nuestra humanidad: cuerpo, mente, vida inmaterial o alma, si así se la concibe. De esta forma se reconoce en este estudio el rol original, siempre desde la perspectiva del proceso creador, contentivo de (a) sentimientos y emociones, (b) pensamiento y escucha, (c) memoria y, (d) atracción por otros mundos.

Este es un *rol* por considerar la existencia condicionada del actor y la actriz en el compromiso individual y colectivo de un devenir creativo teatral, secuencial —en variadas direcciones—, dinámico y no estacional, aunque la delimitación física sea el escenario de un teatro, no como una delimitación de otras dimensiones no físicas, en el plano de la realidad percibida por los sentidos y la conciencia.

Es *original* por pertenecer al individuo actuante, como propiedades que identifican a la persona a la hora de propiciar otras vidas en la escena, aun la propia. Para el actuante, el espacio

escénico demarca un sentido que no se circunscribe a los personajes que pueda reconocer en los textos a materializar en escena, ya que siempre serán una interpretación de ese universo.

Rol original, en suma, es la capacidad inherente y originaria del individuo-persona responsable del accionar en múltiples situaciones escénicas, para la generación de hechos creadores en las mismas.

La actuación formadora

Actuar es ejecutar una acción, un movimiento, sea interior o exterior, mediante un acto de voluntad. En el caso del teatro, la actuación es el compendio de acciones que lleva a cabo un actor o una actriz, sobre un escenario, en el cumplimiento de un rol o papel que describe, muestra e interpreta una función o personaje dado. Se califica de creadora la actuación que se diferencia, por un lado, de la mera intención reproductora de un comportamiento humano cotidiano representado en la escena teatral (hecho estéril, por cuanto el escenario no es el mismo espacio habitual de la vida diaria); además y por otra parte, de la imitación de otras actuaciones actorales referenciales, tal es el caso explicado por Brook (1994), cuando expone la tesis de teatro mortal y el afán de representar personajes de textos clásicos, bajo el pretexto de una realización fidedigna de las representaciones originales.

Aquí se habla de una actuación formadora, por ser la instancia donde visiblemente se conjugan todos los elementos constituyentes del hecho creativo que da nuevas formas a lo tangible e intangible. Se entienden por formas, en el primer caso: toda aparición delineada físicamente y sustanciada en convicciones y emociones; y, en el segundo caso: a las contenciones emocionales, espirituales y pensantes. Ambas, unidas o por separado, forman un actuar creador. De allí, la precisión lingüística propuesta para estudiar y reflexionar sobre la actuación como una actividad formadora para la creación. Este aprendizaje, como referencia Eco (1970), contemplará además de lo aparecido en el escenario, al propio actor, en el proceso creador, y a los invitados, el público, como instancia estética mediadora de la trascendencia creativa. La actuación formadora se muestra bajo cinco accionantes: (a) el presente vital, (b) las transformaciones, (c) las dinámicas contextuales, (d) el juego: verdad y libertad, y (e) las técnicas expresivas actorales.

La voluntad trascendente

En el arte, la trascendencia forma parte de su razón de ser y desarrolla a lo largo de la evolución humana. Grombrich (2002) subraya la concepción del arte bajo la condición existencial del ser humano que lo realiza, porque su real trascendencia se encuentra allí, cuando se convierte en un legado para la especie humana que comparte dicho valor y perpetúa, en esa razón, la obra de arte. La trascendencia en el arte es el testimonio imperecedero de la vida que subyuga a la muerte.

Esta se plantea, en realidad, según cada creador. Las expectativas de unos serán diferentes a las de otros, aunque que coincidan en los ámbitos comunes de la voluntad trascendente, como veremos. En relación al individuo y, su contra parte, la obra ya realizada, sobre ellos se extenderán, sin mayor control, los receptores del evento teatral y sus extensiones posibles los que, conformados a través del tiempo preservarán estos actos y la existencia formal de la expresión actoral, en la memoria holística del arte.

Pareciera que existe un consenso tácito al considerar que, en la psiquis humana, está presente otra voluntad, además de la que generan nuestros actos conscientes. La supraconciencia es concebida como otra intención que dirige la resolución de un propósito cuando no estamos

conscientes. En las concepciones místicas, la *súperconciencia* responde a la aceptación de la complejidad del cosmos como un todo al que estamos integrados, sin que pensarlo sea necesario. En este estudio se plantea que la conciencia *creare* mueve otra voluntad en sintonía con las fuerzas internas que existen en el individuo, en pro del acto creador, pero que, a diferencia de las mencionadas anteriormente, permanece en un estado despierto, constante y conectado directamente a la consciencia presente, independientemente de la capacidad racional del individuo o de su intelecto. Esta conciencia mayor o macroconciencia creativa se encuentra aunada, en forma directa, con la voluntad trascendente, instancia creadora de su proceso. Distinta de las otras facetas del proceso creador (la conciencia *creare*, el rol original y la actuación formadora), la voluntad trascendente se forja por sus propios componentes, desde las particularidades creadas hasta las conformaciones más universales. Depende de la proyección y logro de cada persona creadora en el arte del teatro, toma incluso décadas y sus posibles reconocimientos futuros son: (a) los invitados, (b) el tiempo, (c) la incertidumbre vital y (d) la ruptura con lo cotidiano.

Instancias del proceso creador

Se ha podido comprender, desde la reflexión analítica propuesta, que existen cuatro instancias, como ya se expuso anteriormente, que constituyen dinámicas integradas y alternantes de la existencia procesal de la creación actoral. Las instancias operantes se pueden visualizar en varias fases, aunque se reitera que su existencia fenomenológica está integrada, en un caudal procesal, y que dichas fases se denominarán en primera persona para referenciar y subrayar al sujeto, en su presente vital, del actor y la actriz.

Tabla 1. Fases en la creación actoral

Necesito expresarme.	Me veo emocionado en escena.
Busco.	Vivo y siento.
Pienso y elaboro.	Soy vehículo.
Me encuentro con los invitados.	Compruebo.
Miro lo creado.	Me distancio de la creación.

Fuente: elaboración propia

Reflexiones conclusivas

La existencia de universidades que imparten estudios de teatro requiere de investigaciones que potencien su desarrollo, dada la responsabilidad que han asumido, en el campo de la masificación y profesionalización de estos artistas en el mundo, sus propósitos están alineados totalmente con las metas del milenio y la agenda 2030, compromisos suscritos por la mayor parte de los países del mundo, bajo la institucionalidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Siendo el arte, quizás, una de las máximas expresiones de la creatividad, ha surgido la necesidad de

masificar e instrumentar su estudio al mayor nivel educativo. La existencia de universidades con estudios de arte exige la realización de investigaciones que potencien su labor educativa, dada la responsabilidad que han asumido. Por ello, este trabajo se enfocó en proponer un estudio que permita generar un modelo de proceso creador de los actores en el teatro (*La consciencia create*) que contribuya con la enseñanza-aprendizaje de este arte de antigua data y que contribuya, en esta medida, con un punto más del tejido del conocimiento humano.

Referencias bibliográficas

- Barba, E. (1986). *Más allá de las islas flotantes*. Universidad Autónoma de México.
- Barron, F. (1989). Estrategias para la creatividad. En G. Davis y J. Scott (Comps.), *Estrategias para la creatividad*, 5-51. México, Paidós Educador
- Brook, P. (1994). *El espacio vacío*. Península.
- D'Amico, S. (1954). *Historia del teatro universal*. Tomo I. Losada.
- De Petre, J. (2004). *El teatro desconocido*. Altosf.
- Eandi, V. (2008). El actor medieval y renacentista. En J. Dubatti (Comp.), *Historia del actor: De la escena clásica al presente* (pp. 45-80). Colihue.
- Eco, H. (1970). *La definición del arte*. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Fiorini, H. (2021). *El psiquismo creador*. Paidós C:\DOCUME~1\marcelo\MISDOC~1\TR (hectorfiorini.com.ar)
- Freud, S. (1991). *Sigmund Freud. Obras completas*. Vol. 23. Amorrortu.
- Gordon, W. (1989). Estrategias para la creatividad. En G. Davis y J. Scott (Ed.), *Estrategias para la creatividad*, (7-80). Paidós Educador
- Grombrich, E. (2002). *Historia del arte*. Debate.
- Grotowski, J. (1976). *Hacia un teatro pobre*. Siglo Veintiuno.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. CECC-AECI
- Guilford, J. (1991). La creatividad: Pasado, presente y futuro. En R.D. Strom (Ed.), *Creatividad y educación*, 9-23. Paidós Ibérica, S.A
- Gutiérrez, E. (1992). *Estudio fenomenológico sobre el proceso creador de escritores venezolanos*. [Tesis Doctoral, no publicada] Universidad Simón Rodríguez.
- Husserl, E. (s.f). *La idea de la fenomenología*. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/joyce/idea.pdf>
- Lambert, W. y Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapeluz.
- Macgowan, K. y Melnitz, W. (1997). *Las edades de oro del teatro*. Fondo de Cultura Económica
- Marín, T. (s.f). *Teoría sobre creatividad*. http://www.imaginar.org/taller/ttt/2_Manuales/Teoria_creatividad.pdf
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Matos, E.; Fuentes, H.; Montoya, J. y Quesada, J. (2007). *Didáctica: lógica de investigación y construcción del texto científico*. Universidad Libre. www.unilibre.edu.co/images/publicaciones/ciencias/didactica
- Mijánts, A. (1999). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Pueblo y Educación.
- Mckinnon, D. (1989). Estrategias para la creatividad. En G. Davis y J. Scott (Ed.), *Estrategias para la creatividad*, (18, p. 231). Paidós Educador
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo xxi
- Stanislavski, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Alba.
- Wallach, M. y Kogan. (1991) Creatividad e inteligencia en el niño. En Strom, R.D. (Ed.), *Creatividad y educación*. (72-85). Paidós Ibérica.
- Wallas, G. (2005). *Formación mental y crisis mundial (El hombre y sus ideas)*. Cuadernos de Información y Comunicación CIC, 10, 33-46.

Educación musical performativa en conservatorios de música. Propuestas pedagógicas para alumnado novel de clarinete

Performative Music Education in Music Conservatories. Pedagogical Approach for Beginner Clarinet Students

José Linero Hormigo*

José Rodríguez-Quiles y García*

*Universidad de Granada

Resumen

La didáctica tradicional para las enseñanzas básicas de clarinete en los conservatorios de música españoles conlleva perjuicios en el alumnado derivados de una inadecuada praxis docente, que tiene como consecuencia la desmotivación y el abandono académico. En respuesta a ello, la educación musical performativa (EMP) propone un giro hacia una intervención más horizontal y cooperativa que interrelaciona sus principios epistemológicos y pedagógicos con el enfoque de las *competencias clave* (CC). Las técnicas de investigación-acción en clase han determinado que las actividades de EMP generan aprendizajes significativos y motivacionales. Respecto a las competencias clave para educación general, ha resultado pertinente su consideración en estas enseñanzas.

Palabras clave: aprendizaje rizomático, educación musical performativa, competencias clave, conservatorios de música, clarinete.

Abstract

The traditional didactics for the elementary teaching of clarinet in Spanish music conservatories has led to student detriments derived from an inadequate teaching praxis, such as demotivation and academic abandonment. In response to this, Performative Music Education (PME) proposes a shift towards a more horizontal and cooperative educational practice, interrelating its epistemological and pedagogical principles with the key competencies (KC) approach. Classroom action-research techniques have determined that PME activities have generated significant and motivational learning. Regarding the key competences for general education, its consideration in these teachings has been pertinent.

Keywords: Rhizomatic Learning, Performative Music Education, Key Competences, Conservatory of Music, Clarinet

Introducción

Este estudio surgió de la necesidad de indagar nuevos enfoques didácticos que dieran solución a la situación de un centro educativo y de grupos-clase, en concreto, que son objetos de estudio

(circunstancia que también está presente hoy en día en la mayoría de conservatorios andaluces). El dilema en cuestión se halla en el cambio de distribución del alumnado de instrumento en el primer curso de Enseñanzas Básicas que tuvo lugar en el año 2019, en los conservatorios de música de Andalucía (sur de España). Hasta entonces, el alumnado de instrumento que parte con conocimientos nulos era atendido por el profesor de manera individual, pero con la nueva normativa, este mismo profesorado —cuyo currículo formativo no cuenta con formación pedagógica específica (Rodríguez-Quiles, 2017c, 2019a)— se encuentra con la obligatoriedad de atender a sus estudiantes en pequeños grupos. La realidad, sin embargo, revela cómo el profesorado se sigue dirigiendo de forma individual a sus alumnos, con la consecuencia natural de disminuir los tiempos de clase en proporción inversa al número de estudiantes por grupo. Esto, unido a la utilización de planteamientos pedagógicos que pueden considerarse decimonónicos, provoca situaciones indeseables, entre las que cabe mencionar la desmotivación, tanto de discentes como de docentes, así como el abandono de los primeros e incluso —en casos extremos— la aparición de conductas disruptivas en clase.

A fin de paliar esta problemática, el estudio tomó como marco de referencia tanto el enfoque que propone la educación musical performativa (EMP), como la filosofía que subyace en las competencias clave (CC) para educación general y, a fin de reestructurar la intervención didáctica hacia una enseñanza más moderna, se respetaron siempre los objetivos y contenidos vigentes en la normativa de España, para cada curso y ciclo educativo.

El enfoque posmoderno de la educación musical performativa

El concepto *performatividad* proveniente, en origen, de la filosofía del lenguaje (Austin, 1962) y ha resultado, en las últimas décadas, muy productivo en diferentes ámbitos académicos. Desde una perspectiva artística, una *acción performativa* tiene por objeto provocar reacciones y transferencias de energía entre artista y espectador (Fischer-Lichte, 2004). De dichas acciones se desprenden de juicios éticos, de manera inevitable y desde el momento en que crean una actividad a la que sancionar y subvertir (Fischer-Lichte 2004; Schechner, 2000).

Desde un punto de vista pedagógico, la EMP (Rodríguez-Quiles, 2013) utiliza la vertiente artística de las *performances* y las adapta a las necesidades educativas del alumnado a través de las *performances* didáctico-musicales (PDM) (Rodríguez-Quiles, 2017a), las que suponen la aplicación, en el aula, de propuestas socioeducativas en las que el trabajo cooperativo, autorreferencial, las interacciones performativas y las tertulias musicales dialógicas (Rodríguez-Quiles y Soria, 2019b) hacen brotar aprendizajes rizomáticos —en sentido deleuziano— realmente significativos (Rodríguez-Quiles, 2017b) que parten de las puestas en escena, de las interrelaciones entre los alumnos y de las reflexiones sobre el contenido de las mismas. Son, por tanto, percepciones emergentes e impredecibles que conforman un germen de conocimiento nómada y continuo (Deleuze y Guattari, 1976).

En estas PDM se atiende a una serie de categorías teóricas, tales como *corporalidad*, *autorreferencialidad*, *circulación de energías*, *espacialidad*, *temporalidad*, *materialidad*, *esteticidad*, *eticidad*, etc., que interconectan tres ejes principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: componente lúdico, motivación y aprendizaje significativo.

Por otro lado, la participación activa del profesor supone un punto en común entre la EMP y la investigación-acción, de la que hablaremos más adelante. El docente, por tanto, es un componente más del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto a sus alumnos, y actúa de guía-orientador, lo que supone adoptar un posicionamiento muy diferente al tradicional en las

enseñanzas de conservatorio. Ahora no hay jerarquía, no hay instrucción en sentido vertical, sino una educación musical horizontal, democrática. La visión tradicional y unidireccional de la clase magistral del profesor de instrumento da paso así, a un planteamiento multidireccional de trabajo cooperativo y de aprendizaje rizomático.

Análisis del estado de la cuestión en torno a las competencias clave en conservatorios de música

El primer hito histórico en el desarrollo de las competencias clave (CC) fue en 1996, fecha en la que la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo xxi elaboró un informe encargado por la UNESCO, en el que se establecían los cuatro pilares básicos para la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*.

En 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) diseñaron el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), para evaluar el sistema educativo, en el que ya se hacía referencia al término *competencia*. Asimismo, con objeto de definir y seleccionar las competencias nació el proyecto DeSeCo que, en 2003, las definió como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (DeSeCo, 2003 —citado en BOE, 2015, p. 6986—).

En la recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo (Consejo de 18 de diciembre de 2006), quedaron delimitadas las siete competencias clave tal como las conocemos hoy en día. Después, en España se incluyeron en la Ley de Ordenación Educativa (LOE) 2/ 2006 del 3 de mayo, que se aplicó en la Comunidad Autónoma de Andalucía desde entonces. Estas son: (1) comunicación lingüística, (2) competencia matemática, (3) competencias básicas en ciencia y tecnología, (3) competencia digital, (4) aprender a aprender, (5) competencias sociales y cívicas, (6) sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor y (7) conciencia y expresiones culturales.

Es aquí en donde aparece, a nuestro juicio, una incongruencia que no se debe pasar por alto: dichas competencias clave hacen referencia y son de aplicación para la educación obligatoria (primaria y secundaria), en cambio, ni siquiera se mencionan en el caso de las enseñanzas artísticas y musicales (Vernia, 2019). En este contexto, se observa que el alumnado que cursa estas enseñanzas y, en particular, el de conservatorios elementales de música, objeto del presente estudio, es el mismo que asiste a dichos centros de educación obligatoria. Por otro lado, no debemos olvidar que, igualmente, existen detractores del enfoque por competencias, quienes argumentan que es una forma de *capitalismo cognitivo* que emana de los mercados dominantes (Guzmán, 2009) y que olvida las *competencias individuales* (Climént-Bonilla, 2014) que dependen del estadio de madurez cognitiva del alumnado. Sin embargo, estos argumentos pasan por alto la adaptación educativa que el profesor debe hacer, tras la cual, si el docente hace bien su trabajo, ninguno de estos perjuicios quedaría latente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio, por afinidad de las CC, en ciertos enfoques para la educación en valores con la EMP, supone una apuesta por las mismas y, teniendo en cuenta que son muchos más los autores que las avalan que los que las cuestionan, se asume aquí el reto de analizar su viabilidad y pertinencia para estas enseñanzas.

Autores como Gertrudix y Gertrudix (2010) señalan que las CC dotan a los ciudadanos de herramientas para poder desenvolverse e interactuar a través de los lenguajes artísticos. Por su parte, Goleman *et al.* (2000) consideran el trabajo cooperativo que resulta de trabajar por

competencias, como más fructífero y potenciador de la creatividad. Autores como Domingo y Pérez (2015) detallan los beneficios de enseñar por competencias y subrayan que simplifica los currículos, unifica los aprendizajes formal e informal y facilita el trabajo transversal entre asignaturas. Por otro lado, Alsina (2011) asegura que la competencia cultural y artística es un claro puente que conecta la escuela-mundo, aumenta la cultura de los pueblos y educa en el respeto.

Una vez consultado el estado de la cuestión en torno a la utilización de las CC en los conservatorios españoles, observamos que —al día de hoy— solo cuatro de ellos las contemplan en sus programaciones didácticas. Esta ínfima proporción supone una motivación añadida para abordar este trabajo.

Método y preguntas de investigación

Por las características y ámbito en el que se plantea esta problemática, resulta más adecuado el paradigma cualitativo, según lo establece Flick (2015), Stake (2010), Parker (2010), Cain (2013), Buchborn y Parisi (2011) o De Baets y Buchborn (2014). Dentro del paradigma cualitativo es la investigación-acción la que más se ciñe a las necesidades planteadas. En concreto se trata de una investigación acción educativa (Martínez, 2014).

La investigación ha sido llevada a cabo en un conservatorio de música de la Comunidad Autónoma de Andalucía y los participantes fueron alumnos de primer curso de enseñanzas básicas de clarinete, quienes tenían edades comprendidas entre los ocho y los diez años, y estaban repartidos en dos grupos-clase de tres alumnos cada uno. Como factores contextuales destacables, hay que señalar que cinco de los seis alumnos eran provenientes de otras localidades, con el esfuerzo familiar sobrevenido en realizar desplazamientos dos veces a la semana. Asimismo, solo tres de ellos escogieron el clarinete como la primera opción en las pruebas de aptitud, con lo cual tenemos dos factores contextuales que pudieron lastrar de manera indirecta la motivación en el alumnado.

Para la obtención de los datos analizados se utilizaron, por un lado, registros en vídeo de diecinueve sesiones en el aula con PDM —que fueron descritas anteriormente—, registros en vídeo de las entrevistas realizadas, registros en audio por parte del investigador en el diario de campo y, por otro lado, las transcripciones de comentarios y debates presentes en estos tres registros, los que, según Flick (2015), son datos de propio derecho. Paralelamente, la comparación y cotejo de las múltiples percepciones registradas dan sentido a una realidad común (Cain, 2013).

Se utilizaron los siguientes procedimientos para la obtención de la información analizada:

- Transcripción de declaraciones y reflexiones vertidas en las sesiones de clase por los participantes.
- Diario de campo del investigador, para anotar aquellos detalles de especial relevancia que escapaban de los registros anteriormente citados (Ruiz, 2012). Y
- Entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) realizadas a los propios alumnos, familiares y al profesorado con relación directa e indirecta con los grupos-clase investigados, entre ellos, profesores que no son parte del equipo educativo, pero que tienen formación y práctica en EMP, y, por último, entrevistas a profesores sin ninguna relación con el alumnado, pero que ocupan funciones similares a las del profesor-investigador (un profesor de Clarinete de otro conservatorio, uno de una escuela de música y una entrevista a una maestra de educación primaria que estaba familiarizada con la EMP).

La información obtenida, en su totalidad, fue procesada por el *software* de investigación cualitativa, NVivo versión 12 Plus. Se obtuvieron resultados a partir del análisis de las

transcripciones anteriormente citadas y del análisis de la codificación de las diferentes categorías presentes en el marco teórico. A dicha información le fue aplicada una triangulación (Flick, 2015; Rapley, 2007) que hizo uso del concepto de *validez rizomática* (Lather, 1993), cuyo origen epistemológico proviene del *rigor* de Derrida (1978), mediante el que se alcanza el entendimiento total a través de la interrelación de los significados de los conceptos en diferentes contextos. Además, se recurrió al *conocimiento rizomático* de Deleuze y Guattari (2005 [1976]), este último término alude a la ocurrencia de resultados homólogos tanto en las percepciones particulares, como en los diferentes acontecimientos presentes en las sesiones en el aula y en el resto de intervenciones vinculadas a la investigación. Dichas homologías brotaron cual *rizomas*, desde las acciones o reflexiones de los participantes y colaboradores de este estudio.

Una vez planteados el origen de la problemática y los fundamentos del marco teórico sobre los que se basó la intervención didáctica en el aula, se presentan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Se puede considerar que la educación musical performativa mejoró la motivación y el rendimiento académico en el alumnado objeto de estudio de esta investigación?
- ¿La utilización de este nuevo enfoque pedagógico redundó en la reducción del abandono académico del alumnado?
- ¿Se puede utilizar la educación musical performativa sin perjuicio de los objetivos y contenidos previstos en la normativa vigente para las enseñanzas del clarinete en los conservatorios?
- ¿Sería conveniente la inclusión de las competencias clave en el currículo de las enseñanzas artísticas de la asignatura de clarinete?

Teniendo en cuenta dichas pautas de investigación, la metodología y los instrumentos de análisis que fueron utilizados, se generaron una serie de resultados que se resumen a continuación.

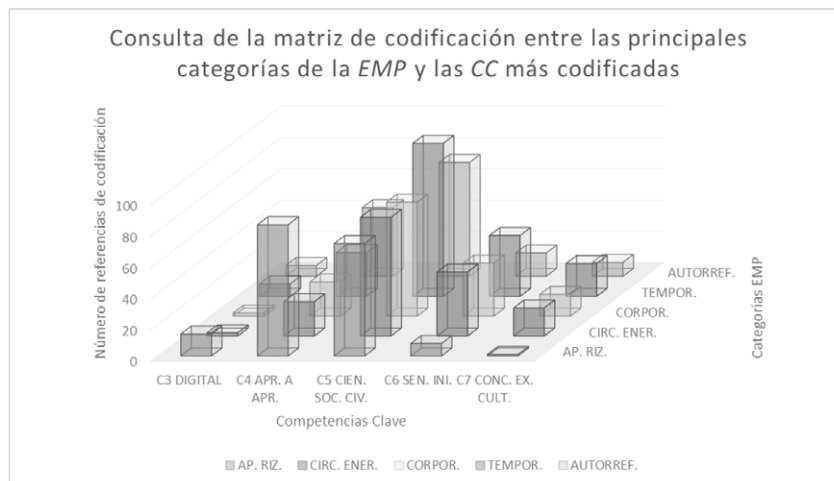
Resultados y discusión

Tras el análisis de la información procesada con el *software* de investigación cualitativa NVivo 12 Plus, se desprenden los resultados aquí expuestos.

En primer lugar, hay que destacar que se ha realizado la consulta cruzando las principales categorías de la EMP con las CC con mayor índice de codificación. Se reconce cómo para la categoría aprendizaje rizomático (Rodríguez-Quiles, 2017b), que está íntimamente relacionada con el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, la mayor coincidencia de codificación (84 referencias) se encuentra en la competencia: aprender a aprender. Así, los principios de la categoría aprendizaje rizomático son coincidentes con la competencia aprender a aprender en el planteamiento del aprendizaje, desde el razonamiento grupal y la creación de un interés por la comprensión total de las dificultades.

Por otro lado, las categorías que definen una EMP (Rodríguez-Quiles, 2017a) tienen su mayor coincidencia de codificación con la competencia 5, siendo la categoría temporalidad la más alta, con 98 referencias, seguida de las categorías circulación de energías, autorreferencialidad, corporalidad y aprendizaje rizomático, con 76, 73, 73 y 72 referencias, respectivamente.

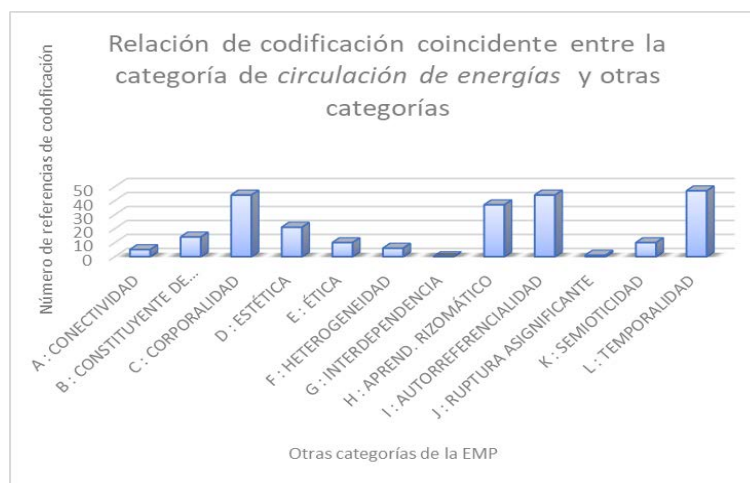
Figura 1. Consulta de la matriz de codificación entre las principales categorías de la EMP y las CC más codificadas



Fuente: elaboración propia

Tras observar la alta coincidencia de codificación (ver Figura 2) en las categorías temporalidad, corporalidad y circulación de energías, todas ellas íntimamente relacionadas con la motivación en clase, se observa en la gráfica cómo al realizar una referencia cruzada entre la categoría circulación de energías y otras categorías de la EMP, resultan más coincidentes en codificación las categorías temporalidad, corporalidad y autorreferencialidad. En la aplicación práctica de las PDM, esto implica que, al tratarse de actividades en las que los estudiantes hablan sobre ellos mismos o que se han llevado a cabo de forma cooperativa (autorreferencialidad) y haciendo uso de la *performance* —en la que está implícito el movimiento (corporalidad)—, se da lugar a una serie de fluctuaciones de estados de ánimo (circulación de energías) que inducen el llamado estado de *flow* (Jackson y Marsch, 1996), en el que se produce un rendimiento máximo que conduce a aprendizajes realmente significativos y rizomáticos, y a una abstracción en la sensación de paso del tiempo (temporalidad).

Figura 2. Relación de codificación coincidente entre la categoría circulación de energías y el resto de categorías



Fuente: elaboración propia

La conjunción en la intervención práctica, con los alumnos, de los principios de la EMP, de la investigación-acción y del trabajo cooperativo presente en las PDM —en las que el profesor

abandona la clase magistral, para llevar a cabo una docencia participativa que persigue el aprendizaje desde el razonamiento y los proyectos grupales para alcanzar el aprendizaje rizomático— dan como resultado aprendizajes realmente significativos. Estas percepciones registradas dan fe de ello: “Aprenden mucho más observando que tocando. Aprenden más viendo a los demás y cooperando con los otros” (Entrevista al profesor externo, 2019) y “He percibido que cada vez más se corrigen entre ellos [alumnos]. No hace falta que les diga cómo se hace. Cuando yo intervengo, les molesta” (Diario del investigador, 2019).

En cuanto a la categoría autorreferencialidad, cabe mencionar su alta codificación coincide con la competencia cívica y social (Figura 1). Asimismo, está fuertemente ligada al carácter motivacional de las actividades, tal como se refleja en algunas percepciones de los participantes: “Ahí estamos viendo que si una canción, en este caso, es significativa para ellos tienes la mitad de la clase hecha” (Entrevista al profesor externo 2, 2019) y “Sin embargo, con la motivación de tocar el Himno [de Andalucía] se esfuerzan más y lo hacen antes y mejor. Y cuando tienen ese tipo de pasaje en una pieza de música clásica, tardan más” (Diario del investigador, 2019).

En lo referente a la categoría corporalidad, tal como se observa en las Figuras 1 y 2, hay que mencionar el grado de interconexión con las categorías temporalidad, autorreferencialidad y circulación de energías, ligadas todas ellas a la motivación en clase, lo que marca una clara dirección hacia el éxito educativo. Para esta categoría destacamos las siguientes citas: “Para mí, el movimiento es un dinamizador del conocimiento, porque, para empezar, los niños no pueden aprender sin conocer su cuerpo” (Entrevista al profesor externo 2, 2019) y “No es lo mismo estar ahí, encorsetado en una silla, escuchando explicaciones del profesor, que estar moviéndose, pues ya eso hace que mejore la dinámica de la clase” (Entrevista al profesor interno 2, 2019).

En cuanto a la categoría temporalidad, se observa una gran recurrencia en las declaraciones de los participantes en torno a la percepción del tiempo de clase: “¿Ya nos vamos? ¡Jolín que pronto! [Gesto de sorpresa y reproche]” (Alumno 6. Grabación de clase, 2019) y “Yo creo que [la clase] se les pasa rápido. No se querían ir. Eso es algo que se nota” (Entrevista al profesor externo 2, 2019).

En el ámbito de las competencias clave, cabe resaltar que, atendiendo a la definición de las mismas que está presente en la Orden 65/2015 de 21 de enero, las competencias matemática y lingüística no han resultado trabajadas plenamente, sino solo reforzadas. Asimismo, la educación en valores presentes en las PDM coincide con la presencia plena de las competencias cívica y social, sentido de la iniciativa y conciencia y expresiones culturales, así como, por otro lado, el aprendizaje rizomático presente en dichas PDM también coincide con la presencia de la competencia de aprender a aprender (Figura 1).

En lo que al análisis del abandono académico se refiere, consultados los centros educativos, desde cinco cursos académicos anteriores al estudio para el mismo curso y ciclo educativo, se encontró que, en los cursos académicos en los que se ha puesto en marcha esta forma de abordar la enseñanza del clarinete (cursos 2018-2019 y 2020-2021), no se ha registrado ningún abandono académico, mientras que, con la metodología tradicional llevada a cabo en cursos anteriores, se produjeron un total de seis abandonos.

Conclusiones

Con respecto a la motivación y el rendimiento académico del alumnado, cabe señalar, por un lado, que categorías como la autorreferencialidad, la corporalidad, la circulación de energías y la temporalidad, presentes en las PDM, propician, en su conjunto, factores idóneos para la

consecución de aprendizajes realmente significativos en el aula de clarinete. En ellas se conjugan la motivación derivada de las propuestas didácticas grupales basadas en las vivencias previas y el trabajo cooperativo de los participantes, con el montaje y la puesta en marcha de *performances* (Performances Didáctico-Musicales), cuyo principal atractivo didáctico es el interés por la generación de conocimiento (aprendizaje rizomático) a partir de la reflexión y el razonamiento que se desprenden de las tertulias musicales dialógicas del grupo-clase.

El enfoque pedagógico de la EMP, junto con las CC, ha convertido la educación musical de estos grupos-clase, en una enseñanza acorde a una sociedad democrática del siglo xxi, a través de una intervención democrática, ajerárquica y multidireccional, adaptada a las necesidades psicopedagógicas de los discentes que evitó el abandono académico de estos alumnos noveles de clarinete.

En cuanto a la consecución de objetivos y contenidos previstos en la programación para el primer curso de clarinete y, en comparación a lo ocurrido en cursos anteriores, se observa que el alumnado los ha cubierto sobradamente con este enfoque performativo y, en aspectos creativos, incluso los ha superado con creces.

Por último, de los resultados del estudio se desprende los beneficios de atender a las competencias clave también en el Aula de Clarinete, en particular en lo referente a educación en valores, al aprendizaje significativo y al sentido de la iniciativa y competencia artística.

Referencias bibliográficas

- Alsina, J. (2011). *Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural artística*. Ministerio de Educación.
- Austin, J. L. (2010 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Buchborn, T. y Painsi, M. (2011). The wind band class as a special music learning environment - musical activity and interaction in the peer group and self-beliefs about musical abilities and beliefs about musical learning, en Liimets, A. y Mäesalu, M. (Eds.) *Music Inside and Outside the School* (pp. 253-264). Peter Lang Verlag.
- Butler, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis
- Cain, T. (2013). Teachers' practitioner research in music education: the state of the art. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 14-18.
- Climént-Bonilla, J. (2014). Origen, desarrollo y declive de las competencias individuales en tiempos de incertidumbre/ Origin, Development and Decline of Individual Skills in Times of Uncertainty/Origem, desenvolvimento e declínio das competências individuais em tempos de incerteza. *Educación y Educadores*, 17(1), 149-168.
- Guzmán, C. (2009). El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(1), 43-60.
- De Baets, Th. y Buchborn, Th. (2014). *The Reflective Music Teacher. European perspectives on music education*, 3. Helbling Verlag.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005 [1976]). *Rizoma*. (Introducción). Pre-Textos
- Derrida, J., y Bass, A. (1978). *Writing and difference*. University of Chicago Press
- DeSeCo (2003). *Definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundation*. <https://tinyurl.com/t4g6z58>
- Domingo, S. J. y Pérez, F. M. (2015). *Aprendiendo a enseñar*. Pirámide.
- Fischer-Lichte, E. (2013 [2004]) *Estética de lo performativo*. Editorial Abada.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gértrudix, M. y Gértrudix, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*. 34(17). 99-107.

- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Vergara.
- Jackson, S. A. y Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693. www.jstor.org/stable/4121374
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 18, 58-86. <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/2831/283129394004/6>
- Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: An action research study. *Music Education Research*, 12(4), 339-352.
- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. SAGE Qualitative Research Kit, VII. Sage Publications.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45-70.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)-ausbildung in Europa* (pp. 19-37). UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017b). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Chilena de Música*, 72(229). <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902018000100139>
- Rodríguez-Quiles, J. (2017c). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 34(1), 81-94.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2019a) L'éducation musicale en Espagne et sa précarité. Une analyse performative, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. UP (en prensa).
- Rodríguez-Quiles, J. A. y Soria, C. (2019b) Musique et Communautés d'Apprentissage, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. UP (en prensa).
- Ruiz, O.J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schechner, R. (2000) *Performance: teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Vernia, A. (2019). Contextos de la educación y la formación musical. Las programaciones didácticas por competencias. *Eufonía*, n. 81, 37-43

Microtonalidad en la expresividad emotiva de la interpretación de música popular ecuatoriana

Microtonality in Emotional Expressiveness of Ecuadorian Popular Music Interpretation

Gustavo Sánchez Ramírez

Instituto Superior Universitario de Artes Visuales

Resumen

Dentro de los estudios de música popular, poner énfasis en el registro sonoro y las relaciones connotativas de manifestaciones musicales populares del siglo xx en Ecuador considera que la dinámica propia de estas expresiones guarda ciertas distancias con la producción y estudio de música con base centroeuropea: desde su perpetuación y la transmisión informal de las dinastías familiares, pasando por la regulación indirecta del público sobre los resultados estéticos, hasta la sinergia con el mercado y sus relaciones de producción y consumo masivo. Dicho contexto estableció un filtro, al estilo de un algoritmo genético, que permitió propiciar modos de interpretación con una acentuada carga expresiva y respuestas emotivas en la percepción estética del público. Por ello, al tomar como objeto de estudio algunas grabaciones de interpretaciones consagradas por el gusto popular, mediante un análisis multisensorial y utilizando el programa Sonic Visualizer, se realizó una investigación artística cuyo objetivo fue analizar la naturaleza de las características de dichas interpretaciones. Características invisibles y esquivas a la fijación en escritura tradicional, pero presentes en lo audible y que relacionan la sonoridad microtonal con la percepción estética emotiva.

Palabras clave: análisis interpretativo, música popular, musicología, microtonalidad

Abstract

Within the popular music studies, there are emphasized sound recording and connotative relations of popular artistic musical manifestations during the last century in Ecuador. It is noticed that popular expressions dynamics keep distance from production and studies of central-Europe based music: from its characteristical perpetuation form through its unformal transmission in family dynasties, passing through indirect public regulation based on aesthetic results, and synergy between market and its product relations with mass consumption. The context establishes a filter like a genetic algorithm that allowed modes of interpretation with an accentuated load of expressiveness and an emotive response in the aesthetic perception on the part of the public. This study is focus on some recordings of interpretations consecrated by popular taste, and using a multisensory analysis done with Sonic Visualizer program, an artistic research has been carried out though the analysis of the characteristics of those interpretations. Invisible and elusive characteristics to the fixation in traditional writing, but present in the audible and related to the microtonal sonority and the emotive aesthetic perception.

Keywords: cognitive musicology, Ecuadorian popular music, aesthetic perception, microtonality

Introducción

El principal interés de la producción de música popular se aleja de la teorización y la preocupación por sistematizar modelos y métodos susceptibles de inclusión en la enseñanza académica. Si bien los músicos académicos y populares han mantenido una mutua influencia, los estudios sobre músicas populares requieren de un enfoque con mayor perspicacia, que el de la semiótica sintagmática o la musicología histórica, para extraer conocimiento de estas manifestaciones sonoras vinculadas con dinámicas de interacción social humana y económica, así como con prácticas artísticas ligadas a procesos cognitivos con gran acento intuitivo y procesos de comunicación intersubjetiva, presentes, sobre todo, en lo audible y, por lo general, invisibles y esquivas a la sistematización académica tradicional.

Revisión de la literatura

Para comenzar, se consideró el análisis de la musicología positivista tradicional, los juicios de valor¹ y el crecimiento en los estudios de música popular (González, 2008). De allí, se resume que los trabajos sobre música ecuatoriana, elaborados por extranjeros y nacionales, responden a un contexto etnomusicológico que atendió, ante todo, dos aspectos de las músicas mestizas, provenientes de los pueblos originarios: los ritmos y las melodías.²

Gracias a esta sistematización, dichos aspectos fueron incorporados a las prácticas de creación en las instituciones de enseñanza musical del país, enmarcadas en un contexto tonal y estilístico centroeuropeo. No obstante, algunas texturas, timbres y colores musicales propios de su configuración melódica y armónica particular, perdieron vigencia, fueron invisibilizados o hasta han desaparecido.

Atravesando la literatura y estableciendo una metodología

Se tomó un camino orientado hacia la investigación artística con un enfoque sobre los estudios de músicas populares.³ Tras considerar la distancia entre los procesos de producción de la música popular y la música académica con base centroeuropea,⁴ fue necesario abordar un enfoque más amplio que el estudio de documentos históricos, desde una semiótica tradicional.⁵ Al mismo tiempo, se prestó atención a la postura sugerida por Corrado (1995), con relación a la apropiación interdisciplinaria de discursos y objetos analíticos aplicados al estudio de la interpretación, percepción y el problema de la limitación del texto musical y su análisis. Se realizó esto de la

1 Para ampliar este tema véase: *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde Latinoamérica* (Sans y López-Cano, 2011).

2 Pueden revisarse los trabajos de D'Harcourt (1920, 1925); Stevenson (1962); Traversari (1906, 1925); Durán (1917); Moreno (1923, 1930, 1933, 1949, 1957, 1972); Muñoz (1938); Salgado (1951, 1952, 1960, 1962); Wong y Guerrero (1994); Wong (2018); Guerrero (2002); Godoy (2004, 2005, 2018); Mullo (2009), entre otros.

3 Si bien, a partir de *Americanismo musical* de Lange (1934) ya se llevaron a cabo importantes investigaciones sobre música popular, tan solo alrededor de 2009 se empieza a abordar el estudio de músicas populares con un matiz distinto a la perspectiva centroeuropea y la estructuración y definición clara del proceso de investigación que, con base artística, se mantiene aún en construcción.

4 El autor hizo una breve reflexión sobre el papel fundamental de las dinastías familiares y la presencia sugerente de un algoritmo genético, basado en procesos relacionados con la producción y percepción de afectos, mediante las expresiones musicales en la dinámica de investigación, desarrollo y perpetuación de los estilos de composición e interpretación de música popular ecuatoriana durante el siglo xx, en su trabajo de fin de máster en Investigación Musical, presentado en 2020.

5 Como los ejemplos mencionados en la nota número dos, los que abordan un análisis sintáctico y sintagmático con cierta orientación etnomusicológica y de forma destacada.

mano de la ampliación o ensanche del concepto de *lo musical* (González, 2009), en el abordaje de perspectivas transdisciplinarias, para establecer un análisis de los efectos del evento sonoro sobre la psique humana, junto con los afectos y las emociones, en relación con el cuerpo y su proceso de tránsito en el tiempo y el espacio y en interacción con el entorno y los otros.

Conscientes de la falta de un cuerpo teórico desarrollado de manera basta, se buscó ir más allá del análisis deductivo y de la teorización inductiva y se aplicaron ciertos criterios provenientes de la práctica y de las propuestas creativas de la música académica contemporánea⁶, para sistematizar las características de la materialidad sonora⁷ de la expresividad popular del siglo xx, vinculada en este estudio con el concepto de interpretación emotiva.⁸

En este sentido, se abordó el análisis de algunos registros sonoros de música popular ecuatoriana, como fuente de información y conocimientos surgidos por medio de la construcción de experiencias multisensoriales, basadas en procesos intersubjetivos de vivencia de la música como una experiencia connotativa multi e intertextual.⁹

Para ello se buscó partir desde el análisis del objeto-canción¹⁰ y la aplicación de una semiótica analítica cognitiva,¹¹ orientada a procesos dinámicos entre individualidad y colectividad, sobre una vectorialidad enactiva hacia un análisis de proceso-canción.¹²

Metodología

Primera etapa: ¿qué escoger?

Para empezar, fue necesario limitar el análisis a una muestra reducida. Se utilizó el conocimiento profesional, guiado por la intuición; lo que involucró un proceso multisensorial de percepción que permitió generar un cuadro evocativo y multidimensional de sensaciones, emociones e imágenes relacionadas con ideas, conceptos y estructuras cognitivas que, al conectarse con recuerdos de experiencias personales y colectivas, manifestaron, por intermedio del cuerpo físico, el espacio mental y emocional, los espacios subconscientes y el procesamiento colaborativo activo de las inteligencias intrapersonal, emocional, espiritual, lingüístico-verbal, naturalista, kinestésica, lógica y espacial (Gardner, 2001), para la proyección de una imagen en la consciencia, sobre la naturaleza de las características sonoras que activaron respuestas acentuadamente emocionales.

⁶ Se han analizado las propuestas de notación musical no convencional del trabajo compositivo propio de la obra de Stockhausen y de Ligeti; y, en especial, de la propuesta vocal de Murray Schafer, para realizar una propuesta efectiva en torno a la sistematización de la interpretación emotiva de las músicas populares ecuatorianas.

⁷ Se hace referencia a sonidos microtonales presentes en la práctica expresiva de la música popular ecuatoriana que escapan a la sistematización tradicional, en el marco estructurado de la música temperada de base centroeuropea.

⁸ La interpretación emotiva es un concepto que el autor ha desarrollado a partir de su investigación, propuesta para la obtención del Máster Universitario en Investigación Musical en 2020, y cuyas explicaciones pueden seguirse en las ponencias virtuales desarrolladas en 2020 y 2021 para el Instituto Superior Universitario de Artes Visuales y el Conservatorio Nacional de Música del Ecuador.

⁹ López-Cano (citado por González, 2009) utiliza el concepto de “contrapunto intersemiótico” o “interacción textual”, para referirse a la dinámica de interrelación o interacción de las diversas dimensiones presentes en los procesos de producción de músicas populares.

¹⁰ Se hace referencia aquí como objeto-canción a la fijación particular del evento sonoro en una fuente física, digitalizada *a posteriori* e intervenida por el autor mediante procesos de producción musical, para el presente análisis.

¹¹ El autor se adhiere a la propuesta desarrollada por López-Cano (2004, 2007, 2020, 2021).

¹² Se puede ampliar la consideración de las diferencias entre objeto-canción y proceso-canción revisando la publicación de González (2009), en la que profundiza en la reflexión del análisis de la música popular.

Así, prestando atención a la respuesta evocativa emocional personal, se decidió centrar el estudio sobre la canción de género yaraví *Puñales*, compuesta por Ulpiano Benítez y cuya grabación, atribuida por Guerrero (2011) al año 1939, es interpretada por el dúo Benítez-Valencia.

Segunda etapa: preparación para el análisis

Se intervino la grabación de audio en la estación de trabajo digital Reaper, para lo que se aplicó un compresor dinámico de Cockos. Primera banda umbral: -20.4 dB en frecuencias debajo de 110 hz; segunda, umbral de -16 dB debajo de 200 hz; tercera, umbral de -9.3 dB debajo de 333.9 hz y cuarta, umbral -11.5 dB debajo de 450.2 hz. Con una proporción 2:1, ataque de 15 ms y liberación de 150 ms. También se aplicó un compresor/limitador nativo con umbral de -6 db en el canal maestro.

Tercera etapa: análisis mutisensorial

Realizando varias audiciones analíticas, se tomaron apuntes, en el cuaderno de trabajo, sobre características relevantes a tomar en consideración. Se identificaron particularidades a las que se denominó *contorno melódico*, presente en la línea vocal, y se tomó consciencia de las emociones evocadas en la audición, a través de reflexión sobre la relación de dichas emociones y sensaciones en el cuerpo, los recuerdos y las experiencias, en un proceso cognitivo enactivo, como el descrito con antelación. Se tomó notas sobre esta experimentación y se la repitió varias veces.

Para corroborar las intuiciones, se transformaron los audios en espectrogramas mediante el uso del programa Sonic Visualizer. En ellos se realizó una lectura y análisis descriptivo, comparativo y relacional de los sonidos y efectos que se encontraron presentes en lo audible, pero que habían resultado esquivos a la notación tradicional y que se pudieron identificar en el espectrograma.

Mediante un experimento mental, se intentó proyectar la *performance* de los artistas para buscar un acercamiento a la dimensión estética y relacionarla con la *poiesis* y, sobre todo, con las posibles motivaciones intuitivas, durante la creación y los procesos de interpretación y escucha connotativa.

La visualización de los sonidos permitió, además, un proceso hermenéutico que comparó la dimensión neutra de la partitura (Guerrero, 2013) con la experiencia analítica cognitiva enactiva y el experimento mental de la proyección estética.

Cuarta etapa: de la teoría a la práctica

Enfocando la atención en trasladar lo vocal a lo instrumental y utilizando un teclado ROLI *seaboard*, junto con el programa Equator2, se experimentó para replicar los resultados sonoros de las líneas vocales. Se registraron de manera audiovisual las ejecuciones y se grabó, en audio, una composición propia, basada en los resultados obtenidos y aplicando una línea de composición minimalista modal, con el lenguaje particular del autor y la apropiación de los nuevos elementos encontrados.

Se analizaron estos registros mediante metodologías similares a las descritas con anterioridad y se anotaron las características sonoras encontradas y se elaboraron registros tentativos, utilizando escritura no convencional, junto con las propuestas teórico-prácticas sistematizadas

en el diccionario de las músicas microtonales de Jedrzejewski (2014) y a través de un análisis comparativo de las propuestas de registro realizadas por Stockhausen, Ligeti, Takemitsu y Schaefer.

Resultados

El proceso concebido arrojó resultados en múltiples niveles, con un constante replanteamiento de la orientación inicial y las acciones llevadas a cabo.

Con sustento en las propuestas conceptuales de interpretación emotiva y percepción estética emotiva, vinculadas a un contorno melódico con características interpretativas particulares y desarrolladas en etapas previas durante 2020, se logró la construcción de un análisis multisensorial que resultó bastante efectivo.

Este proceso derivó en una propuesta relacional de: los procesos cognitivos, la escucha enactiva, el análisis musicológico cognitivo, las dimensiones poiética y estética, las inteligencias múltiples y el uso de tecnología especializada con la proyección imaginativa, intuición, meditación e intervención mental y física, consciente sobre la práctica artística compositiva y los procesos de producción musical. Todo ello, basado en la premisa de que la manera de interpretar la guitarra y el canto popular poseen un alto valor significativo en la generación de un discurso musical que tiene su origen en la emotividad connotativa.

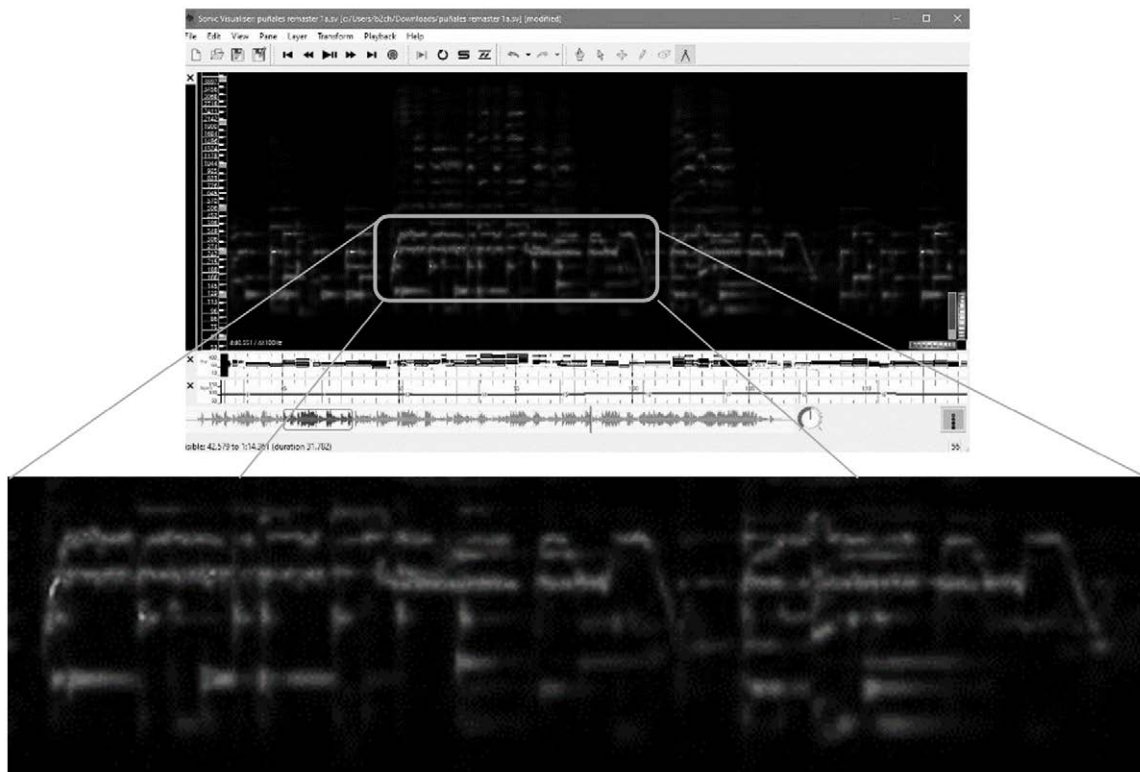
Experimentación

Fueron necesarias tres de las cinco dimensiones sonoras disponibles en el protocolo MIDI *Polyphonic Expression* (MPE) para replicar los efectos sonoros vocales en la interpretación que se realizó durante la experimentación en el *seaboard*.

Se realizaron movimientos de deslizamiento entre diferentes alturas para dotar de continuidad sonora a la frase, así como para generar una imitación del *vibrato* irregular en los sonidos de las dos líneas sonoras, así se procuró sacarlas de fase por momentos y se dibujó una mayor y menor amplitud interválica, jugando entre espacios menores, al semitono temperado, por medio del uso de una técnica ubicada entre el *trémolo*, el *vibrato* y el *smorzato*. También fue necesario un movimiento veloz que combinara el deslizamiento horizontal junto con el vertical y una diferenciación en la presión ejercida sobre la almohadilla, para las entradas y salidas hacia y desde las notas principales de la melodía.

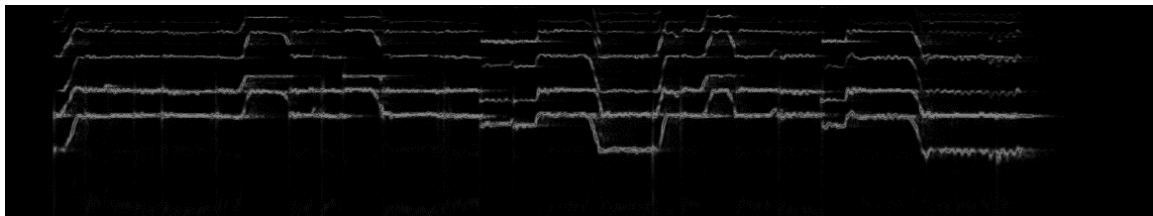
Se puede revisar y comparar los espectrogramas que resultaron de la experimentación realizada con la canción *Puñales* (Figuras 1 y 2) y advertir la similitud alcanzada entre ambos.

Figura 1. Espectrograma de la canción *Puñales*



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Espectrograma de la aplicación experimental



Fuente: elaboración propia

La proyección estésica, mediante el experimento mental y el análisis de la dimensión neutra, junto con las experimentaciones prácticas, llevó a un análisis más detallado de la estructuración interna, en el que se determinó la existencia de *vibratos* irregulares, *glissandi* y parciales que poseían características microinterválicas y requerían uso de técnicas extendidas (Dimpker, 2013).

Se comparó con el uso microtonal y la escritura utilizada por Stockhausen, Ligeti, Cage y Schafer en las obras que se pueden consultar en la bibliografía.

Desentrañando la sonoridad microtonal en *Puñales*

Los compositores académicos del siglo xx realizaron varias exploraciones y múltiples propuestas de sistemas microtonales (Devoto, s.f.) y llegaron a coincidencias y consensos (Locatelli, 1972) con divisiones de base par o impar, de cuartos, octavos, doceavos, dieciseisavos y tercios de tono (entre otros), en las que la resonancia natural permitió generar, por medio de dichos intervalos, un

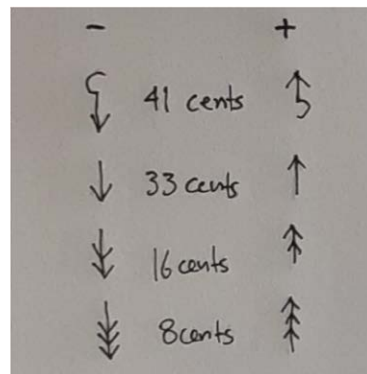
continuo sonoro complejo en el que la aparición de parciales y batimentos, junto con las distancias mayores o menores a un medio tono, forman elementos estructurantes basados en material sonoro mucho más rico que el sistema sustentado en doce sonidos por octava (Jedrzejewski, 2014).

Figura 3. Notaciones especiales para microintervalos

b #	Medio tono = 100 cents
d x	Cuarto de tono = 50 cents
g +	Octavo de tono = 25 cents
j 1	Dieciseisavo de tono = 12,5 cents

Fuente: elaboración propia

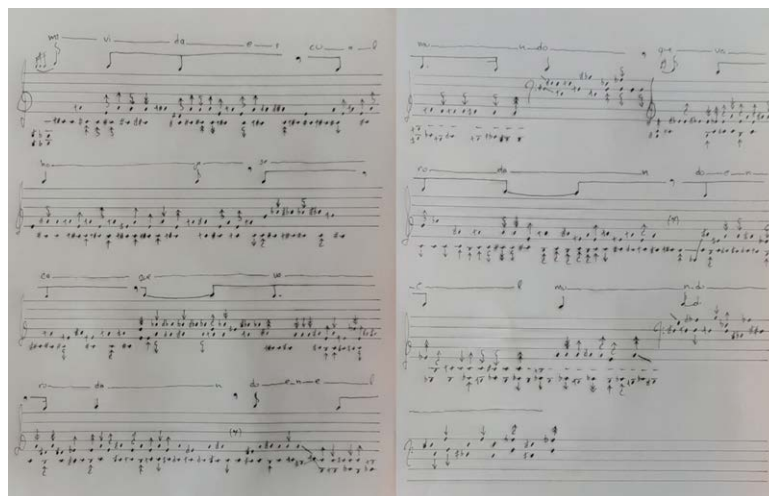
Figura 4. Notaciones especiales complementarias para microintervalos



Fuente: elaboración propia

Se optó por una propuesta propia, como se muestra en la Figura 3, que se complementó con las divisiones propuestas por Franz Richter-Herf (1970 —citado por Jedrzejewski, 2014—) de veinticuatroavos de tono, como se exhibe en la Figura 4. Además, se transcribieron los microintervalos de la primera frase de la canción, como se puede observar en la Figura 5.

Figura 5. Facsímil de transcripción microintervalica de la primera frase de *Puñales*



Fuente: elaboración propia

Se colocó la notación rítmica y la letra en la parte superior y en el pentagrama los sonidos ejecutados de las dos líneas vocales. La ejecución se realizó en un continuo sonoro dentro de un espacio de duración corta, de forma relativa, lo que produce el efecto de *vibrato* irregular, así como los deslizamientos de entrada y salida de las frases. La cercanía de los sonidos y la amplitud mayor o menor de los intervalos entre voces humanas e instrumentos originan efectos en la tímbrica y generan diferenciales y parciales en la región espectral de los armónicos. Efectos sonoros producidos por razones naturales que son posibles solo si se sigue una lógica microinterválica.

De manera ilustrativa, se observan las distancias de los microintervalos del *vibrato* de la palabra *vida* junto con la palabra *es*. Se puede apreciar una consistencia entre las distancias de la primera voz que inicia con +41cents y pasa por +33, -41, -16 y +12cents en la primera sílaba; se escuchan +41, +33, -41, +33, +33 y +25 cents en la segunda sílaba y +41, +33 y -50 cents en la segunda palabra que juega con E, F y F#. La segunda voz se mantiene entre C y C# y juega entre los +41, -25, +16, -16, +25 y -41 cents, lo que provoca reacción en la zona de los espectros armónicos. La misma resulta mucho más pronunciada y acentuada en lo emocional, durante la primera sílaba de *hoja*, la que tiene mayor duración (figura de negra) y mayor efecto sonoro y espectral (entre 998.585 Hz y 1150.49 Hz), pues presenta mayor irregularidad en la presencia microinterválica que juega con las mismas notas musicales. Este efecto se presenta a lo largo de toda la canción y se convierte en un elemento constitutivo de la arquitectura sonora.

Conclusiones

El análisis multisensorial orientado hacia los efectos emocionales, como eje de la creación, ejecución, percepción y disfrute de la experiencia sonora, resultó ser una metodología efectiva para armonizar los conocimientos, las habilidades musicales y la intuición en la búsqueda de aquello que configura la particularidad de la expresión de las músicas populares.

La experimentación de la práctica artística, mediante el uso de los aprendizajes obtenidos, la tecnología MPE, la síntesis sonora y los avances digitales, movilizó la creación sonora artística hacia la producción de una obra musical¹³ con base minimalista y un primer acercamiento al uso, apropiación e incorporación de los efectos sonoros de base espectral y fundamentada en una lógica microinterválica de la expresión personal.

El análisis del espectrograma y la transcripción de la microinterválica empleada muestran la complejidad técnica y artística que debe dominar un intérprete para producir efectos sonoros espectrales y una interacción social significativa de movilización de afectos, como la lograda por los músicos populares estudiados.

Si bien se buscaba establecer una relación con las propuestas de Stockhausen, Ligeti, Cage y Schafer, se pudo también demostrar la presencia, en la música popular ecuatoriana, de una microinterválica consistente, además con las propuestas microtonales de compositores como Carrillo, Richter-Herf, Wyschnegradsky, Busoni, Maiguashca e incluso con la propuesta de valoración de Scriabine y la riqueza sonora presentada por Yekta, lo que indica una relación significativa entre la microinterválica, el efecto espectral y la movilización de afectos en la dinámica intersubjetiva musical.

¹³ Para saber más sobre el resultado de esta experimentación, puede consultarse la ponencia realizada para las VIII Jornadas Académicas de Ciencias de la Música 2021, organizadas por el Conservatorio Nacional de Música, en el siguiente [enlace](#).

Limitaciones

El autor entiende que los resultados obtenidos en una única muestra analizada requieren exploración y comparación con una mayor cantidad de muestras musicales para establecer un patrón de generalización satisfactorio a plenitud.

Prospectiva

El nivel de los resultados actuales proporciona una nueva orientación para continuar con la investigación, lo que sugiere mayor profundidad en el análisis de la microinterválica y la comparación con las propuestas mencionadas en la última conclusión.

Estos resultados también proponen el establecimiento de una lógica que tiende a desarrollar una propuesta más concreta y concisa de un sistema compositivo microtonal susceptible de utilizarse en la expresión artística sonora que se sustenta en la práctica de la música popular.

Los movimientos a los que se ha llegado para imitar los efectos sonoros vocales en la interpretación con el *seaboard* también merecen un mayor análisis y sistematización, con el objetivo de proponer una técnica de ejecución acorde con la lógica microtonal.

La relación establecida entre las dinámicas afectivas y emocionales que participan en la percepción enactiva y los procesos cognitivos involucrados en la percepción emotiva, la creación artística y la interpretación emotiva también merecen atención para continuar con procesos de investigación interdisciplinar e intersubjetividad futuros que presten más atención a las relaciones con los cuerpos, el entorno y los otros.

Por último, el estudio de la microinterválica y de un posible sistema microtonal deben profundizarse y relacionarse con los aspectos rítmicos, morfológicos y, en especial, armónicos de las expresiones de músicas populares ecuatorianas.

Referencias bibliográficas

- Mondon, A. (2020). *György Ligeti-Aventures (1962-63)* [Archivo de Video]. Youtube. <https://bit.ly/3zV4LQj>
- Cage, J. (1970). *Song Books. Volume 1, Solos for voice 3-58*. Edition Peters.
- Devoto, M. (s. f.). *Microtonos y temperamento. Introducción a algunos problemas derivados de su ejecución en los instrumentos de cuerda*. Consultado. <https://bit.ly/3meIYy6>
- Dimpker, C. (2013). *Extended Notation. The depiction of the unconventional*. Lit Verlag.
- Duo Benítez y Valencia (14 de junio de 2013). *Yaraví Puñales* [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ZE7NIP3Kv6o>
- Extended Techniques. (s. f.). VoiceScienceWorks. <https://bit.ly/3D0t3dA>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, Fondo de Cultura Económico.
- González, J. (2008). *Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo?* <https://bit.ly/3dJvbf8>
- González, J. (2009.). *De la canción-objeto a la canción-proceso: Repensando el análisis en música popular*. <https://bit.ly/3kUMrTc>
- Guerrero, F. (2013). *Cancionero Ecuador. Antología musical indispensable. Historia sonora del Ecuador en partituras, Tomo n.º 4*. Conmúsica.
- Jedrzejewski, F. (2014). *Dictionnaire des musiques microtonales (1892-2013). Nouvelle édition revue et augmentée*. L'Harmattan.

- Jedrzejewski F. (s. f.). *Séminaire MaMux*. <https://bit.ly/3ilQ2bb>
- Locatelli, A. (1972). *La notación de la música contemporánea*. Ricordi.
- López-Cano, R. (2004). *From Pragmatics to Enactive Cognition. A new paradigm for the development of musical semiotics*. <https://bit.ly/3olaA7u>
- López-Cano, R. (2007). Música e intertextualidad. Pauta. Cuadernos de Teoría y Crítica Musical 104. pp. 30-36. <https://bit.ly/2ZKRLAw>
- López-Cano, R. (2011). *Música popular y juicios de valor: Una reflexión desde América Latina*. <https://bit.ly/3CZSGv6>
- López-Cano, R. (2017). *Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo- enactiva de la música Notas para un manual de usuario*. <https://bit.ly/39QGLmW>
- López-Cano, R. (2020). Investigación artística en música: Cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa. *Quodlibet*. <https://bit.ly/3CYrH3b>
- López-Cano, R. (2020). La investigación artística en música en Latinoamérica. *Quodlibet*. <https://bit.ly/3utb4K2>
- López-Cano, R. (2021). Neurodiversidad y cognición 4E. Música y multisensorialidad en los entornos Metatopia. *Artnodes*, 28, (s.p.). <https://bit.ly/3kWfDJH>
- Nationale Koren. (4 de julio de 2019). *Mädchenprozession - Aus Licht 2019 - Nationale Koren*. [Archivo de Video]. <https://acortar.link/CFaz69>
- Sammartino, F. (s. f.). *Músicas Populares. Aproximaciones Teóricas, Metodológicas y Analíticas en la Musicología Argentina (I)*. <https://bit.ly/39R8PXm>
- Scriabine, M. (1962). La musique et la Chine ancienne. *Revue française de sociologie*, 3(4), 398-406. <https://doi.org/10.2307/3319313>
- Shahar, N. (13 de 2017). The Extended Human Voice. *MOUNT DELA Magazine*. <https://mountdela.com/extended-human-voice/>
- Takemitsu, T. (1962). *Masque pour deux flutes*. Editions Salabert.
- Tansuğ, F. (2006). Rauf Yekta Bey et le nationalisme de la musique turque. *Études balkaniques. Cahiers Pierre Belon*, 13, 171-184.
- Vancouver Chamber Choir. (25 de agosto de 2016). *Sun-R. Murray Schafer* [Archivo de Video] <https://bit.ly/3AXfdrN>
- Vancouver Chamber Choir. (21 de marzo de 2016). *Snowforms-R. Murray Schafer* [Archivo de Video] <https://bit.ly/3AZhKSr>
- Vancouver Chamber Choir. (30 de septiembre de 2016). *Magic Songs-R. Murray Schafer* [Archivo de Video] <https://bit.ly/3Gy24YA>
- Yekta, R. (1922). *La musique turque, Turquie-culture*. <https://bit.ly/2WnJ8dI>

 **Volver al índice**

Proyecto editorial Preliminar: un dispositivo para fortalecer la creación-investigación en artes

Preliminar Editorial Project: a Device to Strengthen Creation-Research in Arts

Brenda Guajala Castillo*

Ana Crespo Ortega*

**Universidad de las Artes*

Resumen

El presente artículo pretende analizar los procesos de edición universitaria, como mecanismo para la exposición y valorización del acontecimiento pedagógico de creación-investigación en artes. Se toma como punto de partida la metodología de Preliminar: cuadernos de trabajo, un proyecto del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (ILIA) que se inserta en el campo de la educación cultural y artística, donde convergen las producciones de los estudiantes y docentes de la Universidad de las Artes. Además, se busca reflexionar sobre cómo los procesos de edición tejen una relación simbiótica con la creación colectiva y cómo la editorialización de obras en distintos formatos es una muestra viva de los procesos pedagógicos que se instauran en las aulas de clase. Así se evidencia la expresión del pensamiento crítico en la producción de investigación académica, tanto en los procesos creativos como en los encuentros entre las distintas disciplinas artísticas que los estudiantes hacen posible con sus trabajos.

Palabras clave: creación artística, conocimiento sensible, editorial, investigación artística, pedagogía

Abstract

The following article aims to analyze the processes of college publishing as a mechanism for the exhibition and valorization of creation-research in the arts pedagogical field. It takes as a starting point the methodology of Preliminar: cuadernos de trabajo, a project from Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (Institute of Latin American Arts Research, ILIA for its Spanish acronym), which is inserted in cultural and artistic education field, where the academic production of students and teachers at Universidad de las Artes converge. It also seeks to reflect on how publishing weaves a symbiotic relationship with collective creation and how the editorialization of works in different formats become an example for pedagogical processes that are established in the classrooms. Thus, the expression of critical thinking is evidenced in the production of academic research, both in the creative processes, and in the encounters between the various artistic disciplines that students make possible through their work.

Keywords: artistic creation, sensitive knowledge, publishing, artistic research, pedagogy

Introducción

En el presente artículo se exponen los resultados del proyecto editorial Preliminar: cuadernos de trabajo, del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (ILIA), con los trabajos de investigación realizados por estudiantes de la Universidad de las Artes (Uartes). Para el desarrollo de este texto, se tomará en cuenta la praxis entre la gestión editorial y las metodologías de trabajo vinculadas a los procesos pedagógicos que se generan dentro de las aulas de clase.

En este recorrido investigativo se abordará la importancia de la gestión editorial generada por la participación estudiantil y docente, se analizarán las experiencias formativas que componen el campo pedagógico en artes y la práctica editorial. Así mismo, se parte de la idea de que la edición es un dispositivo para fortalecer la creación e investigación en artes.

Además, se cuestiona por qué es importante promover la edición como práctica de difusión en torno a los procesos educativos y cómo estos dialogan con la comunidad universitaria, para la producción de investigación artística.

Una mirada desde la edición académica y su fortalecimiento en el campo artístico

La labor editorial vinculada a la producción de conocimiento académico y artístico en Ecuador es un sector de interés en relación con el ecosistema editorial. Dado que las editoriales contribuyen a la difusión del pensamiento crítico, un estudio generado en el 2016, por Carlos Gonzales Matute, explica que apenas dos sellos se reconocen como relevantes en el mercado nacional: Abya Yala, de la Universidad Politécnica Salesiana, y Mar Abierto, de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Gonzales, 2016, p. 131). Por otro lado, si bien la Cámara del Libro del Ecuador proporciona datos acerca del número de publicaciones producidas por editoriales universitarias, no existen cifras oficiales que exploren el número de proyectos editoriales que nacen dentro de las universidades y que son dirigidos de forma exclusiva por estudiantes.

Sumado a esto, la profesionalización del perfil del editor, a penas en estos cinco últimos años, es parte de la oferta formativa de las universidades públicas. Podemos citar el caso de la Universidad de las Artes que, con su itinerario de edición y creación de la Escuela de Literatura, gradúa licenciados especializados en este campo.

Ahora bien, si el conocimiento universitario debe garantizar calidad en función de su producción académica, ¿cómo aprehender el aporte del conocimiento sensible generado a partir de procesos pedagógicos en el campo artístico? En este caso, se considera que la gestión editorial estudiantil permite dar cuenta de los procesos pedagógicos dentro de las aulas de clase, de tal forma que estos puedan ser retomados para potencializar y enriquecer la visión crítica de los contenidos pedagógicos que apuestan por la emancipación de subjetividades artísticas.

Para Vilcapuma (2011), la actividad editorial universitaria enriquece la calidad del texto y, además, contribuye a la formación de conciencia y sentido. Además, posibilita evaluar la generación de conocimientos y los resultados de la práctica artística. Tomando en cuenta que cada editorial universitaria parte de su experiencia y aprendizaje institucional, se expone aquí un análisis del archivo de Preliminar: cuadernos de trabajo, un proyecto impulsado por estudiantes que se preguntaron cómo potenciar la calidad de los trabajos académicos de investigación y creación en artes, para aportar a la circulación y democratización del conocimiento artístico.

Aporte del método de investigación

Abordar el campo de la formación artística puede ser complejo, pues es necesario tomar en cuenta los factores que interactúan entre la relación del arte y pedagogía. Si bien la pedagogía puede ser considerada como de naturaleza creativa, es también la encargada de buscar metodologías adecuadas para la sistematización y organización del conocimiento generado dentro de los procesos artísticos internos.

Es así como Victoria Orce, directora de proyectos de investigación, y Flora Hillert, investigadora sobre proyectos de arte, enfatizan la importancia que tiene el arte dentro de los espacios curriculares y didácticos. Las autoras señalan que “pensar el arte como conocimiento implica destacar el lugar fundamental de las artes en la formación de subjetividades libres y emancipadas, en el marco de sociedades democráticas y participativas” (Orce y Hillert, 2021, p. 109). Bajo esta premisa, es necesario preguntar: ¿cómo se entiende la relación que confluye entre la pedagogía y arte en el campo artístico? y ¿cómo se miden los resultados de dichas propuestas bajo los procesos de enseñanza?

Para hablar sobre las prácticas pedagógicas generadas dentro de las aulas de clase es imprescindible analizar y evaluar los procesos teóricos, metodológicos y prácticos que versan sobre la formación y el aprendizaje del estudiante. Para esto, el proyecto de Preliminar: cuadernos de trabajo teje una relación simbiótica con la creación-investigación en artes y pone en evidencia los resultados establecidos entre la práctica editorial y los procesos pedagógicos impartidos en las aulas de clase de las escuelas de Literatura, Artes Escénicas, Música, Producción Musical y Cine.

Preliminar y sus metodologías de trabajo

Preliminar: cuadernos de trabajo se erigió a finales del 2019, como un proyecto editorial del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes que busca trabajar con las obras de los estudiantes que convergen en el deseo por investigar y crear *en, desde, a través y para* las artes. La edición como práctica comunitaria pretende crear una propuesta a partir de los manuscritos de los estudiantes, de manera que se pueda abrir la lectura más allá de las fronteras de la universidad, hacia otras comunidades para las que el arte no es su campo de experticia. Por lo que el proyecto engrana los trabajos finales de las distintas cátedras que componen el p^{er}som de estudios, con la edición académica, que es una de las posibilidades de especialización con la que cuentan los estudiantes de la licenciatura en Literatura.

¿Pero por qué es necesario que exista una circulación de estos conocimientos de naturaleza sensible más allá de los espacios de la universidad? De acuerdo con Baranzoni (2017), hay que repensar el valor del arte “en su papel educativo, no solo en relación con la historia, la cultura y su producción, sino con la vida misma, en su dimensión individual y social (en el clásico sentido del término) para curarnos frente a los síntomas de la miseria sensible que nos afecta” (citado por Gómez Rendón, 2017, p. 11). De ahí que las propuestas estudiantiles insertan el cuerpo dentro del entramado crítico, mediante el que generan unos saberes de trascendencia colectiva. En estos términos, la investigación en artes busca posicionar al arte como sujeto productor de conocimiento y no solo como objeto de estudio (Hilgert y Carrillo, 2017).

El proyecto editorial funciona como un laboratorio de acción-aprendizaje para los estudiantes con intereses en el quehacer editorial; quienes, al ser parte de esta gestión, se introducen en una propia dinámica de creación e investigación, en la que deberán convertirse en los mediadores, entre lo que la obra tiene que decir y sus potenciales lectores/espectadores.

El catálogo de Preliminar está compuesto por dos colecciones: Estudiantes y Docentes. La recepción de las propuestas se realiza a través de una convocatoria abierta a la comunidad UArtes. Los requerimientos para postular consisten en una carta aval del docente que acompañó el desarrollo de la obra y, en el caso de propuestas en un formato distinto al de ensayo, es necesario incluir una justificación para obras creativas: un texto que le ofrecerá al lector una ruta para aproximarse al texto presentado, desde los referentes, motivaciones y método de trabajo del estudiante.

Con relación a otras revistas las que circulan propuestas artísticas, dentro de la comunidad estudiantil, Preliminar se distingue porque se alinea con la política investigativa que la Universidad de las Artes postula: “la práctica artística es en sí un tipo de investigación que produce conocimiento. La obra y el artículo académico sobre la obra ocupan ahora el mismo plano” (Hilgert y Carillo, 2017, p. 58). Esto reafirma la importancia del aparato teórico-conceptual que, desde esta perspectiva, es una pieza que constituye a la obra artística.

Cátedras en la investigación en artes

En la colección Docentes, del proyecto Preliminar: cuadernos de trabajo, se pone en evidencia el mecanismo que conecta la edición con los trabajos producidos en clase. En esta serie, el profesor hace las veces de editor y trabaja junto a un estudiante que ejerce el rol de coeditor. Juntos seleccionan los manuscritos y obras, en otros formatos, que formarán parte de la revista. Los docentes postulan con una propuesta temática derivada de una o varias de las cátedras que dictan, con el objetivo de que las reflexiones que se suscitaron en la esfera privada del aula de clase puedan ser consultadas, por otros estudiantes de la comunidad estudiantil o agentes externos.

Tabla 1. Revistas que forman parte de la colección Docentes

Publicación	Editor	Disciplina	Número de obras
<i>250 años del nacimiento de Beethoven correspondencias estéticas</i>	Norberto Bayo	Artes Sonoras	6
<i>Una educación soñada desde las artes</i>	Juan José Rocha	Artes Escénicas	5
<i>Fragmentos de un discurso del cuerpo</i>	Olga López	Departamento transversal*	12
<i>Ñawpa Pacha: diálogos entre cóndores y manglares</i>	Arturo Muyulema	Literatura	9

* Se encarga de impartir un corpus de materias como Estética, Historia del arte, Nuevos medios, etc. Todos los estudiantes de las cinco escuelas de la UArtes reciben estas cátedras, que son un espacio de encuentro para suscitar proyectos interdisciplinarios.

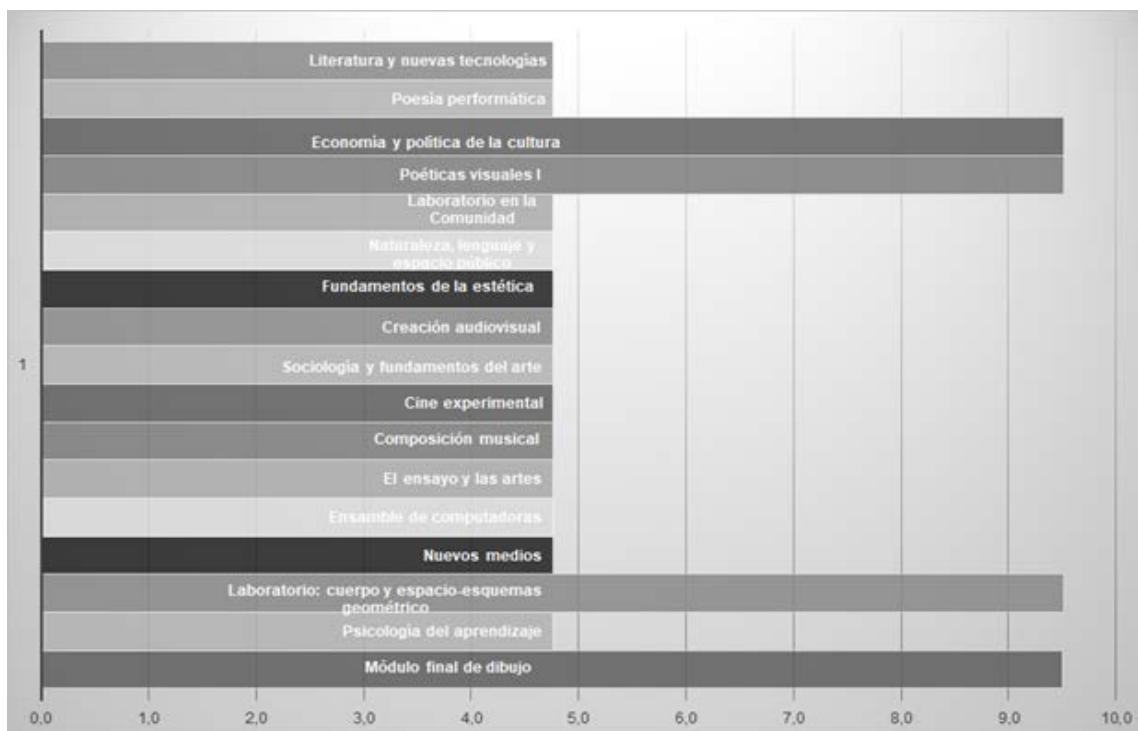
Fuente: elaboración propia

La Tabla 1 muestra las cuatro publicaciones entre las que se han dividido las de treinta y dos obras que son parte de la colección Docentes. La primera publicación en desarrollarse fue *250 años del nacimiento de Beethoven: correspondencias estéticas* que fue editada por el docente Norberto Bayo, de la Escuela de Artes Sonoras, quien trabajó junto a siete de sus estudiantes de la materia de Filosofía de la Música, durante el primer semestre de 2020. Su objetivo era mostrar el proceso de escritura académica, junto a un grupo de estudiantes-músicos. Bajo esta misma lógica se presentó *Una educación soñada desde las artes*, que fue editada por Juan José Rocha, docente de la escuela de Artes Escénicas, y que surgió del trabajo en varias asignaturas a su cargo: Psicología del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Diseño Curricular. Así mismo, Olga López, docente del departamento Transversal, propuso, a partir de sus materias, Fundamentos de Estética, Filosofía y Sociología del Arte, producir el *dossier Fragmentos de un discurso del cuerpo*; mientras, Arturo Muyulema se postuló con *Ñawpa Pacha: diálogos entre cóndores y manglares*, revista que surgió desde las materias: Mirada de los pueblos originarios y Kichwa, de la carrera de Literatura.

Por otro lado, en la colección Estudiantes, la diversidad caracteriza a las materias que alimentan las dos publicaciones que se han realizado y que suman un total de veintiún obras. En los textos de justificación que acompañan las piezas creativas se puede constatar el tránsito de la experiencia del estudiante, en el entorno de aprendizaje, hacia la concreción de la obra artística. Tal es el caso de “D-Estructuración”, de Darashea Toala, que, en palabras de la autora, explica que: “el proceso de esta pieza surgió durante las reflexiones teóricas y las creaciones corporales e investigativas en el “Laboratorio: cuerpo y espacio-esquemas geométricos” (2021, p. 90).

En la siguiente gráfica se puede apreciar las materias que potenciaron el primer y segundo número de la colección Estudiantes:

Figura 1. Materias que originan las obras de la colección Estudiantes



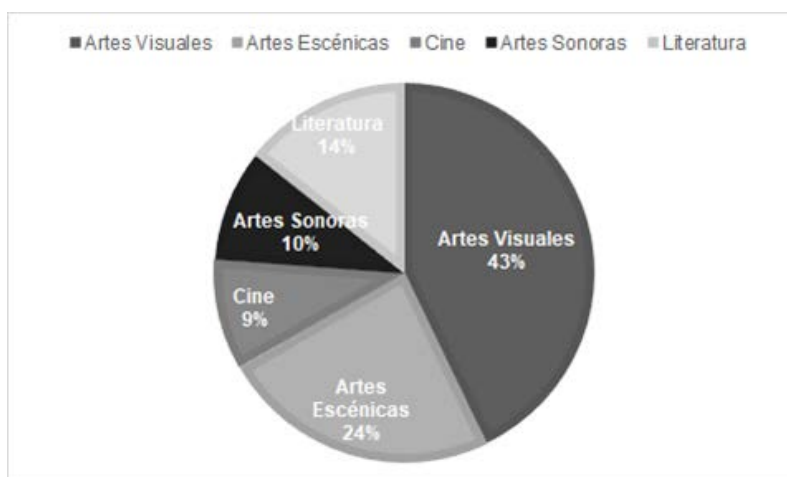
Fuente: elaboración propia

En la Figura 1 se observa que el 4,8 % corresponde a un trabajo producido en el marco de una materia en cuestión como, por ejemplo, Literatura y Nuevas Tecnologías, o Poesía Performática. Por otro lado, el 9,5 % implica que hay dos trabajos realizados dentro de las siguientes cátedras: Módulo Final de Dibujo; Laboratorio: Cuerpo y Espacio-esquemas Geométricos; Poéticas Visuales I; y Economía y Política de la Cultura.

Disciplinas artísticas y su participación en Preliminar

Como equipo editorial, Preliminar se interesa por conocer el porcentaje de participación de las escuelas de la Universidad de las Artes, pues estos datos permitirán enfocar las estrategias de difusión del proyecto, con el fin de lograr una mayor participación de las disciplinas, cuya postulación ha sido minoritaria. En la figura que se muestra a continuación se detalla la información de la colección Estudiantes:

Figura 2. Participación por escuelas en la colección Estudiantes

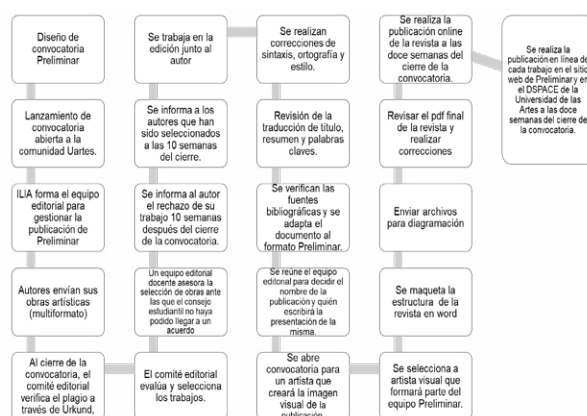


Fuente: elaboración propia

En la Figura 2 está el resultado de las postulaciones según las escuelas que participaron en la convocatoria de Preliminar I y II. La escuela de Artes Visuales tuvo el 43 % de obras publicadas, mientras que la escuela de Cine obtuvo el 9 %, es decir una participación menos activa, si se la compara con el resto de las escuelas.

Analizar estos porcentajes ayuda a planificar nuevas estrategias para el fortalecimiento de postulaciones en cada escuela. El objetivo del proyecto editorial es el de impulsar y motivar al cuerpo estudiantil a circular el resultado de la producción generada dentro de las aulas de clase. A la par, se brinda un acompañamiento editorial para mejorar y potenciar la calidad de los trabajos. El flujo editorial que se presenta a continuación da cuenta que editorializar una propuesta artística requiere de un trabajo colectivo comprometido. Preliminar, al estar conformado por estudiantes, procura gestionar metodologías prácticas en el proceso de edición como, por ejemplo, trabajar junto al alumno durante la corrección de sus manuscritos. La colaboración puede ampliarse y funcionar en la tríada docente —ya sea quien firma la carta aval o quien forma parte del consejo asesor—, alumno y editor, mediante tutorías telemáticas. Pero la relación más cercana se teje entre estudiante-editor, con el fin de potenciar la calidad académica y crítica en la creación artística, la que está intrínsecamente comprometida con la investigación.

Figura 3. Flujo editorial de Preliminar Estudiantes



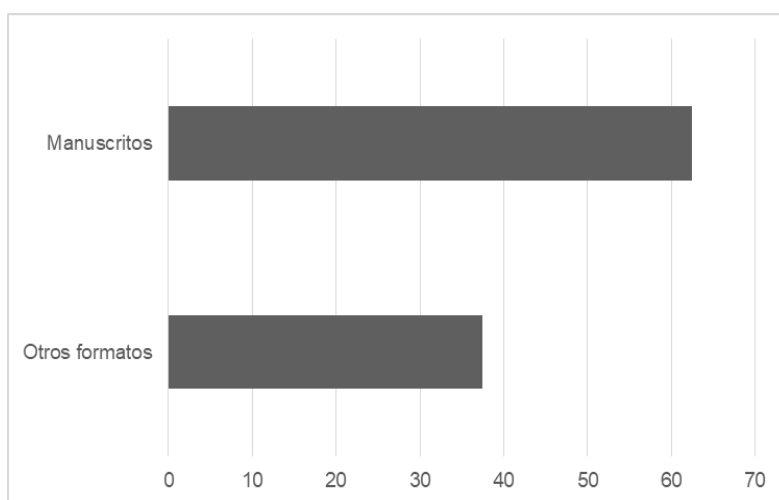
Fuente: elaboración propia

Ensayos académicos vs. otros formatos en las colecciones Estudiantes y Docentes

El artículo académico se asocia con la investigación, por su cercanía con el formato de divulgación que se emplea en las ciencias duras. Sin embargo, en Preliminar se busca promover la idea de que la investigación no se suscribe solo a la producción escrita, sino que puede realizarse mediante la creación de un archivo sonoro, pieza audiovisual, obra visual y/o una propuesta donde la frontera entre estos formatos se transgreda.

La siguiente figura nos muestra que, en la colección Docentes, el formato de ensayo académico tuvo un mayor peso, al punto que el 62,5 % de las obras publicadas corresponden a este género; mientras que el 37,5 % restante de los trabajos fue de propuestas en otros formatos: audiovisual, cómic, archivos sonoros y ensayo visual.

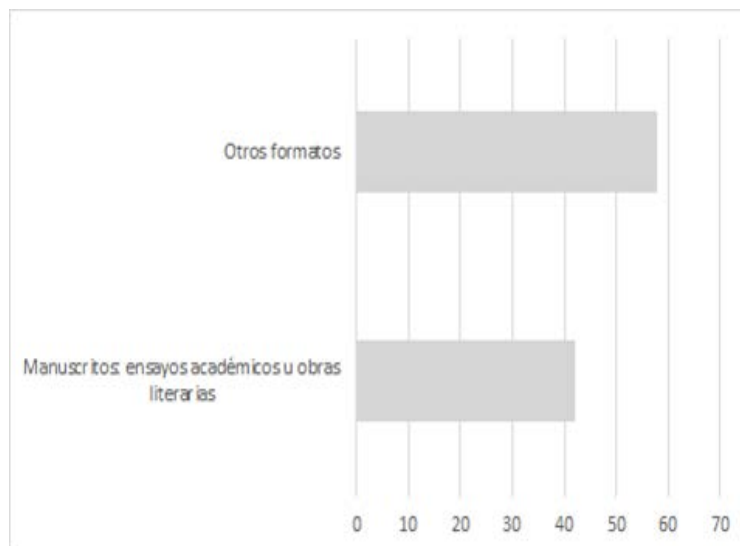
Figura 4. Formatos de las obras en la colección Preliminar Docentes



Fuente: elaborado propia

En el caso de la colección Estudiantes, las obras en otros formatos tuvieron mayor presencia (58 %), mientras que los ensayos académicos u obras literarias representaron el 42 % de los trabajos publicados.

Figura 5. Formatos de las obras en la colección Preliminar Estudiantes



Fuente: elaborado propia

Ante estas cifras, la expectativa del comité editorial consiste en lograr un equilibrio entre propuestas que correspondan al formato tradicional, en relación con las obras que proponen otra ruta estética. Así se podrá diseñar publicaciones más dinámicas para los lectores, en las que la palabra escrita no sea la única protagonista y las posibilidades de ingreso a la revista estén dadas por otros recursos, como la imagen, el sonido y el video.

Resultados

Existe una relación de mutuo beneficio entre la práctica editorial y la creación que se produce desde las aulas de clase. Al finalizar cada semestre, las distintas cátedras que se dictan en la universidad tienen como proyecto final una propuesta individual o colectiva. Estos ponen en relación los conocimientos teóricos y prácticos, que se han revisado a lo largo del semestre, con las preguntas que el estudiante se plantea y que suelen estar atravesadas por sus cuerpos, afectos y archivos personales. De este contacto surge una propuesta que toma una forma creativa, para expresar estos cuestionamientos. Gran parte de estos trabajos permanecen ocultos, de ahí surge la necesidad de contar con un proyecto editorial que se constituya en una memoria institucional gestada por y para los estudiantes, y que, al mismo tiempo, sea un referente para incentivar a la excelencia académica. Los resultados de las dos convocatorias del proyecto Preliminar: cuadernos de trabajo se traducen en un total de cincuenta y tres obras publicadas.

Conclusiones

El resultado del análisis presentado rinde cuentas de la praxis editorial en campo investigativo y de sus metodologías, las que permiten evaluar y registrar la participación de las editoriales

estudiantiles en la esfera del campo artístico. Preliminar, al ofrecer los resultados de la construcción de su proyecto, refleja el compromiso y la apertura de los pequeños espacios académico-editoriales que promueven la cultura e investigación enfocada en la producción artística.

Por otra parte, la consolidación del proyecto puede verse como un circuito de producción que desarrolla ideas y obras que se engranan con el quehacer artístico. Esta apuesta editorial estudiantil es indispensable, dentro del campo educativo y sociocultural, para posicionar la idea de que el arte es un ámbito que puede producir conocimiento sensible. De esta manera, Preliminar procura mantener tanto al estudiante-investigador como al lector-artista-ciudadano en una constante democratización de saberes, al ofrecer y circular, de forma semestral, una nueva colección.

Resulta fundamental que, dentro de las instituciones universitarias, los proyectos editoriales se gesten de la mano de estudiantes, como, en este caso, en el interior del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (ILIA), de la Universidad de las Artes. Este trabajo colaborativo permite afianzar los contenidos culturales y la construcción de subjetividades en potencia, para que el estudiante-investigador contribuya, bajo sus lineamientos de investigación y propuestas artísticas, a la ampliación de horizontes culturales en la formación y democratización del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Gómez, R. (Ed.). (2017). *Repensar el arte. Reflexiones sobre arte, política e investigación*. UArtes Ediciones.
- Gonzales, C. (2016). Producción y divulgación de las editoriales universitarias del Ecuador. Estudio del caso: Mar abierto de la ULEAM. *Revista San Gregorio*, 15, 128-135.
- Orce V. y Hillert F. (2021). Arte, conocimiento y ciudadanía en la formación docente. *Revista F-ILIA*. UArtes Ediciones.
- Piccolini, P. (2014). *De la idea al libro. Un manual para la gestión de proyectos editoriales*. Fondo de Cultura Económica.
- Toala, D. (2021). D-Estructuración. *Revista Preliminar: cuadernos de trabajo*, (3), 89-95. <https://bit.ly/3JRzW5e>
- Vilcapuma, P. (2011). La editorial universitaria y su importancia en el fortalecimiento de la identidad institucional. *Revista STUDIUM VERITATIS*, 9(15), 373-404.

 **Volver al índice**

Notas metodológicas para una crítica de arte ensamblada

Methodological Notes for an Assembled Art Critic

Cristina Pósleman Pacheco

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

Estas notas de lo que llamo *crítica de arte ensamblada* nacen de mi participación en diversos proyectos de investigación y creación en arte, como responsable del área de teoría filosófica. A través de actividades conjuntas con artistas, he ido creando una suerte de protocolo de experimentación que ha resultado, con el tiempo, en algunas pautas teóricas y metodológicas, suficientemente acotadas, según estimo, como para ser contempladas y compartidas en otros contextos. Algunas indicaciones de las teorías anticolonialistas, de la filosofía deleuziana y otras de la teoría del actor en red, me guían en la detección de marcas del arte posconceptual en prácticas artísticas y filosóficas. En ese contexto teórico, he elaborado tres líneas que presento en términos contractuales y que construyen este protocolo de experimentación: una epistemología ensamblada, una corpo-estética y una ética militante.

Palabras clave: crítica, arte, ensamblaje, corpo-estética, ética, militante

Abstract

These notes on what I call *assembled art critic* emerged from my participation in various research and creation projects in art, as head of the theoretical-philosophical area. Through joint activities with artists, I have been creating a kind of experimentation protocol which has resulted over time in some theoretical and methodological indications sufficiently delimited, in my opinion, to be contemplated and shared in other contexts. Some indications of anti-colonial theories, as well as others of Deleuzian philosophy, and the theory of the network actor, guide me in detecting the marks of post-conceptual art in artistic and philosophical practices. I elaborate three lines, which I present in contractual terms, and which construct this experimentation protocol: an assembled epistemology, a corpo-aesthetics and a militant ethic.

Keywords: criticism, art, assemblage, corpo-aesthetics, ethics, militant

Introducción

Antes de exponer estas notas sobre lo que llamo *crítica de arte ensamblada*, es preciso que informe resumidamente el contexto teórico general en el que se inscribe la elaboración de esta serie de indicaciones. En efecto, se trata de un episodio de los avatares de las prácticas artísticas del siglo pasado que me pareció pertinente, para referenciar mis presunciones: el llamado arte conceptual. No es casualidad que un recorrido por la ensayística afín muestre coincidencias sobre el efecto de

discontinuidad de este episodio, en relación con el estado de cosas en el que emerge¹. Me interesó preferentemente, porque es entonces cuando las categorías de la Estética —con mayúsculas— se muestran insuficientes e, incluso, inconvenientes para asumir los retos que las nuevas obras artísticas le ofrecen. Me interesa pensar en lo que nos liga con los años sesenta, cómo estas articulaciones trasuntan en las que actualmente existen entre las disciplinas ensambladas, como archivos testigos de una remoción profunda de los términos del pacto entre el arte y la crítica. Me interesa, además, cómo es que ni las obras ni las teorías admiten un universo entrampado en los disfraces de la vieja representación, la que necesita poner aguas divisorias entre el mundo y lo que se dice de él. Otros materiales y otros archivos atraerán la atención y, de esta manera, el antiguo canon baumgartiano pasará a ser solo una de las herrumbres a mano.

La intriga que me despertó este momento de intemperie categorial fue doble. Por un lado, pensé que hoy la crítica es deudora de estos conglomerados epistemológicos que revolucionaron la configuración entre los decires y haceres que se plantean como una forma de desmontar las articulaciones entre palabras e imágenes, cuerpos y sonidos. Estos dispositivos que integraban la filosofía, literatura, teoría del arte, matemáticas, informática y, por supuesto, los propios lenguajes artísticos específicos, no solo persiguieron el afán de rebelarse frente al mandato estético burgués que mostraba su más cruda meta: la fetichización y mercantilización del objeto artístico. Además, sentaron precedentes de lo que hoy podemos llamar arte de plataformas, de manera tal, que hoy es posible trazar, coincidiendo con Groys (2015), una línea de devenir entre las obras conceptuales y lo que el autor llama “la compulsión por el diseño de sí”. Por otro lado, una intriga más que me suscitó la irrupción del arte conceptual surgió a propósito de las llamativas y, a veces, descabelladas formas de dejar al desnudo la complicidad constitutiva del arte con el colonialismo². Por la época, los museos comenzaban a ser vistos como palacetes contruidos sobre archivos del horror, ocultados por siglos o saqueados a culturas explotadas y devastadas. Lo bello y lo sublime comenzó a ser visto con sospecha, con los ojos del sufrimiento de los oprimidos. Incluso para los que siguen apostando por el modernismo, como Bourriaud (2009), este se volvió imposible de discernir cuando se lo contraponen al colonialismo eurocentrista.

Teniendo en cuenta esta atmósfera contextual, presento tres notas que explicitan los materiales teóricos que he involucra, así como los archivos artísticos y filosóficos a los que pretendo interpelar.

Ensamblaje versus edificio de aplicación categorial

La primera de las notas tiene que ver con la diferencia entre ensamblaje y edificio de aplicación categorial. Como adelanté, estas indicaciones que ahora detallo se han consolidado gracias a los desafíos frente a los que me veo expuesta en el trabajo conjunto con grupos de artistas, por mi inscripción en el ámbito de la filosofía. Durante estas experiencias el reto que se me presenta recurrentemente pone en la mira, entre otras dimensiones que estoy indagando, al pacto epistemológico y estético que existe entre la práctica artística y la filosófica.

¹ Cito especialmente a dos autores para la ocasión y consto que las fuentes son voluminosas. Estos son Lucy Lippard (2004) y Boris Groys (2015). La primera dedica un libro al período que va entre 1966 y 1972, protagonizado, según la autora, por el arte conceptual (Lippard, 2004). Semejante al corte de Lippard, Groys también considera lo que llama *arte postconceptual*, como punto de discontinuidad de los devenires del arte en el siglo xx.

² Por ejemplo, la obra del uruguayo Luis Camnitzer, consistente en una carta enviada a nombre de Orders & Ca. a Pacheco Areco, presidente de Uruguay en 1971, encargándole hacer cosas que no podía evitar hacer, exponiendo así al dictador a la propia dictadura: “El 5 de noviembre simulará que camina con normalidad, pero será consciente de que ese día Orders & Ca. tomará posesión de uno de cada tres pasos de los que usted dé” (Lippard, 2004, s.p.).

Como mencioné en la introducción, desde su función diferencial y atravesando el túnel que las trae de vuelta de su ilusión de trascendencia, algunas categorías estéticas hacen tiempo que vienen combatiendo sus impotencias.

Con la expresión *aplicación categorial*, me refiero a la modalidad de uso de categorías arrastradas de la herencia metodológica colonial. Esta herencia incluye varias tradiciones. Los estudios poscoloniales y decoloniales se encargan, desde hace tiempo, de desmontar estos edificios contruidos de entelequias, sobre ruinas y cadáveres. Me interesa, especialmente, referirme a dos tradiciones, sin la pretensión de explayarme en el tema. Estas son, por una parte, las teorías sustancialistas de raigambre platónica, las que consideran que una categoría refleja la realidad a la que se aplica. Por otra parte, dentro de las tradiciones venidas en los barcos, incluyo la hermenéutica. A diferencia de la anterior, esta pone el foco en el sujeto de la interpretación. Por ejemplo, parafraseando a Gadamer (1998), la interpretación implica preconceptos que configuran el modo por el que las cosas se nos hacen explícitas e inteligibles, un conjunto de hábitos lingüísticos compartidos por nuestro mundo.

Los usos categoriales en la crítica de arte se han valido de estos modelos. Permítanme el último estertor histórico filosófico. Sabemos que, en el siglo XVIII, el de Baumgarten y Kant, se erigirá el dominio de una matriz categorial que dispondría los criterios de lo que sería considerado bello y sublime, es decir, la vara que serviría para distinguir una obra de arte de aquello que no lo era.

Walter Mignolo (2010) describe este hecho como “operación cognitiva de colonización de la *aesthesis* por la estética” (p. 14). Este autor propone leer a contramano estos criterios y rescatar la *aesthesis*, es decir, la experiencia misma de la sensación, de su asunción segregativa y racializadora, tramitada a través del mecanismo que responde, justamente, al nombre de “canon” (Mignolo, 2010).

El canon constituye, de esta manera, un archivo estático y externo que contiene las categorías permitidas y sus reglas de uso. Un uso aplicado según la usanza occidental de las categorías estéticas informa de una asimetría epistemológica entre el texto y la obra, según la que la crítica asume el rol de dispositivo consignativo y evaluador³. Mientras que una política categorial en red indica qué obra y texto constituyen el ensamblaje o compuesto que integra varios elementos y que produce las propias condiciones necesarias, para su expansión múltiple y rizomática; la dinámica de este ensamblaje se basa, fundamentalmente, en la condición de articulación inmanente y eventual de los componentes que lo constituyen. Reconozco que en estos aspectos me he valido de algunos elementos de la teoría de Deleuze y Guattari (1988), y de la teoría del actor en red de Bruno Latour (2005), pero afirmo una condición fundamental de la crítica, como ensamblaje, y expreso una alerta epistemológica, al momento de advertir que esta alienación categorial, en nuestros contextos de investigación y creación, es doble. Nuestra doble alienación se explica en que no solo trabajamos con categorías que, de suyo, se ligan con un esquema dualista, sino que no responden, en su momento liminal, a nuestros propios problemas políticos y epistemológicos. Por lo que este ensamblaje, que remueve la modalidad aplicativa de uso de categorías, tiene en cuenta que se trata de una red, siempre que se trata, asimismo, de una dinámica de tensiones que disputan las asimetrías coloniales.

³ No obstante, tampoco pretendo erigirme como asesina del juicio. En este sentido, sigo la advertencia de Lippard (2004), quien cita a Sol LeWitt: “hay épocas en que el juicio es necesario. Un juicio es admisible en el horizonte de un contrato de reciprocidad, no de asimetría. Los artistas conceptuales son más místicos que lógicos. Sacan conclusiones donde la lógica no llega. Los juicios ilógicos generan experiencias nuevas”.

Performatividad versus dualismo entre teoría y práctica

La segunda de las notas se refiere a la condición de performatividad que pactan la obra y el texto crítico o curatorial. Por performatividad me refiero a una circunstancia que enlaza ambos componentes en un pacto que los involucra, como coadyuvantes, en combates propios de corporalidades que quedan fuera de la epistemología colonialista. Esta condición se diferencia del supuesto que afirmar que es la práctica la que porta la potencia transformadora de la realidad y, por eso, el momento definitivo de la producción de la obra. De no ser así, le tocaría a la teoría que, de acuerdo a este enfoque, se reduciría a un contenido adosado, prescindible por abstraído de la materialidad.

“Poner el cuerpo” es una expresión que resume la provocación que las prácticas artísticas efectúan desde mediados del siglo xx, frente a uno de los prejuicios dualistas más potentes de lo que se considera la herencia categorial colonial.

Pero, “poner el cuerpo”, en nuestros sures, es una operación singularísima. Nada más oportuno que traer a la ocasión la escritura del martiniqués Franz Fanon (2009), quien interpela directamente al cuerpo colonial. Una potencia disruptiva y creadora, al mismo tiempo, se nos ofrece en su propuesta. Disruptiva, cuando describe una experiencia al límite del cuerpo, una experiencia que carece, al momento, de escenario categorial en el que insertarse. Y constructiva, en cuanto es una opción que provee de un horizonte de posibles y, por ello, plantea una filosofía de la historia que desplaza, efectivamente, a la teleología fundada en el universalismo racista.

En la línea con las escrituras anticoloniales, este pacto corpo-estético supone que el arte tiene una capacidad performativa inusual, porque a los términos emancipatorios del arte conceptual, tal como este ha funcionado en los centros de producción de conocimiento coloniales, se le suma una crítica sobre la materialidad de los cuerpos, donde acontecería tal emancipación. El cuerpo de la *crítica de arte ensamblada*, es, en este sentido, un cuerpo que vibra y resuena con el de la obra. Gracias al carácter performativo de la funcionalidad de este pacto corpo-estético, la materialidad vuelve insistentemente al primer plano, haciendo imposible cualquier consideración sobre la trascendencia de los cuerpos y las imágenes de conciencia que se les adhieren.

Insistencia versus persecución de objetivos finales

La tercera de las notas propone hacer una panorámica de cómo funciona una cierta diferencia ética militante que experimentamos en el trabajo de ensamblar prácticas artísticas y filosóficas: la diferencia entre adjudicar a la obra un objetivo *a priori*, con resultados esperados, por un lado y, por otro, detectar las líneas de discursividad, de fuerza, en las que la obra se inserta e insiste. Cuando una crítica apunta a asignar una meta a la obra, lo que hace es interpellarla a partir de una axiomática que contiene unas consignas y criterios de evaluación respectivos. Mientras que, detectar las líneas de discursividad en las que la obra se inserta, adjudica al texto crítico o curatorial el mismo compromiso respecto a la procura de intervenciones en la contextura ética por la que ambos bregan.

He preferido el término *insistencia* en lugar de *resistencia*, ya que considero que este último está cargado de connotaciones ligadas con una imagen que, en cierto sentido, habrá que indagar: llega el momento en que se subestima la potencia irruptiva de la obra o se la sostiene en una contraofensiva mimética. *Resistir*, es sostener los estertores, en cambio, *insistir*, es bramar.

Una especie de ética de militante sustenta este pacto entre las prácticas artísticas y filosóficas. Concebir que un proceso creativo culmina en algún objetivo concreto supone la idea de obra

como objeto acabado, delineado, según criterios predeterminados; supone un mundo previo que acoge toda práctica artística, como la producción de estos objetos con carácter de anexos; y vacía al proceso de posibilidades de efectuar y, mucho menos, de expandirse o de generar nuevas modulaciones: de crear con otro —si nos expresamos en la línea de Donna Haraway (2019)—; porque, a través de este tipo de conexiones sumatorias, se perpetúan cláusulas que hacen las matrices de semiotización y que muestran toda su potencia para conservar las valoraciones asimétricas.

Conclusiones

Estas notas, como adelantaba en la introducción, pretenden ofrecer un protocolo de experimentación, una *crítica de arte ensamblada* que hemos pergeñado en el camino de ir construyendo una epistemología, una corpo-estética y una ética de la creación conjunta entre arte y filosofía. La primera se planteó como una inmersión en el archivo de los ensamblajes posconceptuales y como una indagación de cómo estos trasuntaban en nuestros propios pactos. Por ejemplo, advertimos cómo hay aspectos de nuestras prácticas que se ligan con y toman ciertos recaudos frente a los fantasmas sesentistas, específicamente, en cómo coincidimos en la sospecha del uso aplicativo de categorías. Pero, por cierto y desde nuestros sures, lo que nos importa es cómo asumimos esta sospecha en nuestros contextos de investigación y de creación, no ya solo como el motor del combate frente a los males del mundo de la fetichización y de la mercantilización, sino frente a la invisibilización que hemos sufrido sistemáticamente cuando nos dejaron fuera del juego al categorizarnos como críticos y artistas subalternizados.

La segunda indicación intentó detenerse en lo que consideramos como un posicionamiento de nuestras corporalidades, las del Sur: una puesta en valor de la materialidad en el escenario de las disputas por la legitimidad artística y filosófica, frente a la pulsión jerarquizante de los enfoques universalistas coloniales.

La tercera, como una especie de epílogo, selló esta experiencia interseccional entre la crítica y la obra, proponiendo una ética militante, con la que desafiamos a la pulsión exitista, como enemiga de la creación.

Referencias bibliográficas

- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Adriana Hidalgo editora.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método* 1. *Sígueme*.
- Groys, B. (2014). *Volverse Público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Caja Negra.
- Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthulceno*. Consonni.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Lippard, L. (2004). *Seis años. La desmaterialización del objeto de arte de 1966 a 1972*. Akal.
- Mignolo, W. (2010). Aisthesis decolonial. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 10, 10-25.

Clínicas de aprendizaje: procedimientos, estrategias y herramientas para la investigación musical

Learning Clinics: Procedures, Strategies, and Tools for Music Research

Norberto Bayo Maestre
Universidad de las Artes

Resumen

Los proyectos artísticos personales tratan de justificar “las experiencias significativas de servicio-aprendizaje, investigación, creación, producción y difusión creativa” (Bayo, 2017, p. 567). La función de una educación en artes debe vincularse a las actividades de investigación, para detectar así las acciones de emancipación creativa y las relaciones e intereses del discurso disciplinar. Música y las Artes Sonoras parten de las experiencias previas y de la profesionalización, como intérpretes o compositores, para garantizar la continuidad en la trayectoria académica del estudiantado y ofrecer mecanismos para el seguimiento de los proyectos culturales personales. Los aspectos cognitivos, afectivos y profesionales individuales son fundamentos de acción y engranaje de los espacios de investigación creativos. A través del procedimiento clínico de aprendizaje se busca mejorar la capacidad para comunicar procesos reales de investigación crítica, su pertinencia, “la integralidad y la autodeterminación para la producción e investigación artística musical. Nuestra apuesta versará aquí entre poner en práctica las dinámicas apropiadas de la investigación” (Bayo, 2017, p. 567) y aprehender la epistemología de la misma, al producir creativities mientras se comparten aprendizajes.

Palabras clave: epistemología, investigación, metodología, música, proyectos

Abstract

Personal art projects try to justify meaningful experiences of service-learning, research, creation, production, and creative diffusion. The function arts education must be linked to research activities to detect actions of creative emancipation, and the relationships and interests of disciplinary discourse. Music and Sound Arts are based on previous experiences, and professionalization, as interpreters or composers, to guarantee continuity in the academic trajectory of the student body and to offer mechanisms, for monitoring personal cultural projects. The individual cognitive, affective, and professional aspects are foundations of action and gear of creative research spaces. Through the clinical learning procedure, we will seek to improve the ability to communicate real critical research processes, their relevance, comprehensiveness and self-determination for musical artistic production and research. Our bet here will be between putting into practice the appropriate dynamics of research and apprehending its epistemology when producing creatives sharing learning.

Keywords: epistemology, research, methodology, music, projects

Introducción

La investigación en artes necesita desarrollar cierta metodología básica, para reconocer los mecanismos útiles que puedan desempeñar cierta manera de entendimiento de la naturaleza de la experiencia, es decir, de un campo reflexivo, ordinario y de eje cultural. Los investigadores se enfrentan a una multiplicidad de culturas y regiones que conviven conjuntamente, en este contexto las estrategias deben dirigir social y emocionalmente el impacto de la identidad cultural. Los procedimientos de la investigación deben reconocer comportamientos academicistas particulares, así como asegurar un análisis de la situación como tal. Así también, las herramientas de la investigación deben garantizar un modelo que ofrezca ciertos intereses del entorno y explore un pluralismo crítico. Además, la indagación en música tratará de canalizar las necesidades de la reflexión sobre los interrogantes y las necesidades de un tiempo y espacio singular, procomún, concreto y personal. En este escenario las clínicas de aprendizaje permiten definir “un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo modelo de mediación se articula con un compromiso de exaltación estética” (Bayo, 2011).

Por otro lado, el contexto del investigador y la herencia cultural de la comunidad forjan las intenciones de los proyectos creativos. La acción creativa y los intereses interdisciplinarios de la investigación acentúan el valor cultural de lo colectivo y diverso de las prácticas musicales y sonoras actuales. Todo investigador debe encontrar nuevas aperturas de significados y todo creador debe reflexionar sobre el lugar de la experiencia. La investigación como creación y la creación como investigación son dos actitudes muy comunes y proponen reconocer el objeto y la experiencia, al codificar el lenguaje artístico que será interpretado del resultado creativo.

En este contexto, las clínicas en artes permitirán poner en valor las estrategias, los procedimientos y las herramientas adecuadas, del material sensible y comunitario, y dirigir las experiencias de creación e investigación hacia un proceso integrador y fértil que esté permanentemente a disposición de la comunidad científica. La clínica permitirá diseñar, planificar, organizar y reconocer los procesos de construcción retórica y la producción de un manual integrador de la práctica artística personal. El objeto de estudio de cada propuesta será revisado en varias instancias epistemológicas, para reconocer los procedimientos, estrategias y herramientas asociadas. Se debe tomar conciencia de los mecanismos que permiten reconocer los aprendizajes significativos y de las cualidades referenciales que definen el hecho de la investigación asociada al espacio de lo personal y colectivo.

Epistemología de la investigación musical

Al dialogar sobre clínicas de aprendizaje, se habla de la permanente revisión y puesta en común de los avances de una investigación; estas ocurren, semana tras semana, en el aula —en el caso de este estudio, en la de las materias Elaboración de Proyectos de Investigación Musical, de la Licenciatura de Artes Musicales y Sonoras, y Taller de Titulación II, de la Maestría en Composición Musical y Artes Sonoras, de la Universidad de las Artes (Guayaquil, Ecuador)—.

¿Cuáles son los mecanismos que nutren las investigaciones en Música? Las revisiones de los discursos científicos y posterior desarrollo de la escritura académica derivarán en la epistemología asociada a la sistematización de dichas prácticas y permitirán reconocer los conceptos de *homologación* y *asimilación* de los proyectos propiamente dichos (López-Cano y San Cristóbal, 2014). A través de seminarios, prácticas, cuestionarios de verificación, tareas y tutorías son trazadas las dinámicas clínicas, de manera colectiva e individualizando las habilidades y las

destrezas para el desarrollo de los anteproyectos aprobados con anterioridad. Cada estudiante cuenta con un instructivo para el desarrollo, en el que se esboza un acercamiento de la presentación institucional, pero será a partir de las habilidades de cada investigador y de las relaciones con el currículum oculto que se ilustren las dinámicas del avance, las que serán revisadas por sus tutores asignados. En estas instancias de investigación se establecen las indicaciones de estructura, coherencia y estructuración del pensamiento inductivo, acotando los intereses, en función a los objetivos establecidos.

Los intereses de elaboración de proyectos individuales, con afinidad a la práctica musical (composición, interpretación o mediación pedagógica), justificarán los temas específicos y su análisis posterior. La investigación basada en procesos creativos permite, a los investigadores, reconocer los fundamentos, para generar contenidos, afinar, específicamente, los resultados de los proyectos artísticos y posibilitar la definición de un nuevo perfil de músico.

¿Qué significa el conocimiento en el arte? ¿Qué es conocimiento? ¿Qué es arte? ¿Qué se valora en la investigación artística? ¿Qué tipo de investigación se está proponiendo? Esta primera batería de preguntas permite reconocer el horizonte de las investigaciones individuales, para estimular el marco idóneo de los resultados trabajados. La investigación musical trata de propiciar una reflexión crítica de la práctica artística, para construir un propio discurso, es decir, la investigación artística trabaja la interpretación, la composición y/o la mediación y tratará de discernir el tipo de labor que se propone y que se sabrá presentar en diferentes ámbitos de la cultura.

Una investigación basada en un proceso creativo es una oportunidad para profundizar estéticamente y transformarse profesionalmente, con la finalidad de introducirse en nuevas órbitas de diálogos, en el intercambio cultural, que permitan renovar el papel y la importancia de la música en nuestras sociedades (López-Cano, 2012). Se tratará entonces de definir una serie de preguntas —en base a ciertas hipótesis individuales supuestas— y sistematizar esa práctica artística, a través los métodos, las estrategias y las herramientas planteadas. La investigación en artes implica una revisión crítica sobre la práctica artística, basada en la solución de problemas sobre, para y/o a través/desde lo musical. Las investigaciones musicales *en* artes tratan de producir las herramientas que desarrollan la actividad (modelo tradicional de la musicología y etnomusicología); las investigaciones *para* las artes proponen revisar las técnicas y estrategias del estudio de la práctica musical de aquellas que permiten perfeccionarla (interpretación o composición); y las investigaciones *a través/desde* el arte razonan subjetivamente una respuesta de comunicación orientada a una comunidad determinada, para expandir las fronteras de las teorías (procesos de divulgación específicos). En la Universidad de las Artes de Ecuador se propone responder un triple compromiso institucional que atienda dichas necesidades: interdisciplinariedad, decolonialidad e interculturalidad.

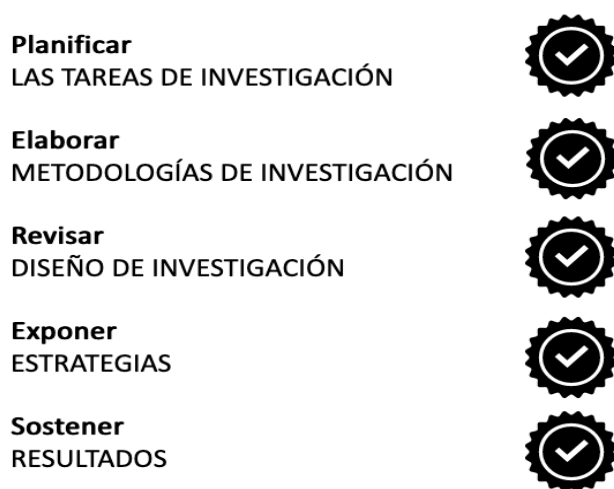
Procedimientos clínicos de aprendizaje

Las investigaciones están orientadas a responder, por medio de la práctica artística, y reconocen dos modalidades o dinámicas diferentes: la práctica que conduce a la investigación (*practice-led research*) o la investigación que conduce a la práctica (*research-led practice*) (Smith y Dean, 2009). Sin embargo, existe una tercera modalidad asociada a la producción en artes que, a saber, consiste en reconocer la práctica artística como investigación, conocida como investigación basada en las artes (*practice as research*) (Rolling, 2013). Algunos procedimientos que ilustran y acompañan estas tres modalidades de investigación podrían comprender, por ejemplo, la propuesta de notas

al programa artístico o un análisis técnico o *rider* que detalle las necesidades de la propuesta y verifique las reflexiones subjetivas, próximas al discurso institucional propio.

La pregunta de investigación supone un punto de inicio para la elaboración de la problemática y, posteriormente, el estudiantado deberá responderla con base en las hipótesis (suposiciones). La investigación musical supone un mecanismo de acceso al público objetivo profesional, en el que serán fundamentales los conocimientos previos de lectoescritura o didáctica de la mediación creativa. La profesionalización o puesta en marcha de la identidad investigativa traza el alcance de la técnica y la elaboración o diseño de los materiales, al vincular la justificación de dicho problema.

Figura 1. Bitácora de investigación



Fuente: elaboración propia

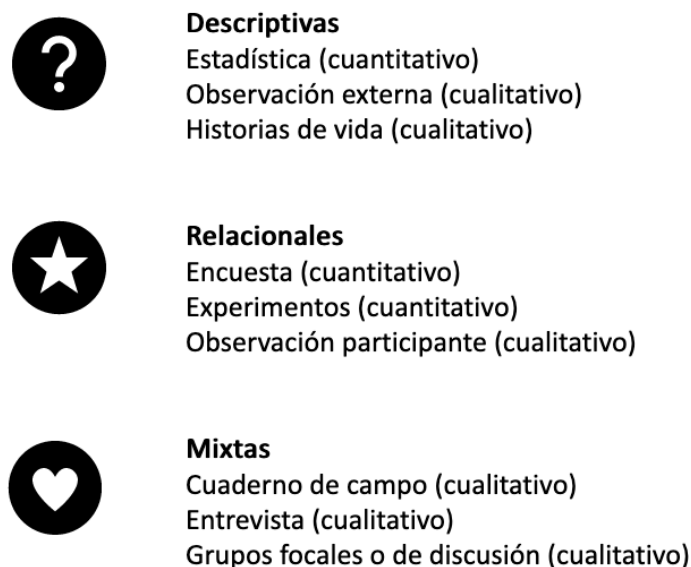
El plan de trabajo establecido y su sistematización posterior tratan de reconocer la metodología y el diseño asociado. Las tareas de investigación son acciones específicas destinadas a la obtención de datos y ayudan a producir reflexiones y pensamientos (Walter, 2000). En este momento, se aplicará un tipo de diseño específico para los componentes metodológicos propiamente dichos: las fuentes documentales, los métodos cualitativos y los métodos cuantitativos. A partir de estos procedimientos partirá el análisis asociado, así como el reconocimiento del hecho artístico. Las experiencias previas proponen un tipo de horizonte diferente para cada una de las tareas seleccionadas. Las propuestas individuales definirán el signo de la representación conceptual y ayudarán a detectar las estrategias y las herramientas de producción artística.

Estrategias clínicas de aprendizaje

Los paradigmas de la investigación artística, performativa y musical se retroalimentan a partir de los datos preexistentes de las interpretaciones: interpretes, compositores y productores de conocimientos (contextos, artistas y obras que se relacionan entre sí). Las interferencias, las fuentes extramusicales y la intertextualidad disciplinar creativa también ayudan a definir aquellas estrategias de la investigación que validan las indagaciones personales (registros, reseñas, críticas, artículos periodísticos musicales entre otros). La investigación cuantitativa, que pretende cuantificar objetivamente los hechos a partir de relaciones lógicas, propone obtener de un

conjunto de datos que se quiere conseguir (hechos y actitudes). El comportamiento experimental es propuesto como una estrategia relacional de naturaleza positivista. La investigación cualitativa, que persigue aprehender y justificar los nuevos conocimientos, propone interpretar y comprender los discursos, las acciones y las conductas musicales (motivaciones e ilusiones). Los cuadernos de campo serán una de las estrategias más relevantes para el registro de la práctica creativa.

Figura 2. Estrategias de investigación en artes



Fuente: elaboración propia

Las estrategias descriptivas definen el hecho de investigación. Tratan de describir las acciones de las investigaciones musicales que derivarán en la creación posterior. Las estrategias relacionales persiguen reconocer la práctica creativa y creadora, y su vinculación de lo práctico y lo teórico. Tratan de relacionar la composición musical a la investigación *ad hoc* establecida (Asprilla, 2013). Las estrategias mixtas suponen una revisión de los intereses personales en relación de la acción y la producción creativa, es decir, aquellas que tratarán de transversalizar la práctica de la investigación a otros campos afines creativos interdisciplinarios.

Herramientas clínicas de aprendizaje

Definir la población o universo de estudio dependerá de la investigación individual, debido al análisis de los resultados obtenidos. Las muestras más adecuadas son examinadas desde la óptica de las experiencias humanas. La muestra, que dependerá del estudio de los comportamientos, establece las características específicas y cualidades comunes según sea el propósito. Las variables y el tamaño de las muestras se clasificarán según la edad, la ubicación, la actividad socioeconómica y la multiculturalidad derivada (Hernández y otros, 2010). Los tipos de investigación en base a las muestras establecidas proporcionan el tipo de aplicabilidad de los conocimientos obtenidos y permiten encontrar mecanismos o estrategias que posibiliten la obtención de un objetivo concreto. Luis Camnitzer, artista conceptual uruguayo, recomienda que:

El artista tiene la posibilidad, y diría también el deber, de establecer conexiones inesperadas, de ofrecer ordenamiento alternativo a los convencionales, y de afinar el pensamiento artístico para ofrecer una metodología que sirva para formular y solucionar problemas. Personalmente pienso que es hora que el artista entienda y asuma el hecho de que el arte es una metodología para adquirir, organizar y expandir el conocimiento (Camnitzer, 2014, p.29).

La Universidad de las Artes de Ecuador establece como misión ser un referente internacional que, por su “calidad, singularidad y pertinencia sociocultural de su oferta en formación artística, su producción y su fuerte vinculación con la comunidad a través de experiencias significativas de servicio-aprendizaje, investigación, creación, producción y difusión” (Comisión Gestora, 2013, s.p.). Las investigaciones musicales son garante del ejercicio pleno de la formación de artistas, de los derechos culturales y de la integración simbólica del Ecuador (Bayo, 2018a). Por esto, las herramientas fortalecen el empoderamiento personal, comunitario y crítico de todo el estudiantado. Tratan de incidir en el desarrollo del aprendizaje, para su profesionalización, y generar oportunidades y desarrollo de las habilidades emprendedoras. La finalidad será la de potenciar el conocimiento creativo y coaprendizaje en artes (Bayo, 2018b). En definitiva, las herramientas de investigación documental, así como de análisis cuantitativo y cualitativo de las propuestas, son experiencias de servicio-aprendizaje, investigación, creación, producción y difusión creativa.

Conclusiones

El programa artístico supone un elemento de análisis y de mediación creativa. Se pretende dar solución a *qué, por qué y para qué* investigar. Un proceso de trabajo es una obra y responde al *cómo* y al *cuándo* de la propuesta creativa. La investigación musical permite indagar en un territorio, en un pasado y en una identidad estableciendo *qué* y *quienes* participan del hecho artístico, ya que el arte se compone de narrativas. La investigación musical podrá generar conocimiento, reconociendo la producción creativa situada y del contexto establecido. Además, la actividad musical permite buscar soluciones dentro de un espacio determinado, para expandir ciertas acciones determinadas. El proceso como obra artística y las narrativas del objeto específico están dirigidas a su público objetivo y potencial: a los artistas, a los creadores, a los estudiantes e investigadores en artes y a los curiosos o simpatizantes en general. Transmitir conocimiento en Artes en el siglo XXI significa reconocer los procesos de investigación y transferencia cooperante. Los laboratorios de aprendizaje creativo buscan reconocer y elaborar el quehacer artístico individual al diseñar, gestionar y evaluar dicha transferencia. El crecimiento personal, en el ámbito profesional, será el eje fundamental de la práctica profesional artística, social y cultural comunitaria. Las clínicas de aprendizaje apuestan por establecer las herramientas de desarrollo y el empoderamiento en las responsabilidades de mejoras y las actitudes de coaprendizaje colaborativo. Los resultados obtenidos en las cátedras de Elaboración de Proyectos en Investigación Musical y Taller de Titulación ii, de la Licenciatura en Artes Musicales y Sonoras, y la Maestría en Composición Musical y Artes Sonoras de la Universidad de las Artes, respectivamente, han tratado de vincular de una manera exitosa los proyectos de investigación al ejercicio de la creación musical individual. Los estudiantes se orientaron a una práctica desarrolladora y a acciones de la investigación en el ámbito de la práctica musical. Fueron abordados los puntos de partida de la investigación y la revisión de la elaboración del documento, en todos sus aspectos, hasta su culminación: marco teórico, marco conceptual, metodología, contexto, características del

tema, análisis de los resultados, documentación de la presentación artística y las conclusiones/recomendaciones que surgen a partir de los mismos.

Es importante mencionar que las acciones dependerán de la modalidad de los proyectos con énfasis en la práctica artística performativa, mediadora o de la composición musical propiamente dicha, es decir, como un proyecto de investigación con componente performático, como un proyecto integrador transdisciplinario o como un proyecto artístico con componente de investigación.

Independientemente de la modalidad, el estudiantado debe proponer una presentación artística que revele críticamente lo reportado o elabora metodologías adecuadas, para la práctica artística interpretativa. Será la tarea de los docentes desarrollar un acercamiento de carácter científico a estas funciones, formas y estructuras del proceso de investigación musical y su aplicación a la interpretación, mediación y/o composición musical.

El diálogo y el seguimiento de los proyectos de investigación, de gestión y colaboración son el fundamento y el engranaje de las dinámicas que producen creativities al compartir los aprendizajes profesionales. Las clínicas de aprendizaje permiten reconocer una didáctica “capaz de llevar a la comunidad un diálogo comprometido con la formación del individuo creativo desde y para la colectividad cultural” (Bayo, 2017, p. 567).

Referencias bibliográficas

- Asprilla, L. I. (2013). *El proyecto de creación-investigación. La investigación desde las artes*. Institución Universitaria del Valle del Cauca.
- Bayo, N. (2011). La pedagogía producida: pedagogía musical estética. *Disturbis*, 10. Universidad Autónoma.
- Bayo, N. (2018a). *Instituir paisaje educativo y pensamiento creativo en Artes*. En *Experiencias pedagógica e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (3580-3588). Octaedro.
- Bayo, N. (2018b). *Arte y educación: laboratorios de aprendizaje y transferencia creativa*. En *Experiencias pedagógica e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (1672-1681). Octaedro.
- Bayo, N. (2017). Pensamiento complejo desde y para el perfil en Artes: hacia una comunidad creativa. En *Redine* (Ed.). (2018). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*. Adaya Press.
- Camnitzer, L. (2014). Los propietarios del tiempo, del arte y de la educación. En *Tercer Encuentro Iberoamericano de Arte, Trabajo y Economía* (19-29). Arte Actual FLACSO.
- Hernández, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). McGraw Hill Educación.
- López-Cano, R. y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Esmuc-Fonca.
- López-Cano, R. (2012). *Cómo hacer una comunicación, ponencia o paper y no morir en el intento*. SIBE.
- Rolling, J. H. (2013). *Arts-Based Research*. Peter Lang.
- Smith, H. y Dean, R.T. (2009). *Practice-Led Research, Research-Led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press.
- Walter, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Gedisa.

Transversalidad, pedagogías y prácticas artísticas despatriarcalizadoras: miradas desde el Departamento Transversal de la UArtes

Transversality, Pedagogies and De-Patriarchal Artistic Practices: Views from UArtes' Transversal Department

Natalia Marcos

Universidad de las Artes

Resumen

En el presente texto se realizará un ejercicio de sistematización de la transversalización del feminismo, en la cátedra Investigación y Gestión Académica que la docente Natalia Marcos viene desarrollando, en la Universidad de las Artes (UArtes), desde 2017 hasta la actualidad. Desde su creación en 2014, muchos han sido los avances en este innovador proyecto educativo, los que responden, en parte, al impulso histórico de los movimientos de mujeres y a los esfuerzos de académicas y académicos¹ feministas que pusieron el foco de atención en la permeabilidad del dominio patriarcal-capitalista-colonial que está al interior del campo educativo y cultural del Ecuador.

En este marco, se analizarán los procesos pedagógicos y de investigación-creación transdisciplinar llevados a cabo en las asignaturas Política y Cultura en América Latina, Naturaleza, Espacio Público y Lenguaje, y Economía Política, que pertenecen al Departamento Transversal de la UArtes, donde se articulan los contenidos de las asignaturas con las luchas, demandas y reivindicaciones del movimiento feminista del Sur global. Además, se presentarán algunas propuestas que, desde la UArtes, se llevan a cabo desde los grupos de investigación y las políticas universitarias relativas a la construcción y aplicación de normativas y políticas de equidad de género y diversidades sexo-genéricas.

Palabras clave: despatriarcalización, feminismo, género, patriarcado, transdisciplinariedad, transversalidad

Abstract

In this presentation, a systematization exercise on feminism transversalization in teaching, research, and academic management—that professor Natalia Marcos has been developing at Universidad de las Artes (Arts' University, UArtes for its Spanish acronym), from 2017 to the present— will be carried out. Since its creation, in 2014, many have been the advances in this innovative educational project. These respond, in part, to the historical impulse of feminist

¹ *Nota editorial:* en la versión original de este texto la autora usa la declinación *x*—por ejemplo, *academicx*— para incluir en un solo sustantivo el femenino (*a*) y masculino gramatical (*o*). En el proceso de edición, con la intención de facilitar la lectura, se ha optado por reemplazar estas palabras y, en su lugar, se han utilizado términos sin indicación de género o se han nombrado ambos géneros gramaticales.

scholars and women's movements efforts who put the spotlight on the permeability of the patriarchal-capitalist-colonial domain within the educational and cultural field at Ecuador.

In this framework, the pedagogical and transdisciplinary research-creation processes carried out in the subjects Politics and Culture in Latin America; Nature, public space and language; and Political Economy, that belong to the Transversal Department of the UArtes, will be analyzed. This department articulates contents for subjects that study the struggles and demands of the feminist movement of the global South.

In addition, it will present some proposals that UArtes has been carrying out, from research groups, and university policies related to the construction and application of regulations and policies on gender equality and sexual diversities.

Keywords: de-patriarchalization, feminism, gender, patriarchy, transdisciplinarity, transversality

Introducción

Desde su instauración en América Latina, la educación superior —impartida casi exclusivamente en las universidades— se ha basado en el modelo moderno, eurocéntrico, capitalista, colonial y patriarcal que Europa “exportó” a sus colonias. El modelo universitario monocultural y eurocentrado que presidió la creación de las universidades latinoamericanas generó culturas institucionales con rasgos peculiares, en un continente atravesado por la *colonialidad* (Quijano, 2000). Esto permitió sostener y reproducir un tipo particular de dominación clasista, patriarcal y colonial excluyente para las grandes mayorías de la población, pues, como asevera Boaventura De Sousa Santos, “el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno” (De Sousa Santos, 2010, p. 8).

Por consiguiente, la colonialidad, en tanto patrón de poder mundial que tiene su origen en el proceso de invasión, genocidio y colonización de América Latina y el Caribe, creó una superposición de jerarquías globales, múltiples y heterogéneas, formas de dominación y explotación, que atraviesan también a la universidad. La universidad, en el marco de la *colonialidad del saber*, produce y reproduce un tipo particular de conocimiento: jerárquico, binario, eurocentrado, racional, letrado, occidental y androcéntrico. En este sentido, la tríada clase-raza-género, en tanto patrón clasificador primordial de las poblaciones latinoamericanas, atraviesa la universidad y genera una división social, racial y sexual del conocimiento, una jerárquica, asimétrica y binaria, así como una inequitativa distribución de recursos y derechos en el campo de la educación superior.

Planteamiento del problema

Tras varias oleadas democratizadoras de la sociedad y de las universidades latinoamericanas —se puede encontrar, en la Reforma Universitaria de 1918, su primera expresión—, la presencia mayoritaria de mujeres en el espacio universitario ha dejado de ser una excepción, para convertirse en la norma. Magdalena Herdoíza (2015) señala que aún persisten brechas de desigualdad social, profundizadas por la exclusión y variables de género, generacionales, étnico-culturales, de pertenencia a pueblos o nacionalidades, y de discapacidad, las que

afectan el acceso, la permanencia, el egreso y la titulación de las poblaciones tradicionalmente discriminadas e influyen negativamente en el ejercicio y la condición de la docencia, la gestión, los contenidos y prácticas académicas de las instituciones de educación superior. (2015, p. 28)

Sin embargo, muchas instituciones han realizado más “acciones de maquillaje” que un cuestionamiento real de las relaciones de poder que generan y reproducen las desigualdades de género, así como el sostenimiento de estructuras patriarcales de poder y dominio, al interior de las universidades.

En efecto, el patriarcado no se puede entender, en sus mecanismos de producción, si no se concibe al espacio universitario como expresión de un *tipo particular de sociedad*, en una fase de desarrollo específica del capitalismo. Según Rita Segato,

esta ágora moderna, tiene un sujeto nativo de su espacio, único capaz de transitarlo con naturalidad porque de él es oriundo. Y este sujeto, que ha formulado la regla de la ciudadanía a su imagen y semejanza, porque la originó a partir de una exterioridad que se plasmó en el proceso primero bélico e inmediatamente ideológico que instaló la episteme colonial y moderna, tiene las siguientes características: es hombre, es blanco, es *pater familiae* —por lo tanto, al menos funcionalmente, heterosexual—, es propietario y es letrado. (2016, p. 118)

Así, el hombre blanco, occidental, burgués, propietario, padre, heterosexual, letrado y católico, devenido en sujeto dominante y privilegiado de la modernidad occidental capitalista, construye su dominio a su imagen y semejanza, subalternizando a todas las personas que no encajan en sus parámetros. Esta tipología de sujeto masculino dominante se refleja en las históricas relaciones de poder y dominación en la universidad, no solo en términos de las posiciones jerárquicas al interior del campo académico (y la monopólica posesión de todo tipo de capital: económico, social, cultural, simbólico, etc.), sino en la *perspectiva hegemónica del conocimiento* que no solo es eurocéntrica, sino también capitalista y androcéntrica.

No obstante, la universidad puede ser un fermento de alternativas y resistencias: un lugar de turbulencia, disputas y conflictos, donde la *praxis descolonizadora y despatriarcalizadora* también tiene lugar. No puede comprenderse, si no, la actual crítica que docentes, estudiantes y activistas feministas hacen al patriarcado que permea la universidad latinoamericana y se expresa en la violencia y acoso sexual dirigido hacia las mujeres y las diversidades sexo-genéricas, en el contexto de la salida a las calles de millones de mujeres, en todo el mundo, al grito de #Niunamenos, en las masivas marchas de los últimos 8 de Marzo, así como durante el #25N. En este contexto es importante preguntar:

¿Cómo se generan prácticas despatriarcalizadoras en la cátedra docente?

1. Se deben incluir temas de estudio, en los sílabos, desde enfoques interdisciplinarios. Algunos ejemplos trabajados en las asignaturas mencionadas anteriormente han sido: colonización, cristianización y “caza de brujas” en América Latina; espacio público y acoso sexual callejero; luchas feministas y violencia contra las mujeres en América Latina; Feminismo ecológico; Economía feminista; entre otros.
2. Es imprescindible incorporar material teórico y artístico de mujeres y diversidades sexo-genéricas, personas racializadas, etc., que rompa el canon del hombre, blanco, occidental, europeo, heteronormado, educado, etc.

3. Se tiene que propiciar el debate, cuestionamiento e interpelación crítica, en el aula, a partir de prácticas cotidianas, íntimas y socialmente compartidas.
4. Se debe incentivar el interés por abordar de proyectos de investigación y creación que tengan un enfoque feminista y que propendan a la transformación social de las prácticas, sentidos, imaginarios machistas, sexistas, racistas, homo-lesbo-transfóbicos, etc.

Como parte de las prácticas pedagógicas en el aula, el estudiantado inició un proceso de toma de conciencia y construcción de pensamiento crítico que fue especialmente útil para quienes:

- No sabían qué es el feminismo (o tenían ideas distorsionadas de este);
- No habían tenido interés o experiencia en activismo político;
- Tenían prácticas y roles de género machistas/sexistas internalizados; y
- No habían realizado prácticas artísticas feministas.

Muchas de estas personas plantearon proyectos grupales de investigación-creación artística, con una perspectiva feminista, se trataba de proyectos de investigación situados que propendan a un diálogo interdisciplinar (Ciencias Sociales, Cine, Artes visuales, Escénicas, Literatura, etc.) que desembocaba en una creación artística grupal y transdisciplinar que era parte del proceso de evaluación de las materias.

Algunos ejemplos son:

1. *La construcción del pensamiento conservador, fanatismo e intolerancia en Ecuador: el caso Con mis hijos no te metas* (videoarte de estudiantes de Literatura);
2. *El acoso callejero en la ciudad de Guayaquil* (videoarte de estudiantes de Literatura);
3. *La construcción de estereotipos de belleza de los cuerpos feminizados al servicio del capitalismo en A.L.* (videoperformance de estudiantes de Danza);
4. *El hogar como una vía alternativa y fundamental para la despatriarcalización en Ecuador* (videoensayo de estudiante de Literatura);
5. *Ellxs: un audiovisual poético* (videopoesía experimental de estudiantes de Cine y Artes Visuales);
6. *Patriarcado, trabajo reproductivo y subordinación de las mujeres* (Fanzine/Antología narrativa de estudiantes de Literatura y Artes visuales);
7. *Estereotipos y ridiculización de las diversidades sexuales y de género en la televisión ecuatoriana* (performance de estudiantes de Creación teatral);
8. *Machismo y cosificación de las mujeres en el género musical Reguetón* (composición de reggaetón no sexista de estudiantes de Producción Musical) y
9. *Violencia narrativa y estereotipos femeninos en el Diario Extra* (collage de estudiantes de Literatura).

En consecuencia, el feminismo (nos) transforma: lo personal es político; las pedagogías y prácticas artísticas se politizan; el estudiantado de Artes se compromete, politiza y crítica; las investigaciones y prácticas artísticas generan conocimientos, deconstruyen imaginarios y creencias arraigados en el sentido común; además suscitan nuevos sentidos críticos y activan la transformación social, a partir de una praxis inter/transdisciplinar, lo que demuestra que las pedagogías críticas pueden estar al servicio de la despatriarcalización/descolonización social. Por lo expuesto es inevitable cuestionar:

¿Qué acciones pueden emprender las universidades para despatriarcalizar el campo educativo?

- Transversalizar un enfoque feminista, de derechos humanos, intercultural y de equidad integral en las políticas universitarias de formación, investigación, titulación y vinculación.
- Promover la oferta de asignaturas/seminarios sobre teorías feministas y enfoque de género para todo el estudiantado.
- Promover proyectos y grupos de investigación que se enmarquen en línea de investigación en *Feminismo, sociedad y diversidades sexo-genéricas* (VIP UArtes).
- Articular disciplinas, cátedras, investigaciones y proyectos académicos, a través de la interacción entre arte y feminismo que ofrece posibilidades infinitas de creación, a partir del entrecruzamiento de métodos y técnicas de investigación diversas.

En este marco, se aplaude la creación de la Mesa de Género en la UArtes, este órgano está previsto en normativa de SENESCYT y se institucionalizó en septiembre de 2018. Entre sus principales líneas de acción destacan las siguientes:

- Articula el *Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en las Instituciones de Educación Superior (vinculante para IES)*.
- Elabora políticas universitarias y acciones de prevención y sensibilización de la violencia de género, políticas de inclusión e igualdad de género. Por ejemplo, el “Eje de Igualdad de Género” del *Plan de Igualdad institucional*.
- Visibiliza y apoya denuncias por acoso, discriminación y violencia de género en la Universidad.
- Articula trabajos de cátedra y procesos de investigación-creación de docentes y estudiantes.
- Realiza asambleas universitarias.
- Articula otros espacios académicos y alianzas institucionales: Red de Educación Superior y Género (RESG); Coalición Interuniversitaria contra el #AcosoSexual; RIIFAS; convenio CEPAM, etc.
- Participa en Encuesta ASIES para medir la *Prevalencia de acoso sexual en las IES ecuatorianas* (Guarderas *et al.*).

Conclusiones

La universidad que estamos construyendo está comprometida con la transformación y democratización de la sociedad, con el laicismo, la equidad, los derechos humanos, la interculturalidad, la descolonización, y la despatriarcalización de la educación y la sociedad. Además, entiende la producción de conocimientos y saberes como una herramienta para cuestionar y transformar las estructuras jerárquicas tradicionales, binarias, occidentales, eurocéntricas y androcéntricas que reproducen históricas relaciones de poder y dominación en América Latina.

Un modelo universitario no puede ser transformador si no es feminista, decolonial e interseccional. Estamos convencidas de que la universidad es un espacio de generación de pensamiento crítico y conciencia social, los que son clave para la construcción de conocimientos transformadores de la realidad que, también, deben ir de la mano con las luchas feministas del Ecuador, América Latina y el mundo. Por consiguiente, se trata de acciones que tienden a eliminar los estereotipos de género; promover el respeto a los derechos de las identidades sexuales

y genéricas, de las personas con discapacidad, de los pueblos y nacionalidades; y a combatir la violencia física, sexual, psicológica, económica y simbólica que se ejerce en su contra. En definitiva, la universidad pública debe constituirse en una institución que aporte a desmontar la violencia histórico-estructural del capitalismo y el patriarcado.

Referencias bibliográficas

- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). Siglo del Hombre, Universidad Central e Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos
- Curiel, O. (2015). La descolonización desde una propuesta feminista crítica. En, ACSUR-LAS SEGOVIAS. <https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010).. Trilce. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- De Sousa Santos, B. (2018). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*
Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala
Descolonizar el saber, reinventar el poder
Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Para continuar y profundizar el Manifiesto de 1918
Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala
Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018
Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente
Educación Superior y Universidad y Academia. O un conjunto [otro más...] de relaciones sociales y libidinales de opresión y explotación de naturaleza hetero-cis-patriarcal (en condiciones estatales y capitalistas).
La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas
Observatório da Jurisdição Constitucional
La Cuestión Decolonial
La guerra contra las mujeres.
- . [Video]. Conferencia inaugural CRES 2018. <http://cres2018.unaj.edu.ar/conferencia-inaugural-cres-2018-dr-boaventura-de-sousa-santos/>
- Galindo, M. (2015). La revolución feminista se llama Despatriarcalización. En. ACSUR-LAS SEGOVIAS. <https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion.pdf>
- Guarga, R. (2018). A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana. En Henríquez Guajardo, P. (coord.), UNESCO-IESALC y UN. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372645/PDF/372645spa.pdf.multi>
- Herdoíza, M. (2015). Senescyt/Unesco
- Moi Non Plus. (2017). s.e. https://issuu.com/moinonplus/docs/_2017__moi_non_plus_-_el_hetero-cis
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Segato, R. (2011/2012). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana., 5, 43-60. <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/685/471>
- Segato, R. (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Quijano, A. y Mejía Navarrete, J. (eds.). Universidad Ricardo Palma - Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder. http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial__ritasegato.pdf
- Segato, R. (2016). Traficantes de sueños. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

Literacidades traficantes: Indagación fenomenológica y auto-etnográfica alrededor de la práctica artística en los procesos cognitivos de creación del conocimiento. Estudio de caso

Trafficking Literacies: Phenomenological and Auto-Ethnographic Inquiry Around Artistic Practice in the Cognitive Processes of Knowledge Creation. Case Study

Carlos Terán Vargas
Universidad de las Artes

Resumen

Este artículo se plantea como estudio de un proceso técnico de aprendizaje entre ámbitos disciplinarios del saber (arte y antropología) y sus formas de comprensión y escritura. De esta manera, interrelacionando arte gráfico (xilografía), antropología visual y realidad virtual, se recabaron datos etnográficos concretos y detallados bajo una narrativa inmersiva (VR documentary), con una metodología autoetnográfica. Sobre esta base antropológica, se indagó alrededor de lo que se denomina como “literacidades traficantes” (Elhaik, Marcus, Andrade, 2007-2015; Cassanny, 2013), para comprender los procesos bajo los cuales se constituyen las “miradas en tránsito” de los sujetos lectores o espectadores emancipados (Ranciere, 2011) durante el proceso de aprendizaje de un oficio (gráfica/antropología), más que de una técnica (xilografía). El objetivo fue recorrer las lógicas en las que se conforma lo que denomino como “lector(a) traficante” ¿Hacia qué nuevas literacidades nos enfrentamos a la hora de crear y consumir conocimiento en las llamadas “humanidades digitales”? ¿Qué aspectos constituyen la construcción de literacidades en la creación, lectura y consumo de una práctica artística contemporánea? ¿Cómo se constituye el sujeto lector en esa contemporaneidad?.

Palabras clave: Prácticas artísticas, autoetnografía, literacidades contemporáneas, realidad virtual.

Abstract

This article is proposed as a study of a technical learning process between disciplinary fields of knowledge (art and anthropology) and their forms of understanding and writing. In this way, interrelating graphic art (xylography), visual anthropology and virtual reality, concrete and detailed ethnographic data were collected under an immersive narrative (VR documentary), with an autoethnographic methodology. On this anthropological basis, we inquired around what is called “trafficked literacies” (Elhaik, Marcus, Andrade, 2007- 2015; Cassanny, 2013), to understand the processes under which the “gazes in transit” of the emancipated reader or spectator subjects (Ranciere, 2011) are constituted during the process of learning a craft (graphics/anthropology), rather than a technique (woodcutting). The objective was to explore the logics in which what I call the “trafficked reader” is shaped. What new literacies are we facing when creating and consuming

knowledge in the so-called “digital humanities”? What aspects constitute the construction of literacies in the creation, reading and consumption of a contemporary artistic practice? How is the reading subject constituted in this contemporaneity?

Keywords: Artistic practices, autoethnography, contemporary literacies, virtual reality.

Introducción

El taller de Hernán Zúñiga Albán es un lugar donde uno puede escuchar secarse un color. Tres máquinas tórculos de un lado, cerca de 15 mesas superpuestas como un aula, del otro; el tablero, las notas de clase sobre una pizarra líquida, las coordenadas y las fechas. Son las diez de la mañana y el olor de la pintura ambienta el taller.

A medida que el tiempo avanza, el lugar comienza a poblarse de estudiantes de artes visuales: señoras mayores con un detallado nivel de oficio, jóvenes interesados en hacer arte, un par de disciplinados artistas que, cautelosos, esperan su turno para llegar a escuchar la voz que dialogará con sus obras. A partir de las diez de la mañana, durante los días martes, el taller de gráfica “Eloy Alfaro Delgado”, liderado por Hernán Zúñiga y el impresor Ciro García, transforman el lugar en un espacio abierto para la comunidad. Aunque decir eso es un contrasentido: el taller de Hernán ha funcionado abierto durante toda su vida.

Figura 1. “Empty shoe box” de Gabriel Orozco



Fuente: <https://www.moma.org/audio/playlist/240/3101> Empty Shoe Box; Courtesy the artist and Marian Goodman Gallery, New York.

La “Caja de zapatos vacía” de Gabriel Orozco¹ fue una de las primeras obras con las que pude interpretar una “conmoción de literacidad”. Aunque hubiese esperado tropezar con ella, el consumo de un circuito museístico la trasladaba a un espacio que llevó a muchos consumidores

¹ “Las razones de la atracción silenciosamente convincente de un objeto totalmente banal son por supuesto múltiples; sin embargo, se podría encontrar una primera explicación en el hecho de que la presentación de un contenedor vacío, en lugar del propio objeto, traza el mismísimo cambio del valor de uso al valor de exposición que se ha producido en la cultura en su conjunto” (Benjamin-Buchloh, 2006, p. 177).

a preguntarse sobre su sentido como arte. Recorres la curaduría como esperando estímulos de pensamiento, coordenadas que nos ayuden a anclarnos en constelaciones de significados, discursos y sentidos. En mi ingenua (re)introducción al arte contemporáneo, una de las primeras incógnitas que me surgió cuando tropecé en estos terrenos, se refería a las maneras en las cuales se podría llegar a leer, consumir y circular una obra. Empecé a seguir los pasos del lector: indagué sobre la lectura y me sumergí en las maneras de comprensión de una lectura.

En la medida que este trabajo traduce una reflexión sobre un proceso técnico de aprendizaje en constante desarrollo (no he dejado de hacer xilografía desde entonces), esta investigación busca recabar información y datos etnográficos concretos y detallados sobre la base de la observación participante directa. Sobre esta base documental, indagaremos alrededor de lo que denomino las “literacidades traficantes”, como una manera de tratar de constituir la idea sobre el sujeto lector en la contemporaneidad. Nos movilizaremos a través de las lógicas bajo las cuales un antropólogo/ investigador de artes visuales, junto con creadores artísticos, articularán la conformación de esa “mirada traficante” en el proceso de creación de la obra. Por otra parte, nos detendremos a estudiar sobre el tráfico que tales literacidades establecen en la construcción de un “proyecto artístico”. De esta forma intentamos sugerir que la lógica específica establecida en el “tráfico de literacidades” puede ser extrapolable a otras prácticas sociales. Nuestro fin será recorrer, a través de las literacidades contemporáneas y sus miradas traficantes, las lógicas bajo las cuales se construye lo que denomino como “lector(a) traficante” en referencia a los estudios sobre el sujeto lector contemporáneo.

Revisión de la literatura

Si hablamos de lector, sobrentendemos la existencia de una lectura y, por lo tanto, el mecanismo de posibilidades de comprensión de esa lectura. Es por ello que la literacidad, como categoría conceptual, se utiliza a la hora de abordar los mecanismos que este ámbito comporta. Dicho concepto educativo ha sido abordado desde diferentes ángulos. Cassany (2013), en su texto *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, entiende la literacidad asociada a las prácticas de comprensión de escritos. para ello toma el vocablo inglés *literacy*, (cuyo sentido en inglés es bastante concreto, relacionándolo con la alfabetización) lo amplía relacionándolo con el uso y el pensamiento de/con un alfabeto, desde su correspondencia fonético-sonora, pasando por su representación simbólico-lingüística, hasta su concepción cultural de relación y valor.

Por otra parte, Roberts (1995), en su texto: *Defining literacy: paradise, nightmare or red herring?*, analiza a manera de estado del arte, los diferentes acercamientos que ha tenido la *literacy*. De esta forma, describe y diferencia los abordajes cuantitativos, cualitativos, pluralistas, etc., de abordaje del fenómeno de la literacidad en el estudio de los sujetos, es en este último acercamiento (*Pluralist aproach*) en donde esta investigación se sitúa. Es en este terreno que la definición de literacidad toma múltiples formas, a partir del reconocimiento de “modos de literacidad”. Roberts, citando a Meek, argumenta que *literacies are forged and shaped through human activity. We become literate 'through behaving as the literate do'*. Meek distingue una “literacidad utilitaria”: aquella que permite a las personas llevar a cabo tareas básicas como escribir su nombre y llenar formularios. Sin embargo, diferencia una suerte de poder estructural (Wolf, 2001) de la literacidad (*'powerful'; 'supercharged literacy'*), que permite a sus poseedores elegir y controlar todo lo que leen y escriben en el universo de la literacidad.

Del abordaje anterior se puede inferir que la literacidad es un mecanismo cognitivo de comprensión de una lectura determinada. Las diferentes literacidades se establecen según los

marcos de sentido en los cuales se constituye la lectura. De esta manera, gracias a un acercamiento pluralista, Roberts (1995) identifica y amplía las diferentes literacidades imperantes en el universo cognitivo de nuestra realidad. Dicho así, el arte contemporáneo, como un ámbito de práctica, investigación, análisis y consumo, contempla sus propias literacidades que, en muchos casos, son subestimadas a la hora de generar lecturas críticas hacia el medio, su producción y consumo. De esta forma, podemos entrever un campo bajo el cual trataremos de indagar alrededor de la conformación del sujeto lector en una literacidad específica, relacionada con un ámbito concreto de creación: el arte contemporáneo.

En este artículo se utiliza el término literacidades traficantes para comprender los procesos bajo los cuales se constituye lo que denomino como “miradas en tránsito” de los sujetos lectores, a la hora de crear y consumir conocimiento. Este término, a su vez, relaciona al creador contemporáneo como un “espectador emancipado”: aquel que borra los límites entre lo que vive cada día y lo que puede construir de aquello que observa y lee (Ranciere, 2011). Es la capacidad de lectura y creación que, en este sistema de economía visual (Poole, 2003), a través de otra redimensión del lenguaje y sus tecnologías, un ser humano ejerce su poder subversivo en y a través de las representaciones, sus circuitos y exhibiciones.

Situarnos como antropólogos, para abordar ámbitos cognitivos de comprensión (lectura) y creación (procesos artísticos y etnográficos), nos lleva a preguntarnos el carácter con el cual esta investigación asume lo que es una obra de arte. En ese sentido, se abordan las aproximaciones de autores como Stefan Morawski (2006), Reinaldo Ladagga (2015) y Roy Ascott (2009).

Morawski (2006), en el texto: “De la estética a la filosofía de la cultura”, establece desde la consideración axiológica antes citada, la diferencia de un hecho histórico de uno artístico: un criterio general de lo que considera obra de arte o valor artístico. Toma en cuenta cinco criterios fundamentales: cualidades subjetivas, dadas en la vivencialidad individual; objetivas, dadas en lo objetivo (a nivel fenomenológico), la correspondencia entre las cualidades subjetivas y objetivas; cualidades específicas colectivas; y correspondencia histórica de cualidades a lo largo del transcurso de esa historia.

El arte es un síntoma de las transformaciones de las formas de producción de conocimiento, su circuito y consumo en una sociedad. Sus cánones, géneros, soportes y plataformas vienen determinados por las maneras en las cuales dichas formas de producción se traducen en formas de lectura y, por lo tanto, en mecanismos de comprensión de tales lecturas, o sea, las literacidades.

La vanguardia más reciente habla con mayor gusto no sobre arte sino sobre intenciones artísticas y sobre estas últimas también por hábito de pensamiento y necesidad de establecer contacto con el público y las instituciones que viven en torno al arte. (...) Puede ser que dentro de un par de décadas hablemos menos de arte y más y con más frecuencia de creatividad que se manifiesta en la producción industrial (con ayuda de la tecnología más avanzada) y en variados tipos de mensajes sincréticos (acústico-verbal-visuales) (...) eso sería un retorno –en la era paleo-cibernética y electrónica, es decir, de los mensajes de computadora y holográficos- al modelo del nacimiento del arte. La producción de símbolos de variado género y nivel y la comunicación mediante prevalecerían entonces sobre el arte que, antaño, emergió de aquellos fenómenos. (Morawski, 2006, pp. 172-74)

Morawski (2006), puntualiza al final, sobre el llamado paradigma axio-estético, aquel que sigue leyendo al arte como “*ars longa vita brevis*”.

Al respecto, Ladagga (2015) asegura que “una parte importante de lo más ambicioso e inventivo del arte de los últimos años se debe a artistas cuyo objetivo es construir dispositivos

donde el placer o la verdad emerjan de operaciones de producción y observación” (p.15). Apelando al hecho fenomenológico del artista en su estudio, Ladagga (2015) reitera que la búsqueda no reside en un soporte sino en el mecanismo de mediación de esa obra:

pero si no hay otro remedio más que entre nosotros intermedie algo (...) es preciso que este elemento no sea impenetrable que, (...), no anule nuestra intimidad. La obra de arte, si existe, no será un divisorio sino una ventana o una pantalla (...) Actúan como si comprendieran que la ejecución de sus programas excede las capacidades del individuo en su retiro... (p. 15)

Una obra del proceso y del encuentro, en donde las objetualidades (interfaces de proximidad), trascienden lo que podría denominarse como literacidades axio-estéticas, predominantes en la lectura de una de una obra arte contemporánea.

En ese sentido, Ascott (2007) en su texto *Avances de la telemática y el arte interactivo*, plantea la importancia de la conectividad “no sólo entre mentes, sino entre mentes y máquinas, entre las máquinas y toda la red de interacciones que ocurren entre las mismas” (p. 29). Como apreciamos, Ascott suma, a lo expuesto por Ladagga y a lo planteado desde Morawski, la plataforma de comunicación e interacción del ser humano: el ciberespacio. Ascott (2007) estima que esta relación, supone un efecto recíproco:

con uno o dos o más miembros o partes de una red, de manera tal que una cosa afecte a la otra y le sume sentido (...) como resultado de eso, tiene que producirse una transformación, en el sentido más obvio de la palabra, en la pantalla. La pantalla no es fija; los datos no son permanentes y la interacción con esa pantalla o con un entorno inteligente o una estructura robótica (...) es lo que produce una transformación de la imagen y, por lo tanto, una transformación del sentido. (p 29)

Ascott (2007) levanta el velo de su postulado y, a propósito, concluye en una pregunta sobre la consecuencia del arte: la cualidad de ser emergente del significado y la experiencia. Profundiza planeando el enfoque con que estas obras son leídas y constituidas, evidenciando así, un cambio cultural de lectura de una obra de arte (en este caso el arte interactivo) y quizá en su literacidad. Considera así, que el artista produce “contextos” y, es en esos contextos producidos, donde desarrolla una serie de interacciones específicas en los cuales el significado emerge como lo que denominó un mecanismo de explicitación (Sloterdijk, 2007) etnográfica de las interacciones planteadas en el contexto-obra (¿arte contextual?).

¿No serán acaso esos “contextos obras” una suerte de juego de literacidades? El contexto contempla comportamientos, relaciones mediadas, conductas, protocolos, pausas, mecanismos de comprensión (literacidades) alrededor de un contexto ¿No será acaso el arte contemporáneo una suerte de diseño de literacidades a través de mediaciones contextuales? De esta manera, el nivel de participación trafficaría (Andrade, 2007) dimensiones antes no abordadas por el arte. Y quizá sea ahí, donde resida la riqueza de las literacidades a explorar, la capacidad de una obra de proponer múltiples tráficos de comprensión como participantes de una comunidad imaginada de sentido.

En el arte contemporáneo se manejan literacidades relacionadas con el juego de una “fenomenología intencional”. La obra de arte se edifica como valor específico en determinados actos de poder inter-personal (Wolf, 2001) del sujeto grupal o individual.

Ante estos abordajes, me planteo las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos constituyen la construcción de literacidades en la lectura (consumo) de una obra o práctica artística contemporánea? ¿No es el arte una negociación económica-visual de ontologías traficantes

enmarcado en un poder estructural de tráfico de literacidades? ¿Hacia qué nuevas literacidades nos enfrentamos a la hora de crear y consumir conocimiento en las llamadas “humanidades digitales”? ¿Qué prácticas de lectura y consumo se reproducen en tales procesos cognitivos de creación? ¿Cómo se constituye el sujeto lector a partir de las prácticas de consumo y lecturas contemporáneas?

Materiales y métodos

En Guayaquil, el tema de los aires acondicionados da para infinitos abordajes teóricos, al respecto, pensaba que quizá la escritura de un *stand-up comedy* valdría la pena. Lo cierto fue que, a pesar de los treinta y cuatro grados centígrados con sus otros tantos de humedad, nosotros, los profesores de la Escuela de Artes Visuales de la Universidad de las Artes, nos convocamos en un frigorífico llamado aula de clase. Lupe Álvarez, colega y connotada crítica e investigadora del medio nacional, expuso metodologías que podrían servirnos a la hora de plantearnos una investigación académica. Debo aclarar que, de la totalidad de los presentes, apenas quien escribe esta historia pertenecía a los teóricos de la escuela. Soy antropólogo visual y, si bien tuve una formación en artes visuales y cine, mi interés siempre ha residido en indagar, cual etnógrafo, los procesos, las conductas y comportamientos de los seres humanos. Dicho así, me encontraba con colegas que venían de una práctica artística sostenida. Desde luego, la primera impresión que tuve fue que jamás llegarían a aceptar la validación de su trabajo en función de *papers*. De esta forma, la literacidad imperante en la consideración de una “investigación académica” en la universidad entraba en crisis. ¿Habría que someterse a pensar que la investigación artística tenía que seguir esos pasos? Pensar así implicaba retroceder casi treinta años de debates del medio, en la llamada y ya superada “crisis de la representación”.

Quizá uno de los problemas en los que me fijé se reducía a considerar que el epicentro de todo esto se encontraba en las distintas “literacidades” con las que se construía el término “investigación” en la universidad. Aunque las Ciencias Sociales han supuesto un enriquecedor diálogo en la producción de conocimiento en las artes visuales y contemporáneas, también es cierto que tal tráfico (Andrade, 2007) supone el riesgo de absorber formas de lectura y comprensión a la hora de acercarnos a una obra artística. Dicho de otra manera, las Ciencias Sociales pueden transformarse en un mediador de literacidad en las artes, más que en un lugar de tránsito de saberes. Fue en ese momento, que mi interés tomó forma en los territorios del grabado y ya eran las diez de la mañana.

—Aquí se investiga haciendo— me dijo Hernán, antes de empezar nuestra primera reunión.

Doce gubias de ocho con cincuenta, una tablita de A4 y lo primero: explorar.

Para empezar a comprender la literacidad de los colegas artistas, había que involucrarse en la construcción de una obra. Para construir una obra había que comprender sus oficios. Para comprenderlos había que, por lo menos, practicarlos. En la práctica se encuentra la construcción de literacidades.

Bajo un diálogo constante, y en un principio de tránsito y flujo de saberes y bienes, buscaría evidenciar en la “comprensión creadora de la práctica”, esa suerte de “literacidad traficante” con la que pretendo terminar esta etnografía.

“En términos generales, el grabado es un pretexto”, afirma Hernán, al tiempo que una estudiante de artes visuales se encuentra a su lado, tallando una de las tareas sobre la mesa.

El desarrollo tecnológico ha venido de la mano con la irrupción de nuevas formas de lecturas, consumos y comprensiones. Dicho así, el devenir histórico ha supuesto también la construcción estructural de nuevas literacidades.

Todos estamos expuestos al maremagnum informático de los medios: ¿qué papel puede tener el grabado en la realización del perfil de un estudiante de arte? Yo me remonto, entonces, a pensar que el grabado es la primera intención de comunicación visual masiva. Porque lo que pretende el grabado es comunicar al otro. Y esta intención es prehistórica y está muy cerca del mito de Platón. Cuando se refiere al hombre primitivo que está sentado en la caverna y está mirando cómo las imágenes se proyectan en la pared. Pero eso sigue siendo virtual para el hombre aun siendo primitivo. Él quiere más, él quiere representar esa emoción. Y empieza a grabar la pared. ¿Y para quién está grabando la pared? (Hernán Zuñiga, comunicación personal, 18 de enero de 2016)

Hernán destacaba la importancia del grabado en tanto documento de comunicación visual. Argumentaba orígenes y disputas, aseguraba que el grabado muy bien podría ser considerado como un cronista real de la historia, en donde las metaficciones y sus prácticas eran registradas. Sin embargo, el grabado (visto desde la mirada del tráfico entre arte y antropología), en su oficio, se establece como un interfase de producción de conocimiento. Dicho de otra manera, es en el oficio práctico del lenguaje donde se intersectan las diferentes lecturas y estructuras de sentido. Es en el ejercicio práctico de la producción de conocimiento donde reside el conocimiento, donde se produce literacidad. Y esto no necesariamente se traduce en un *paper*. Dicho así, las literacidades traficantes en la contemporaneidad se pueden asumir como la producción de interfase de sentido. Recuerdo a Ladagga (2015) y su estética de laboratorio. Pienso que probablemente el grabado pueda transformarse en parte de una obra que pondere un proceso y que a la vez “talle” un encuentro: el grabado como interfase de conocimiento, a través del encuentro de una “ventana contemporánea”.

Se diseñaron seis propuestas a lo largo del taller, siguiendo las directrices de Hernán. El primer ejercicio residió en explorar las gubias. Entonces, con paciencia y exclusividad, Zuñiga me explicaba cada una de ellas, sus propiedades y particularidades. Esbozaba intenciones, agarraba la V, tallaba:

—Esta es para dibujar... es la más cotizada. Se las roban mucho por acá—indica Hernán.

Ante mis ojos se encontraba un hombre en apariencia frágil, de metro sesenta, de cabellera blanca, que se movía al vaivén de “*gimme shelter*” de los *Rolling Stones*, una de sus bandas favoritas. Era enero del año 2016 y empezaba a tallar mi primera placa. Hacía mucho calor.

Estar en el taller de grabado, entre jóvenes y adultos mayores, hace imposible tratar de eludir las diferencias generacionales que existen y su correspondencia en medio de la irrupción de todo un desarrollo tecnológico de relaciones sociales. Esto me llevó a pensar en las diferentes cargas de lectura con las que también se nutriría una práctica, así sea antigua. Así sea el grabado.

—Tomando en cuenta que estoy enfrentado a una generación cibernética, y que lo que van a aprender es una técnica antigua, (...) creo legítimo que los estudiantes se pregunten porqué aprender grabado si lo puedo imprimir en una computadora. Ahí está el kit metodológico de la enseñanza. Por eso te decía que es un gran pretexto porque permite a la reflexión de que en este mundo cibernético—menciona Hernán. (Comunicación personal, 18 de enero de 2016)

El escritor e investigador argentino, Ricardo Piglia (2015), en su ensayo: “El escritor como lector”, considera a la literatura como una construcción de lectura, y por la tanto, la relaciona más con los modos de leer que con técnicas o aplicaciones al escribir.

Se define otro modelo de historia literaria: lo histórico no está dado. Se construye desde el presente y desde las luchas del presente. (...) Al cambiar el modo de leer, la disposición, saber previo, cambian también los textos del pasado. (Piglia, 2015, 91)

¿No será acaso que los “modos de leer” esas disposiciones, podrían aterrizar en otra práctica como la del grabado? Piglia (2015) prosigue, ahonda más en el camino:

aparece la hipótesis que el valor no es un elemento interno, inmanente, sino que hay toda una serie de tramas sociales sobre las cuales el artista debe intervenir. Y esas tramas definen lo artístico. Por eso, a menudo la práctica consiste en construir la mirada artística al mismo tiempo que la obra. (p.91)

¿Es posible considerar esas tramas sociales de sentido como terrenos de literacidad? Considero, al igual que el autor, que el reto de una creación no reside en el texto mismo sino en el proceso de construcción de un tejido de sentido de comprensión (literacidad), el cual se pueda aplicar a la lectura de esa misma representación (obra artística): “lo que sabemos antes de leer”, concluye Piglia (2015), “es tan importante como el texto mismo; se trata entonces de actuar sobre las condiciones que van a generar la expectativa y a definir el valor de la obra” (p.91).

Trasladado a mi práctica, podría concluir: para construir una obra debo construir, antes de todo, literacidad. De esta forma, aprender con Hernán no residía en “saber grabar” sino en descubrir a través del ejercicio del oficio, un conocimiento, un modo de comprensión, una forma de leer la creación, una literacidad.

“La enseñanza del grabado, para mí, no es sólo un hecho lúdico para que personas con preciosismo manual puedan representar sus signos, sino que, sobremanera, me interesa un método de reflexión que permita a cada uno poner su opinión con respecto a temas específicos que yo planteo... Pueden ser temas históricos, sociales, ecológicos e identitarios, y también planteo una puerta de salida que son los temas libres. Porque no impongo temas, sino que abro puertas de percepción para que ellos piensen, se cuestionen y sus inquietudes puedan hacerlas en un grabado, ya como hecho lúdico de representación. Pero por sobre todas las cosas, lo que me interesa es que aprendan a pensar, a cuestionarse cuál es su papel en la sociedad actual: ¿qué es lo que puedo aportar? ¿de qué manera? ¿cuáles son los recursos que puedo dominar? (en este caso recursos artísticos: el grabado) y ¿cuáles serían los contenidos de esos recursos?” (Hernán Zúñiga, comunicación personal, 22 de enero de 2016)

Mis egregias intervenciones en los ámbitos del grabado se tradujeron en rostros sonrientes que intentaban comunicarme, más que una alegría o alguna aprobación crítica, un consuelo de quien está seguro de que no lo volverás a hacer. La rutina de los días fueron afianzando mucho más mis temerarios pasos por el “mundo del arte”. Digamos que, el exceso de confianza en la construcción de relaciones internas con mis compañeros del taller, ayudó a que muchos de ellos alimentaran mi literacidad traficando su saberes y experiencias, comunicándome de que tal o cual obra no era, ni de lejos, la egregia producción que en un inicio pensé estar haciendo.

Era un total desastre, sin embargo, ¿podrían ellos ver lo que yo veo ahí? Mi desastre me gustaba, pero carecía de literacidad. Debía construir, entonces, una literacidad de mi práctica, así como también yo estaba construyendo una, alrededor del grabado que ellos hacían. Una literacidad traficante.

Figura 2. Primera plancha grabada en el taller



Fuente: Fotografía propia (Terán, 2016)

Y mi estrategia como educador:... tienen que verme a mí como un amigo. Y tienen que verme a mí, que: lo que predico con la boca, tengo que demostrarlo con el ejemplo. De cómo se hace, de cómo se puede hacer. Porque mi actitud no es cómoda de hacerme un discurso barroco, enredado, críptico, libresco, un discurso de internauta. Eso yo aborrezco. (Hernán Zuñiga, comunicación personal, 28 de enero de 2016)

Tengo contabilizados 8 cortes en mis dedos. Según Hernán, eso hace parte de entender en lo que me metí. Uno de los objetivos que pude percibir durante el proceso fue el énfasis que Hernán ponía a la hora en la cual yo dimensionara el significado de “la impronta”. Esa manera única, peculiar e intransferible en la que cada ser humano se traduce ante el tallado. Entonces, entender la xilografía implicaba construir tu propia impronta.

Al margen de todo preciosismo estético-manual, trabajamos propuestas sencillas, concretas y concisas: una máscara dibujada por Hernán que yo tallaría y ante la cual, pude seguir explorando mis herramientas, así como dimensionando mi impronta. La máscara, por así decirlo, fue transitar por mi propio retrato, descubriendo mi propia impronta. Por lo demás, nada que admirar ante la experticia con que mis compañeros/estudiantes lograban plasmar una idea. Sin embargo, entendí que quien escribe esta investigación no tiene intenciones de abrir tienda de campaña por el mundo del arte sino, cual trashumante y nómada, busca transitar por sus terrenos para responderse preguntas de índole científico social.

Figura 3. Segunda plancha grabada en el taller



Fuente: fotografía propia (Terán, 2016)

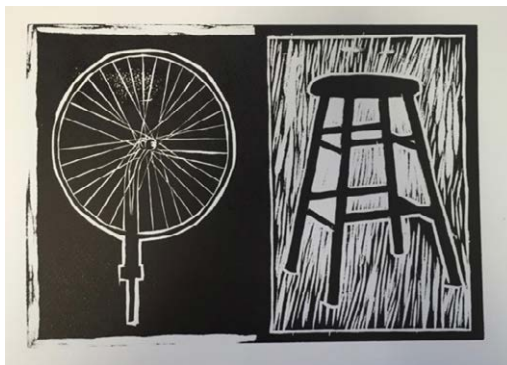
En resumen, la máscara sirvió para encontrarme ante mí, ante mi impronta. Desde luego, tal proceso es una cuestión de vida, pues, uno jamás llega a dimensionar su impronta. Es durante el constante proceso de práctica y oficio que la impronta va cobrando identidad y alimentándose de literacidad.

—Mi actitud pedagógica y didáctica es el ejemplo: el ejemplo manual y el ejemplo moral de la actitud frente al arte. Y que el grabado siga siendo lo que ha sido en el decurso de la humanidad: un medio de expresión, contestatario, de resistencia, y que permita visibilizar lo que no nos hacen visibles los poderes fácticos—, menciona Herán.

Los siguientes pasos se establecieron mediante una didáctica y pedagógica forma de creación y diálogo, a través del ejercicio de reinterpretación. Escogí dos obras: una instalación de Marcel Duchamp (Roue de bicyclette, 1913) y una fotografía de Jules Backus (TVHead at ChuckBurger Restaurant, San Leadro, California, 1988).

Para el caso de “Rueda de Bicicleta”, la idea se estableció en evidenciar, a través del énfasis de dicotomías, una suerte de dialéctica generacional entre la xilografía y el arte de las primeras vanguardias. Par este ejercicio, se propuso una primera placa que fue reelaborada por Hernán desde su propuesta. Ante lo cual, se buscó otra salida sin separación de los objetos, sino más bien, desde el énfasis de representarlo tal cual es: nuestra reinterpretación de “Rueda de Bicicleta” volvía al origen de objeto-obra. Esta vez, la reinterpretación se quedaría en los límites de la xilografía.

Figura 4. Tercera plancha grabada en el taller: “Rueda de bicicleta”



Fuente: fotografía propia (Terán, 2016)

Figura 5. Cuarta plancha grabada en el taller: “Rueda de bicicleta”



Fuente: fotografía propia (Terán, 2016)

El siguiente ejercicio (relacionado con la fotografía de Jules Backus), se situó en los terrenos de las texturas y los fondos. Bajo el mismo principio de las anteriores placas, decidimos que la reinterpretación sería la excusa ideal para seguir explorando terrenos inminentemente técnicos. A pesar de todas las teorías y disgregaciones que propuse y platiqué con Hernán, seguía intuyendo que el maestro se mantenía enfrascado en que dimensionara “mi impronta”. La peculiaridad de este último ejercicio residió en el “iluminado”, proceso bajo el cual se le da color al grabado, sea antes o después de la edición. Nuestro “Señor TV” tomó los rumbos del color.

Figura 6. Quinta plancha grabada en el taller: “Señor TV”



Fuente: fotografía propia (Terán, 2016)

“He tenido la satisfacción de ver buenos resultados (...) porque veo mucho oficio en grabados que expresan situaciones de la contemporaneidad”, menciona Hernán y concluye “aunque sea un tema colectivo y general, en el aula, hay salidas estrictamente individuales de reflexión y de propuesta” (Comunicación personal, 18 de enero de 2016).

Resultados y discusión

Hacia el final de la tarde, el sábado 16 de abril del 2016, pudimos dimensionar literalmente lo que significa que la vida te cambie en un minuto. Un terremoto de 7,8 grados en la escala Richter sacudió a la zona norte de la costa ecuatoriana, dejando a su paso centenares de víctimas. Las pérdidas ascendieron a cifras estratosféricas y los procesos de resiliencia comenzaron a activarse, pese a que, en muchos casos, nadie sabía lo que esa palabra significaba. El 16 de abril del año 2016, el centro de mi pueblo, Portoviejo, desapareció.

En la primera semana de mayo del año 2016, descubrí, a través del periódico español *El País*, un reportaje en realidad virtual: el lugar era Fukushima. El documental, bastante precario, por cierto, narraba un seguimiento a las víctimas del terremoto del año 2011. Pese a la pobreza argumental del reportaje, pude entrever la riqueza, que como contenido y plataforma de consumo y creación, podía tener esta herramienta. ¿Y si pudiéramos probar una inmersión a otra realidad en la que la ventana de tráfico pudiera ser un grabado?

Regresé a Hernán e intenté trabajar un ejercicio de traducción. Sin embargo, aquellos tiempos se dilataron en mis idas y vueltas a Portoviejo. La vorágine de los días, las emergencias diarias y las clases nos llevaron a encontrarnos en función a procesos que, en muchas ocasiones, se realizaron por buena parte de la noche y la madrugada de mis días en Guayaquil, como una especie de pseudo-tratamiento-autopersonal-posterremoto. Sirva argumentar que le debo una a Hernán, pero por sobretodo a la práctica artística como medio conocimiento y producción de sentido. En suma, de literacidad.

La fotografía es una de las tantas que, al lado del escultor manabita Ivo Uquillas y el documentalista Jonathan Gines, registramos en los recorridos por Portoviejo. Domingo, once de la mañana de un día nublado, caminamos por la calle Morales, mientras el silencio cobijaba toda la cuadra. Recuerdo haber estado patinando por esas mismas calles hace veinte años. Nos detenemos ante la fragilidad de una vivienda destruida. Ivo Uquillas me señala una escalera e intenta hacer una metáfora, al tiempo que se interna por recorrer el lugar. Ivo me dice que la muerte se siente. Francamente, no lo sé, pero lo cierto es que el ambiente es pesado. Tomo la foto con el *Smartphone*. La guardo.

—¿A qué se siente la muerte? — Le preguntó a Ivo, mientras Jonathan Gines captura los sonidos del lugar. Decido hacer otra xilografía.

Figura 7. Calle Morales entre 9 de octubre y Pedro Gual, Portoviejo



Fuente: elaboración propia

Figura 8. Sexta plancha grabada en el taller: xilografía de Calle Morales entre 9 de octubre y Pedro Gual, Portoviejo



Fuente: elaboración propia

A pesar de ir conociendo mi impronta, de ir afianzando mi comprensión de un oficio, una vez más, el ejercicio supuso revisitar desde otro ángulo los procesos de reapropiación antes expuestos. Las posibilidades que me llamaban la atención estribaban en la literacidad a transmitir con un grabado. Se me ocurrió que una metáfora oportuna para representar un proceso debía de localizarse en la inmersión. Sentirte inmerso en algo significa también sentirte comprendiendo algo (aunque sólo sea virtual). De esta forma, la inmersión suponía un ámbito de transmisión de literacidad. La realidad virtual, en ese sentido, se vendría construyendo a partir del diseño y consumo de literacidades. El énfasis por hacerte sentir parte de la historia, implicaba también el consumo de una nueva narrativa: *immersive contents*.

Realidad virtual y grabado. Hacia una literacidad inmersiva

Sea como fenómeno de percepción, sea como técnica fotográfica, la realidad virtual ha significado en la actualidad una plataforma de consumo y producción de contenidos y de pensamiento. Aunque su desarrollo data de hace casi más de treinta años, ha sido en el sector del entretenimiento donde se han masificado sus propiedades. Marie Lauren Ryan (2004), en su texto *La narración como realidad virtual*, establece una sana contraposición de lo virtual, a la hora de abordar sus características y propiedades. Diferencia así, una postura que va desde visiones “negativas” de duplicado y espejismo (asociado a la idea de virtual) y otra que propone aperturas, productividad y diversidad. De esta forma, toma de Baudrillard una idea de lo virtual como falsificación y lo contrapone a Pierre Levy en su relación con lo virtual como potencia.

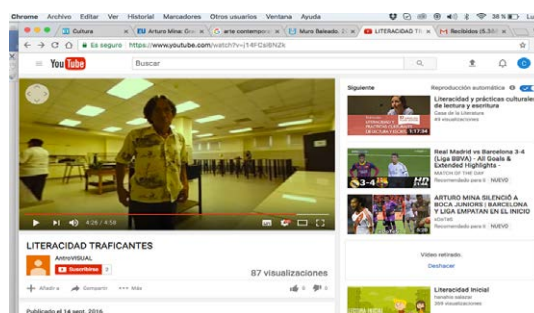
Los textos entorno a la realidad virtual han tenido gran acogida y desarrollo en el marco de los medios de entretenimiento y el periodismo. Cito dos casos puntuales relacionados a un mismo emprendimiento: *WITHIN* (del cineasta Chris Milk y el artista digital Aaron Koblin) y *Here Be Dragons*. Los cito, a propósito de ser proveedores de contenidos para diferentes marcas, instituciones y organismos internacionales, desde la división VR lanzada por el *New York Times*, hasta documentales inmersivos para UNICEF y ACNUR.

En su página web <http://dragons.org/> reza la frase: “*Now, in our time, you can actually walk a mile in another man’s shoes*”. Ahonda en esto, la crítica cultural norteamericana Virginia Heffernan, del *New York Times*, enfatizando lo que consideramos como presencia, distanciándose del término verosimilitud. “*With presence, you do get a profound sensation of space, causing you to forget you’re staring at a screen. Presence is fragile, but when achieved, it’s so joyful and sustaining that those*

who touch it tend to fall silent” (Heffernan, 2016). Visto así: ¿qué tipos de grafos contemporáneos reflejan literacidad alrededor de un mundo virtual? Contraponiendo los postulados de Heffernan alrededor de la presencia en una realidad, lo que me interesaba era transmitir una literacidad de esa realidad. Y quizá, esto implique pensar un paso más allá.

Así nació una nueva obra. En el marco de la temática libre en el taller de Hernán, intentaríamos dar un primer paso hacia los contenidos inmersivos como una herramienta de transmisión o representación de literacidad: Literacidad Traficantes.

Figura 9. Captura de pantalla sobre “Literacidad Traficantes”



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El reto de una creación no reside en el texto mismo, sino en el proceso de construcción de un tejido de sentido de comprensión (literacidad), que se pueda aplicar a la lectura de esa misma representación (obra artística). La búsqueda no reside solamente en un soporte, sino también, en los mecanismos de mediación de esa obra. La enseñanza de una representación estriba, no sólo en el cultivo de un oficio (técnico/artesanal) en su dimensión fenomenológica (corporal), sino también, en las posibilidades de pensamiento y comprensión de ese oficio/representación de cara al lector o lectora. Dicho ámbito estriba en localizarnos en las enseñanzas de las literacidades; es decir; en las maneras de comprensión de una representación. Propuesto así, en las literacidades traficantes se establecen los procesos de lectura de los públicos emancipados. Sin embargo, debemos preguntarnos cómo comprendemos y leemos en la actualidad, pues muchos de los procesos político-culturales se establecen en los ámbitos de construcción de literacidades en tiempos del conocimiento. En el futuro de esta sociedad del conocimiento, nos enfrentaremos a una competencia encarnizada de creación de literacidades más que de lecturas. Y el arte (como hecho vivo de creación), debe estar al tanto de ello.

Por último, la realidad virtual se presenta como una herramienta de creación, consumo y transmisión de conocimiento en tanto su ámbito narrativo como inmersivo. De esta forma, las narrativas inmersivas suponen una representación fenomenológica de comprensión; por lo tanto, de literacidad. En suma, la búsqueda no reside en un soporte, sino también en los mecanismos de mediación de esa representación.

Referencias

- Andrade, X. (2017). Inscripción, desinscripción, intrusión: la etnografía como práctica curatorial. *Arte y antropología: estudios, encuentros y nuevos horizontes*, Lima, Ed. Giuliana Borea, 135-155. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Andrade, X. (2017b). Antropología: Ecuador no debate. *Ecuador Debate*, 100, 75-80.
- Andrade, X. (2016). El método Lombardi: conceptualismo, dibujo y el oficio de la antropología visual. *Ecuador Debate* 99, 19-41.
- Ascott, R. (2009). Avances de la Telemática y el Arte Interactivo. *Arte, Ciencia y Tecnología*, Buenos Aires, Espacio Fundación Telefónica.
- Benjamin H.D. (2006). *Gabriel Orozco: Sculpture as Recollection*.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D y Tarek E. (2018). Antropología de la imagen: una introducción. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 33, 3-11. <https://doi.org/10.7440/antipoda33.2018.01>
- Laddaga, R. (2010). *Estética de Laboratorio. Estrategias del arte del presente*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- Roberts, P. (1995). Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring? *On behalf of the Society for Educational Studies British Journal of Educational Studies*, 43, (4), 412-432.
- Morawski S. (2006). *De la estética a la filosofía de la cultura*. La Habana-San José, C.R, Criterios/Teorética.
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Bordes Manantial,
- Piglia, R. (2015). *Antología personal*. Barcelona, Anagrama.
- Baudrillard, J. (1988). *Selected Writings*. Stanford, Stanford University Press.
- Lévy, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Paidós.
- Lauren, R. M. (2001). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona, Paidós.
- Wolf, E. (1998). *Figurar el Poder*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

 [Volver al índice](#)

La performatividad rizomática sonoesférica: diseño experimental y consecuencias pedagógicas

The Sonospheric Rhizomatic Performativity: Experimental Design and Pedagogical Consequences

Javier Andrade Córdova

Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador

Resumen

Este artículo presenta un diseño hipotético denominado *sonoesfera* rizomática, definido como un espacio para cuestionar el estado contemporáneo de las consistencias primigenias de interdependencia social y ecológica. El diseño es el resultado de una comprensión metodológica experimental del rizoma (Deleuze y Guattari, 2004) como proceso y también como un producto (Sellers, 2015) con la capacidad de desplegar nuevamente la complejidad, y constituye uno de los avances preliminares de una indagación basada en la práctica artística de la performatividad en condiciones *sonoesféricas* (Andrade-Córdova, 2015), que investiga sistematizaciones de sus consistencias múltiples para la reexpansión de estrategias poéticas, éticas y políticas en la creación de una nueva obra artística. Para llegar al referido resultado se ha aplicado una propuesta metodológica de dos fases: cuaderno de artista y reflexión analítica (Tambutti, 2017), sobre tres experiencias previas de creación, que perviven *rizomáticamente* en el propio cuaderno de artista del autor, recuperadas por mecanismos autoetnográficos de investigación.

Palabras clave: interdisciplinariedad, artes, performatividad vocal, rizoanálisis, sonoesfera rizomática.

Abstract

This article presents a hypothetical design called *rhizomatic sonosphere*, defined as a space to question the contemporary state of the primordial consistencies of social and ecological interdependence. This design is the result of an experimental methodological understanding of the *rhizome* (Deleuze y Guattari, 2004) as a *process* and also as a *product* (Sellers, 2015) with the ability to unfold complexity again and constitutes a preliminary advance of a research process based on the artistic practice of performativity in *sonospheric* conditions (Andrade-Córdova, 2015), which investigates systematizations of its multiple consistencies for the re-expansion of poetic, ethical and political strategies in the creation of a new artistic work. To arrive at the aforementioned result, a methodological proposal of two phases has been applied: *artist's notebook* and *analytical reflection* (Tambutti, 2017), on three previous experiences of creation, which survive *rhizomatically* in the author's own *artist's notebook*, recovered by autoethnographic research mechanisms.

Keywords: interdisciplinarity, arts, rhizomatic sonosphere, sonospheric performativity.

Introducción

Este artículo presenta un diseño hipotético, denominado *sonoesfera* rizomática, definido como un espacio para cuestionar el estado contemporáneo de las consistencias primigenias de interdependencia social y ecológica, como resultado de una comprensión metodológica experimental del *rizoma* (Deleuze y Guattari, 2004) como proceso y también como producto (Sellers, 2015) con la capacidad de desplegar nuevamente la complejidad. Este diseño es un avance preliminar de una investigación basada en la práctica artística (Nelson, 2013; Chainé, 2015; Hickey-Moody, 2015; Tambutti, 2017; Tindemans, 2020) de lo performativo *sonoesférico* (Andrade-Córdova, 2015), y se pregunta por sistematizaciones de lo múltiple en los acontecimientos vocales performativos (Sellers, 2015; Andrade-Córdova, 2016b; Ambrosi de la Cadena, 2020), que no extingan la posibilidad de una reexpansión de estrategias poéticas, éticas y políticas en la performatividad de lo sonoro-vocal, en resonancia con la potencialidad que Laddaga (2006) concede a lo performativo, para configurar “modos de vida social artificial”, a partir de arreglos que, vistos desde el sentido común, aparecen como “improbables”. Para ello, aplicamos una propuesta metodológica de Tambutti (2017) que contiene dos fases denominadas: cuaderno de artista y reflexión analítica. En la primera ocurre la experiencia práctica: el acontecimiento artístico, el ensayo, la experimentación, con sus configuraciones intuitivas; y en la segunda, se recurre a un distanciamiento reflexivo para su análisis, a partir de la perspectiva del artista-investigador, con el fin de dilucidar en la performatividad de lo sonoro-vocal, regiones continuas e inmanentes de intensidades: *mesetas* (Deleuze y Guattari, 2004).

Se propone un planteamiento experimental de uso escalonado de esta metodología sobre tres experiencias previas de creación performativa que perviven *rizomáticamente* en el propio cuaderno de artista del autor, recuperadas por recursos autoetnográficos para la investigación artística y educativa (Adams et al., 2015; Chainé, 2015; Matzenauer dos Santos y Reis-Biancalana, 2017).

Primera meseta: la performatividad vis à vis

Cuaderno de artista

Durante la ejecución de la obra *Crónicas del agua I* (Andrade-Córdova, 2016a), una creación interdisciplinar de teatro performático, según la teorización de Sagaseta (2012), cinco “performeras” que corporizan los “espíritus” de las aguas asumen la representación de Bertha Cáceres, una ecologista del pueblo Lenca de Honduras, asesinada en marzo de 2016, y se dirigen de manera directa a asistentes ubicados cerca de ellas. Frente a una de las “performeras”, que relata en primera persona la manera en que “va siendo asesinada”, se encuentra una mujer que lagrimea. A pesar de la discreción de sus operaciones para secar sus lágrimas, todo es perfectamente perceptible. En el decurso del relato de “su muerte”, la “performera” inicia un proceso dialógico, ritmando sus acciones en función de los movimientos de la mano y brazo de la mujer, que lleva repetidamente un pañuelo a sus ojos. En conciencia de ser observada, la asistente inicialmente intenta contener su afección. Al no lograrlo, realiza las acciones de manera aún más furtiva y apresurada, tratando de ser menos evidente. Luego, asume la situación, dobla el pañuelo para acceder a otra parte de él y continúa sus acciones de manera pausada, consciente de que sus movimientos inciden en las acciones de la artista que está frente a ella.

Reflexión analítica

Durante el modernismo, el espacio escénico cerrado se convierte en la imagen ejemplar del concepto de arte como mundo autónomo. En este modelo, el actor desarrolla una construcción signica, expuesta bajo la iluminación artificial, mientras que el espectador desaparece en una oscura sima de ambigüedad. No obstante, el giro performativo de las artes (Fischer-Lichte, 2011) resquebraja la solidez de ese paradigma, cuyos bordes, cada vez más porosos, son incapaces de detener la reintegración en el conjunto de consistencias rituales, lúdicas, relacionales y, consecuentemente, de las expresiones de los espectadores, que se convierten en interactuantes que originan estímulos directos para el proceso dramático, mientras que el actor intensifica su dinámica performativa, de la cual da mejor cuenta el participio: *actuante* (Andrade-Córdova, 2016b).

Por otra parte, Fischer-Lichte (2011) postula que: “en lo performativo prevalece la *corporalidad o materialidad* del signo artístico por encima de su *signicidad* y se generan mutaciones en la experiencia estética, cuyo fundamento pasa a ser: “la experiencia conjunta de los cuerpos reales en un espacio real” (p. 73). Para la teórica alemana, los participantes se ven inmersos en un fluir de mutuas determinaciones y, en esta circunstancia, el espectador se ve abocado a asumir la “responsabilidad de una situación [...] en la que se ve involucrado” (p. 328). De todo esto se origina un ir y venir permanente de impulsos dramáticos y el surgimiento de un “bucle de retroalimentación autorreferencial y autopoético” (p. 81). La génesis de este bucle determina una subsiguiente transformación de estatutos: el *actuante* y el *interactuante* se homologan. La calidad de sus presencias interactuantes y *diferenciales* (Cull, 2009) se hace manifiesta. En efecto, los participantes transitan permanentes desequilibrios generados por los afectos (Deleuze, 2002; Deleuze y Guattari, 1985), es decir, por los cambios ocasionados por su encuentro, y se ven sometidos a una síntesis diferencial que los reconfigura permanentemente, que es causa y consecuencia de la condición autorreferencial y autopoética del bucle. En la experiencia estética de los participantes se integra entonces la posibilidad de percibirse “(...) no como sujetos y objetos discretos, sino como mutuos procesos transformadores de devenir”¹ (Cull, 2009, p. 129). Esta consistencia da lugar, además, a conexiones múltiples, no solo estéticas sino también éticas y políticas (Fischer-Lichte, 2011).

Cuando la asistente a *Crónicas del agua I* asume su posibilidad de dialogar con la “performera”, da cuenta de un asentimiento a “la puesta en discusión y la puesta en común: [de] una demanda del tiempo que hace falta para formular una ética y una política capaces de contar con la general interdependencia” (Laddaga, 2006, p. 214). Se evidencia, entonces, una geometría de pliegues que permite que los eslabones ético-políticos se configuren sin que por ello se desvanezca la consistencia estética del acontecimiento. El hecho performativo se acerca así a la ritualidad propia de un réquiem colectivo, en el que viene a presencia (Fischer-Lichte, 2011) un plano de intensidades afectivas en interacción, sostenido por el encuentro cercano *vis à vis* de los participantes en el acontecimiento.

¹ “... not as discrete subjects and objects, but as mutually transformative processes of becoming.”

Segunda meseta: la sonoesfera de Riemann

Cuaderno de artista

La estancia suroccidental del Museo de Plástica de la Antigüedad de Múnich, tiene una cúpula de excepcionales condiciones acústicas, debajo de la cual se exhibe el *Fauno Barberini*, la escultura de un mítico sátiro dormitando su borrachera. Se trata de un original griego que probablemente proviene de un templo de Dionisios y cuya datación aproximada está fechada en el año 220 a.C. (Barberinischer Faun, s.f.). Cerca de él, cinco “performeros” de pie y con los ojos cerrados, realizan producciones vocales y corporales improvisadas con las que se da inicio al primer movimiento de la performance *Ficus 5* (Andrade-Córdova y Veh, 2000) llamado *El animal metafísico tiene resaca*. A esas sonoridades se suman los rumores producidos por aproximadamente 60 asistentes, algunos de los cuales hacen pequeños desplazamientos tratando de ubicarse en una mejor posición para observar lo que acontece, provocando que los roces entre sus ropajes y de sus calzados contra el piso se confundan con los sonidos producidos por los “performeros”. Aquí y allá suenan, además, unos carraspeos y algunas toses. En ese instante timbra un teléfono celular durante varias ocasiones. Su propietario alcanza a apagarlo, luego de buscarlo afanosa y ruidosamente en sus bolsillos.

Reflexión analítica

El sonido existe donde hay materia en la que se constituyen sus vibraciones y a través de la cual se propaga. Antes del nacimiento, ese medio es el líquido amniótico. En tales circunstancias, el feto percibe las vibraciones sonoras que le rodean, incluyendo aquellas que se originan en el aparato fonador de la madre, como oscilaciones que arriban, no solamente en su conducto auditivo para configurarse como sonidos propiamente dichos, sino también, a toda su piel de manera tangible. En este estadio estamos, por lo tanto, frente a una circunstancia de doble sensorialidad: auditiva y táctil, que Chion (1999) denomina *covibración*.

Por su parte, las investigaciones de Tomatis, reseñadas por Sloterdijk (2003), determinan que el feto desarrolla una capacidad primigenia para discriminar la voz materna, lo que le permite enfrentar un cúmulo de sonoridades superpuestas, originadas no solo en efectos externos, sino principalmente en los procesos internos del cuerpo materno y del propio cuerpo en formación, las cuales, escuchadas en una proximidad íntima, tienen tal intensidad que convertirían la estancia intrauterina en un auténtico tormento, si esa capacidad discriminatoria no le permitiese atender unos sonidos y desatender otros. Sloterdijk (2003) reconoce que en esto se evidencia claramente el desarrollo de “modos originarios de [una] capacidad presubjetiva”, que “esta diferenciación precede a la que discrimina entre lo significativo y lo no significativo”, y recalca que “es un error típico de la semiótica contemporánea concebir lo significativo como algo que se distingue mediante una selección entre lo no significativo” (p.453, el subrayado es nuestro). De esta forma, resuena parcialmente con el pensamiento deleuziano-guattariano que, sin embargo, consideraría fundamentalmente equívoca la idea de la diferencia como resultado de procesos de identificación, cuando lo que hay en realidad son intensidades sonoras que se afectan diferencialmente de manera no subjetivada y permanente.

Sloterdijk (2002) continúa su desarrollo con una noción de la geometría esférica de lo sonoro, en el campo de lo colectivo y lo social, y propone que para las hordas nómadas del paleolítico, el paisaje sonoro creado con los sonidos de la comunidad, es decir, la sonoesfera comunitaria, era

la matriz fundamental de socialización, por lo que en ese estadio: el sentido de “pertenecer al mismo grupo no significa de entrada más que escucharse juntos” (p. 31, el subrayado es nuestro).

Frente a la perspectiva de Sloterdijk, la compositora Oliveros (2006) postula una visión ecológica y cósmico-resonante de la sonoesfera, como “cobertura sonora o sónica de la tierra [perceptible por] mecanismos resonantes [...] acoplados [a ella]” (p. 481). Oliveros amplía así las ideas de Sloterdijk, llevándolas hacia un plano territorial cósmico, que intensifica la posibilidad de una aproximación *rizomática* al tema, que viene dada por aquello que Chion (1999) considera “la dimensión transensorial básica” (p. 82): el ritmo, dado que está presente en todos los medios y surge primigeniamente de la percepción de los cambios de presión del líquido amniótico sobre la piel del feto y de las pulsaciones de su propio corazón y del corazón materno, durante su permanencia en el territorio intrauterino.

Las tensiones immanentes entre todo lo que existe se proyectan en la constitución rítmica de las materialidades, aspecto especialmente perceptible en lo sonoro y que constituye una característica axial en la teoría de la creatividad expuesta en el pensamiento de Deleuze y Guattari (2004), a partir de la relación entre expresión y territorio, y en la noción de trayectos materias-fuerzas en contraposición a la idea de materias-formas, que resulta insuficiente para entender las multiplicidades. En ese contexto, una materialidad se convierte en un constituyente territorial en el momento en que transita de un plano funcional a uno expresivo. Tal es el caso del color en los animales, que “sigue siendo funcional y transitorio, mientras está unido a un tipo de acción (sexualidad, agresividad, huida) [y] deviene expresivo cuando adquiere una constancia temporal y un alcance espacial que lo convierte en una marca territorial, o más bien territorializante” (p. 321). Para Deleuze y Guattari (2004), por lo tanto, un territorio: “es un acto, que afecta a los medios y a los ritmos, que los ‘territorializa’ [...] hay territorio desde el momento en que hay expresividad de ritmo” (p.321). Se concluye, por lo tanto, que el sonido, particularmente el vocal, agencia territorializaciones que adquieren geometrías envolventes dada la naturaleza de lo sonoro.

Durante la realización de *Ficus 5*, el celular resonante atrajo algunas miradas impacientes. De manera coincidente, poco después, los “performeros” abrieron sus ojos, saltando de la “pesadilla” a la “vigilia” y sus sonidos vocales empezaron a aplacarse, mientras todas las miradas regresaban hacia ellos. Una de las “performeras” inició su desplazamiento en dirección a la habitación contigua y varios asistentes, al comprender que la “performera” se trasladaba a la siguiente estancia, pasaron por delante de ella para ubicarse en los “mejores puestos” para el segundo movimiento, produciendo con sus pasos algunos ruidos sobre el silencio ya instaurado. Tal como ocurre con una burbuja de jabón bajo el capricho del viento, la *carpa de circo* (Sloterdijk, 2002) tensional esférica se estiró hacia la nueva estancia, develando que se trataba en realidad de una “esfera” *riemanniana*, es decir, de una geometría de n variables en permanente transformación.

Tercera meseta: la máquina bucal-vocal

Cuaderno de artista

Una cantante lírica vocaliza *a capella* un aria del personaje de Giulietta de la ópera *I Capuleti e I Montecchi*, de Bellini (1998) y el lirismo de un deseo irrefrenable envuelve a todos los asistentes a la primera estación del teatro performático: *Mi íntimo espacio público* (Andrade-Córdova, 2012), que tiene lugar en la antesala del auditorio de la Casa de América en Barcelona. Mientras eso ocurre, sobre las paredes del espacio se reproducen las imágenes silentes, pero impetuosas, de las

contorsiones bucales de un político presidencial filmado durante un acto público. En este contexto, una “performera” evoluciona tomando como referencia los retorcimientos bucales del personaje y se mueve como una mosca que intenta liberarse de una pegajosa tela de araña. Asimismo, los asistentes son testigos de que sus propias bocas parecen fascinar a la “performera” que las observa con embeleso durante cortas suspensiones coreográficas, aunque casi inmediatamente después, reactiva sus convulsiones con mayor intensidad, resistiéndose a esa atracción y conducida por el impulso penetrante e intempestivo del asco. Una funcionaria de la representación diplomática nacional del país, cuyo presidente está “presente” bucalmente en el acontecimiento por medio de los videos, al reconocer metonímicamente a quien pertenece la boca pulsante, se retira del lugar en tono airado y dando un portazo.

Reflexión analítica

Desde la ortodoxia lingüística y en relación a los fonemas de la lengua, De Saussure (1945) postula, que:

Es imposible que el sonido, elemento material, pertenezca por sí a la lengua. Para la lengua no es más que una cosa secundaria, una materia que pone en juego. Todos los valores convencionales presentan este carácter de no confundirse con el elemento tangible que les sirve de soporte [...] Esto es más cierto todavía en el significante lingüístico; en su esencia, de ningún modo es fónico, es incorpóreo, constituido, no por su sustancia material, sino únicamente por las diferencias que separan su imagen acústica de todas las demás. (p. 142, el subrayado es nuestro)

En contraposición con ello, Dolar (como se citó en Labelle, 2014) propone que el sonido vocal es siempre: “un misil corpóreo que se ha separado de su fuente, emancipándose, pero manteniéndose corporal” (p. 1). Esta condición sería la que le permite efectuar múltiples y determinantes conectividades, más acá y más allá del lenguaje. En efecto, según Deleuze y Guattari (2004) en un único “agenciamiento sonoro” como la voz, se presenta “un inmenso coeficiente de variación [que] afecta y arrastra todas [sus] partes: fáticas, afáticas, lingüísticas, poéticas, instrumentales, musicales” (p.100). La voz es una corporeidad de conectividad heterogénea y su plataforma de lanzamiento es una *máquina* de carne, huesos, tendones y mucosas, en donde, a través del “timbre descubre en sí misma una tesitura que la hace heterogénea a sí misma y le da una potencia de variación continua” (Deleuze y Guattari, p. 100). Al respecto, Labelle (2014) señala, entonces, que pensar en la performatividad bucal implica, por lo tanto: “sentir la boca como un orificio texturizante” que otorga a la voz una profunda “especificidad” (p. 1).

En lo bucal-vocal radican, por lo tanto, las multiplicidades resonantes de una máquina relacional por antonomasia: sonora, lingüística, política, poética, lírica, alimenticia, sexual, vomitiva, expulsatoria, etc., cuyo funcionamiento se proyecta desde y sobre todo el cuerpo performante, del cual el aparato fonador es un mecanismo especializado que transforma las intensidades relacionales en gestos sonoros de especificidades tímbricas diferenciales que generan agenciamientos territoriales heterogéneos y múltiples.

En este contexto, y a manera de antecedente, cabe indicar que durante la primera década del presente siglo y en la gran mayoría de países de Latinoamérica, se consolidó la figura del tele-presidente (Rincón, 2008), constituida por medio de un ejercicio del poder que seguía los modos de un *showman*, que protagoniza un *reality* en vivo con la estrategia oculta de derrotar los distanciamientos (Andrade-Córdova, 2011), que son indispensables para la adopción de posturas

críticas frente al discurso político. Todo esto con la finalidad de ocupar todos los territorios, incluidos los cuerpos y sus deseos, para convertirlos en espacios del poder. En ese contexto, *Mi íntimo espacio público* focalizaba el proceso de seducción política bucal-vocal al que son sometidas las audiencias por medio de territorializaciones deglutivas, succionadoras, lamedoras, etc., de un carácter seductor heterogéneo: sugestivo, sexual, húmedo, repugnante, etc.; y cómo este aspecto particular se veía multiplicado e intensificado en su impacto por el uso de los planos de la imagen y de las tecnologías de transmisión audiovisual. Estas connotaciones eran expuestas desde la primera estación, que acontecía en una acentuada situación de cercanía física entre todos los participantes, al tener lugar en el reducido espacio de la antesala indicada.

La funcionaria diplomática reconoció que el uso de la imagen bucal presidencial estaba anidado en una actitud político-crítica de la obra frente a la práctica tele-presidencial constituida en el país al cual representaba. En el espacio de intimidad en que todo ocurría y al tratarse de una persona especialmente invitada por la institución que presentaba el acontecimiento, la funcionaria se encontraba sometida a la observación de los otros asistentes, especialmente de los connacionales, quienes la reconocían como una delegada oficial, y de los representantes de la institución que acogía la obra. Una cartografía (Deleuze y Guattari, 2004) de miradas y tensiones impulsó a la funcionaria a dar el paso adelante y, al no poder salir del sitio de manera imperceptible, decidió hacerlo de manera evidente, territorializando su postura de rechazo por medio de algunas zancadas y de un portazo elocuente.

La sonoesfera rizomática: resultado y discusión

La superposición de las mesetas indagadas nos lleva a un diagrama artístico denominado: *sonoesfera rizomática*. Se trata de una construcción sonoesférica vocal como espacio experimental para indagaciones en circunstancias de performatividad *vis à vis*. En ella, las mesetas desentrañadas coexisten plegadas unas sobre otras en geometrías *riemannianas*, con el fin de conectarse libremente. Los participantes *performan* como colectivo exploratorio para indagar el estado contemporáneo de las consistencias primigenias de interdependencia social y ecológica. Esto se ejecuta por medio de sonidos alingüísticos: “salvajes”, “primitivos”, “accidentales”, afectivos e inventados, que funcionan como agentes de territorialización heterogénea, activados por la *máquina* bucal-vocal y conducidos por procesos de materias-fuerzas. La aplicación concreta de este diseño proyecta el desarrollo de una nueva fase de cuaderno de artista y conlleva, además, una hipótesis para la subsiguiente reflexión analítica: los acontecimientos que surjan en la *sonoesfera rizomática* pueden ser sometidos a un *rizoanálisis* (Sellers, 2015) a través de los principios propuestos por Deleuze y Guattari (2004) de: conexión y heterogeneidad, multiplicidad, ruptura asignificante y cartografía y calcomanía.

Las implicaciones pedagógicas de la *sonoesfera rizomática* están fundamentadas en la condición colectiva, presencial y cósmica de su constitución y funcionamiento, que conlleva una comprensión de la escucha como base primigenia de la existencia social y ecológica. Las posibilidades procedimentales y combinatorias de la cercanía de los participantes, la generación de performatividad a partir de la *máquina bucal-vocal*, la sonoridad alingüística y el contexto territorial en donde se ejecuta, deberán ser puestas a prueba en procesos prácticos de indagación, que materialicen el diseño en constelaciones diversas. Los devenires de estas pruebas podrán hipotéticamente resonar con la interpretación que Vásquez-Rocca (2021) hace de la socialización sonoesférica primigenia postulada por Sloterdijk (2002), a la que califica como: “suceso antropológico fundamental: la creación del hombre por el hombre” (p.324); así

como con problematizaciones de la reflexión poshumanista, como la que plantea Barad (2020) en relación con la devaluación permanente que nuestra cultura ha dado a la materia misma, que parece importar muy poco en la contemporaneidad. En este sentido, la *sonoesfera rizomática* se postula como indisoluble de su territorio material y social, por lo tanto, nos impulsa a volver a prestarle oídos a la materia y proyecta preguntas sobre el estado actual de nuestro “estatuto híbrido [...] como espécimen biocultural” (Vásquez-Rocca, 2021, p. 326), especialmente abordables en el espacio de las artes y su pedagogía.

De igual forma, será necesario observar en posteriores procesos, en qué medida el diseño es aplicable como espacio para el despliegue de las capacidades de creación e improvisación en condiciones de coparticipación e interrelación con otros creadores, el público y el entorno, y más allá de las divisiones disciplinares.

Consecuentemente, este diseño impulsa el debate a favor de epistemologías localizadas en los cuerpos y los territorios, en consonancia con la formulación de Ambrosi de la Cadena (2020): “sin cuerpos no hay territorios, sin territorios no hay cuerpos y sin ambos no hay conocimiento” (p.319), y contribuye a un entendimiento de la investigación basada en la práctica como un proceso de permanente reconfiguración de la indagación, en contraposición con diseños de investigación, especialmente discutibles, para proyectos en el campo artístico que se vinculan con la creación de obra, que parten de predeterminaciones ortodoxas de las preguntas indagatorias, y que pueden dar como resultado experiencias que son meras ilustraciones subsidiarias de unas teorías, a la vez que veladas reafirmaciones de que la práctica solo encuentra legitimación cuando representa adecuadamente un pensamiento previamente idealizado, es decir, en tanto es su calco y no una nueva cartografía (Deleuze & Guattari, 2004) que permita la reexpansión de la complejidad.

Conclusiones

1. La *investigación basada en la práctica artística* enfrenta el desafío epistemológico de pensar metodologías que contribuyan a dilucidar su consistencia controversial y su proceso de legitimación y construcción. En este contexto, se ha considerado coherente partir de una fase de cuaderno de artista y seguir un trayecto que enfatiza la capacidad del proceso de configurar *rizomáticamente* las direcciones de la indagación, manteniendo la complejidad y proyectando nuevas líneas indagatorias. Desde el punto de vista metodológico, se vislumbra una posibilidad para las poéticas performativas y su pedagogía de entender el *rizoma* como *proceso* y también como *producto* que despliega nuevamente la complejidad.
2. La naturaleza envolvente de lo sonoro refleja las tensiones inmanentes entre todos los cuerpos y materias, y nos vincula con lo más ancestral de nuestra memoria como individuos y como especie. Además, dado que toda materia puede vibrar, el sonido vocal, su ritmo y su especificidad tímbrica diferenciales, nos permiten percibirnos a nosotros mismos y al mundo como materia en devenir. Estas ideas fortalecen una noción de las artes vocales performativas y su estudio como espacios de indagación de nuestra vida colectiva y de la interdependencia a nivel cósmico.
3. El correlato a nivel social de una voz descorporizada es la sordera: la muerte de la escucha social. En ello ha jugado un papel central la noción de la incorporeidad, no solo del significado sino también del significante de la lengua, conforme el planteamiento de la lingüística ortodoxa, y, por lo tanto, de su total disgregación del hecho sonoro. En este contexto, la indagación performativa poético-pedagógica de las constelaciones boca-voz,

boca-voz-lenguaje requiere aún de multiplicaciones y profundizaciones, que puedan tener impactos significativos en la pedagogía de la escucha profunda y la escucha social.

4. La *sonoesfera rizomática* tiene la potencialidad de descentrar las concepciones de la pedagogía artística apegada aún a estructuraciones disciplinares ortodoxas y proyectar indagaciones sobre la interdisciplinariedad, a partir de las capacidades performativas predisciplinares y de la exploración de la transensorialidad del ritmo y la especificidad tímbrica del funcionamiento *bucal-vocal*.

Referencias bibliográficas

- Adams, T. E., Holman Jones, S., y Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Ambrosi de la Cadena, M. (2020). Epistemología de los cuerpos y los territorios: un análisis rizomático. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, 76(289), 319-140. <https://doi.org/10.14422/pen.v76.i289.y2020.005>
- Andrade-Córdova, J. (Junio de 2011). La aproximación tele-presidencial: fisionomía y espectáculo. [Trabajo de Fin de Máster no publicado, de la Universidad de Sevilla, España].
- Andrade-Córdova, J. (2012). *Mi íntimo espacio público*. <https://www.javierandradecordova.com/intimo-espacio>
- Andrade-Córdova, J. (2015). El performance sonoesférico antiesquizofónico: potencialidad rizomática y política. *Tsantsa. Revista de investigaciones artísticas*(3). Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/975>
- Andrade-Córdova, J. (2016a). *Crónicas del Agua I*. <https://www.javierandradecordova.com/cronicas-del-agua-i>
- Andrade-Córdova, J. (2016b). La sensualidad antes del sujeto y el performance participativo. *Tsantsa. Revista de investigaciones artísticas*(4). Cuenca, Ecuador: Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/1055>
- Andrade-Córdova, J., y Veh, M. (2000). *Ficus 5*. <https://www.javierandradecordova.com/ficus-5>
- Barberinischer Faun.* (s.f.). (S. Antikensammlungen, Productor) https://www.antike-am-koenigsplatz.mwn.de/index.php/de/?os_image_id-5
- Barad, K. (2020) Posthumanistinen performatiivisuus: Kohti ymmärrystä siitä, miten materia merkityksellistyy. En T. Nauha, A. Arlander, H. Järvinen y P. Porkola (Edits.) *Performanssifilosofiaa: esitysten, esiintymisten ja performanssien filosofiasta performanssijatteluun* (99-132). Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. <https://nivel.teak.fi/performanssifilosofiaa/posthumanistinen-performatiivisuus-kohti-ymmarrysta-siita-miten-materia-merkityksellistyy/>
- Bellini, V. (12 de agosto de 1998) *The Aria Database*. Eccomi in lieta vesta... Oh quante volte ti chiedo: <http://www.aria-0database.com/search.php?sid=59dc3af5cbf08376d3d8a76f3762a66e&X=1&individualAria=581>
- Chainé, F. (2015). Autoethnographie d'une recherche en art dramatique: effets sur la posture enseignante. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2(1-2). <http://p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?p=1521&lang=fr>
- Chion, M. (1999). *El sonido*. Buenos Aires, Paidós.
- Cull, L. (Noviembre de 2009). Differential Presence: Deleuze and Performance [Tesis de doctorado no publicada, Exeter University]. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/97094/CullL.pdf?sequence=2>
- De Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Argentina, Losada.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires, Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. España, Pre-Textos.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo Performativo*. España, Abada.

- Hickey-Moody, A. (2015). The Rhizomatics of Practice as Research. En A. Hickey-Moody, y T. Page (Edits.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. Rowman and Littlefield.
- Labelle, B. (2014). *Lexicon of the Mouth*. London, Bloomsbury.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Adriana Hidalgo ed.
- Matzenauer dos Santos, C., y Reis-Biancalana, G. (2017). Autoetnografía: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas. *Revista Aspás*, 7(2), 53-63. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v7i2p53-63>
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts*. Palgrave Macmillan.
- Oliveros, P. (2006). Improvisations in the Sonosphere. *Contemporary Music Review*, 25(5-6), 481-482. <https://doi.org/10.1080/07494460600989986>
- Rincón, O. (2008). ¿La comunicación no tiene ideología?. En O. Rincón (Ed.), *Tele-presidentes, cerca del pueblo lejos de la democracia* (5-15). Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07332.pdf>
- Sagaseta, J. E. (2012). El Teatro Performático. En J. E. Sagaseta (Ed.), *Teatralidad expandida: El Teatro Performático* (31-60). Nueva Generación.
- Sellers, M. (2015)....working with (a) rhizoanalysis...and working (with) a rhizoanalysis. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12(1), 6-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074505.pdf>
- Sloterdijk, P. (2002). *En el mismo barco*. Madrid, Siruela.
- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I*. Madrid, Siruela.
- Tambutti, S. (2017). Escena y página: Crear investigando es producir nuevas experiencias. *IDyM*, 01(01), 75-93.
- Tindemans, K. (2020). Arts-based research is geen artistic research - Meer dan een woordspel. *Forum+*, 28(3), 88-89. <https://www.forum-online.be/nummers/herfst-2020/arts-based-research-is-geen-artistic-research-meer-dan-een-woordspel>
- Vásquez-Rocca, A. (2021). Peter Sloterdijk; En el mismo barco, fantasías de pertenencia e insulamientos: para una teoría de las cápsulas, islas e invernaderos. *Eikasia: Revista de Filosofía*, (98), 323-381. <https://www.revistadefilosofia.org/98-13.pdf>

 **Volver al índice**

El estudio del humor verbal: una mirada inter y transdisciplinaria

The Study of the Verbal Humor: An Inter and Transdisciplinary Look

Enrique Meléndez Zarco

Universidad Autónoma de México (UNAM)

Resumen

Hablar de inter y de transdisciplinariedad es situarse en una discusión actual y en permanente elaboración en distintos ámbitos del saber y del quehacer humanos, ámbitos interconectados que, hoy día, demandan la participación y la reflexión conjunta de diversos estudiosos para enfrentar de mejor manera, con enfoques y herramientas múltiples y razonadas, las distintas problemáticas que impone la vida contemporánea. En el presente trabajo, se destacarán algunos apuntes sobre la pertinencia de estudiar el humor verbal, a la luz de una mirada inter y transdisciplinaria y desde el análisis del discurso. A partir de una perspectiva que alienta la colaboración y el diálogo amistoso, con miras a la unificación, la solidez y la difusión del conocimiento, se estudiará una producción lingüística y cultural que se ha mantenido vigente a lo largo del tiempo. Asimismo, se propondrá, como una meta prospectiva, un modelo analítico integral que considere simultáneamente factores lingüísticos y extralingüísticos.

Palabras clave: cultura, discurso, humor, interdisciplina, lengua, transdisciplina

Abstract

To talk about inter and transdisciplinary is to establish oneself in a current and ongoing discussion in different areas of human's knowledge and work, interconnected areas that, nowadays, demand the participation and joint reflection of diverse scholars to face in a better way, with multiple and reasoned approaches and tools, the different problems imposed by the contemporary life. In this work, some notes on the relevance of studying verbal humor in an inter and transdisciplinary look from the analysis of discourse will be highlighted. From a perspective that encourages collaboration and friendly dialogue, with the aim of the unification, the solidity and the diffusion of knowledge, a linguistic and cultural production that has remained over time. Likewise, a comprehensive analytical model that simultaneously considers linguistic and extra linguistic factors will be proposed as a prospective goal.

Keywords: culture, discourse, humor, interdiscipline, language, transdiscipline

Introducción

La reflexión sobre el humor (del latín *humor*, -oris que significa 'líquido') cuenta con una historia antigua, en el marco del pensamiento universal humano. De acuerdo con Salvatore Attardo (1994), los especialistas han concordado en señalar a Platón como el primer teórico del humor,

quien, en su obra el *Filebo*, se refiere a este como un “sentimiento mixto del alma”, al asentar que “al reírnos de las actitudes ridículas de nuestros amigos, al mezclar placer con envidia, estamos mezclando el placer con el dolor [...] la envidia es dolor del alma, y la risa placer, y ambas se dan a la vez simultáneamente” (Platón, 1992, p. 93). Desde Platón, se han esbozado, a través de los siglos, diversas aproximaciones en torno al humor, en autores canónicos como Aristóteles, Cicerón, Kant, Schopenhauer, Bergson, Freud y Pirandello (Tomasini, 2002; Llera 2004; López, 2008; Bouquet y Riffault, 2010; Mas, 2015), lo que acaso explica la atención simultánea del humor, en diversas disciplinas, en los albores del contexto contemporáneo (Possenti, 2003; Llera, 2004; Santana, 2005; Charaudeau, 2011; Attardo y Raskin, 2017; Granato, 2018).

Sin embargo, a pesar de la pertinencia y la complejidad que implica y se ha reconocido en relación con el tema, no hubo hasta hace poco una intención sistemática por generar un diálogo interdisciplinario con una orientación transdisciplinaria. En las páginas que siguen, se focalizará una de las muchas variedades que tiene el humor para expresarse: el *humor verbal*. Como es sabido, los estudios contemporáneos han tratado el humor verbal (aunque no siempre de forma explícita), como aquella modalidad en la que la lengua, en especial, la puesta en discurso, le sirve de soporte para codificarse (Simarro, 2016, 2017). Para efectos del presente trabajo, se estudiará el humor tanto en su dimensión como discurso verbal, así como en su manifestación como discurso multimodal, como una muestra nada más de sus versátiles posibilidades. *Discurso verbal* se refiere a aquellos casos en los que opera solamente el componente lingüístico (entiéndase con ello, palabras sintagmáticamente conformadas en el plano escrito) y *discurso multimodal*, a aquellos casos en los que la lengua se fusiona con la imagen para originar una unidad discursiva.

Revisión de la literatura

Dilucidar sobre las nociones que ahora nos ocupan, las de la *inter* y la *transdisciplina*, implica no perder de vista la dificultad de su caracterización, sus convergencias y divergencias, así como la distancia que ambas establecen con términos que, erróneamente, podrían resultar afines o incluso sinónimos (*multidisciplina* o *pluridisciplina*); ello sin dejar de analizar las implicaciones y consecuencias del concepto que les dio origen (el de *disciplina*).

En su artículo, “Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión”, Olga Pombo (2013) consigna tres grandes acepciones ligadas al concepto de *disciplina*:

- 1) disciplina como ramo del saber (Matemáticas, Física, Biología, Sociología, Psicología, etc.);
- 2) disciplina como componente curricular (Ciencias de la Naturaleza, Cristalografía, Química inorgánica, etc.); y 3) disciplina como conjunto de normas o leyes que regulan cierta actividad (la disciplina militar, la disciplina automovilística, la disciplina escolar, etc.). (pp. 24-25)

Hablar de disciplinariedad, en particular con la emergencia del modelo analítico, representó la fragmentación del saber y, junto con ello, el favorecimiento y la búsqueda denodada por la especialización. Al respecto, esta misma autora apunta que la especialización: “alcanzó en la segunda mitad del siglo xx, dimensiones alarmantes” (p. 28), a fin de dividir un objeto de estudio en particular con el propósito de examinar sus elementos constituyentes y reconstruir un todo a partir de ahí.

La especialización fue, sin duda, el telón de fondo que vio emerger el estudio del humor verbal en lingüística en 1985, con la publicación de la obra *Semantic Mechanisms of Humor*,

de Víctor Raskin. En este libro, el autor postulaba que el humor verbal, a través de los chistes (aquellos conformados por materia léxica), podría indagarse únicamente contemplando un vector semántico, al margen del contexto, la cognición y de cualquier elemento de carácter extralingüístico. De hecho, sobre este punto, Raskin¹ (1985) anotaba que:

Cualquier texto que sea capaz de crear un efecto humorístico es, por tanto, objeto legítimo de investigación aquí. Lo que está excluido es el humor no verbal, i.e., una situación humorística que no se crea, describe y expresa por un texto. Cuando dos payasos se abofetean y se patean, cuando caen y hacen caras divertidas, puede haber humor y, por ende, un objeto válido de investigación del humor, pero la lingüística no puede hacer una contribución significativa a tal investigación. [...] una teoría lingüística del humor verbal no puede explicar los fenómenos no lingüísticos. (p. 46)

Como se puede atisbar en la cita anterior, hubo hasta hace unas décadas, entre los lingüistas, una férrea posición de mantenerse al margen de lo que no fuera “estrictamente lingüístico”, con ello se cerró la puerta a cualquier estudioso que no perteneciera a los dominios semántico-gramaticales. Sobre la especialización del lingüista, años atrás, en una conferencia dictada por el lingüista británico Michel Halliday (2003), se realizaba una evaluación muy contundente de la especialización de los lingüistas:

Estar altamente especializado es una clase de defensa, un modo de proteger la propia identidad. Constantemente se nos recuerda cómo muchos otros se alimentan del lenguaje: filósofos, psicólogos, retóricos, patólogos del habla, expertos en comunicaciones y medios, y muchos más. Sin embargo, hay aspectos significativos del lenguaje que ninguno de estos grupos toma en cuenta; por ello, los lingüistas han tendido a retirarse y a consolidar un terreno que está fuera del alcance de los demás. (p. 74)

Conviene anotar, además, que, a lo largo del tiempo y contrariamente a lo que pudiera suponerse sobre la trascendencia y valoración de estudiar el humor verbal desde una óptica lingüística, en este campo ha habido tradicionalmente un prejuicio *a priori* que ha mermado significativamente su investigación, a pesar de que sea la lengua o el patrimonio intangible la materia prima de toda producción verbal humorística:

Si la tragedia del humorista es que no se le suele tomar nunca en serio, la del teórico del humor no le va a la zaga. La visión que se tiene de su trabajo está sujeta a una paradoja que a menudo corre el riesgo de convertirse en complejo. A la vez que el humorista “de oficio” le reprocha ser demasiado abstruso, el especialista en cuestiones del humorismo cobra fama entre sus colegas de ocuparse de naderías, difícilmente compatibles con un sueldo fijo o con una beca a cuenta de Estado. Es víctima de lo que me gusta llamar la *maldición metonímica*: el hecho de ocuparse de lo humorístico haría del crítico un ser también incongruente, con un discurso plagado de rupturas y ambigüedades. En suma, poco afín a la horma académica. (Llera, 2004, p. 528)

Aunado a un hecho de prestigio o de prurito académico (en lingüística y en otros campos), Belén Santana (2005), de la Universidad de Salamanca, ha añadido otro factor que ha ensombrecido el estudio del humor verbal y que mucho se vincula con la tarea que ahora nos atañe, a saber, el

¹ Las traducciones al español son del autor.

“caos terminológico” o el uso arbitrario entre voces como *humor*, *gracia*, *risa* y *comicidad*. De acuerdo con la estudiosa:

Son muchas las ciencias que se interesan por el humor en sus diversas facetas, baste citar la Medicina, Psicología, Antropología, Filosofía, Lingüística, Teoría Literaria y Ciencias de la Comunicación, de manera que cada una suele aplicar una terminología y metodología propias sin interesarse por un acercamiento interdisciplinar. (p. 836)

Ahora bien, ¿el problema de la incomunicación académica y humana se resuelve acaso únicamente conjuntando en un mismo espacio diferentes disciplinas? Atender esta cuestión lleva, de manera espontánea, a definir nociones como la *multidisciplina* o *pluridisciplina*, las que han sido consideradas como formas equivalentes, por la semejanza semántica de los elementos compositivos de ambas palabras (*pluri-* y *multi-* que significan ‘muchos’) (Pombo, 2013, p. 25). La multi o pluridisciplina representa, para García Gómez (2017), “una mezcla no integradora de varias disciplinas en la que cada una de ellas conserva sus métodos y planteamientos sin cambio o desarrollo de otras disciplinas” (p. 10), de modo que sigue una perspectiva tradicional. Quienes participan de una tarea multidisciplinar, señala él, “adoptan relaciones de colaboración comunes, y procedimientos y técnicas diferentes” (p. 4).

En tanto que la multidisciplina o pluridisciplina establece solamente “una perspectiva de mero paralelismo de puntos de vista” (Pombo, 2013, p. 25), esto es, una yuxtaposición de ópticas y metodologías sin un consenso ni unificación previos, no existe como tal una relación con lo que hoy se ha caracterizado como *interdisciplina* y, menos aún, con la *transdisciplina*. Estos últimos dos conceptos han supuesto, en efecto, debates y dificultades epistemológicas para su delimitación, en un diálogo activo y abierto hasta la fecha. Sin embargo, ello no ha obstaculizado su uso en los estudios académicos contemporáneos. La importancia de la interdisciplina se hace explícita ante circunstancias que ponen de manifiesto nuestras flaquezas académicas y humanas. De acuerdo con Pombo (2013):

La interdisciplinariedad es un concepto que se invoca: Siempre que nos confrontamos con los límites de nuestro territorio de conocimiento, siempre que topamos con una nueva disciplina cuyo lugar no está todavía trazado en el gran mapa de los saberes, siempre que nos encontramos con uno de aquellos problemas inmersos cuyo principio de solución sabemos que exige el concurso de múltiples y diferentes perspectivas. (p. 27)

Nace como un reconocimiento de la necesidad del diálogo, pero también como una búsqueda aditiva para trascender y desarticular las barreras previamente impuestas por la especialización. Tiene como propósito, siguiendo a Rodríguez (1997), la unificación del conocimiento no solo como un criterio epistemológico, un sistema instrumental y operativo, sino como una forma de ser que requiere de relaciones, interacciones y de complementariedad entre diversas áreas, a fin de obtener nuevos dominios y de conseguir fines concretos y, a menudo, complejos. La interdisciplina aboga por la reformulación, el replanteamiento de teorías y métodos de análisis. Es, por tanto, en conformidad con Arroyo (1993), “la interacción entre dos o más disciplinas en función de necesidades, o campos de acción específicos o de nuevos problemas” (p.10).

En este sentido, interdisciplina y transdisciplina no deben considerarse como conceptos excluyentes, sino como parte de un mismo *continuum*. Si bien, para autores como Martínez Miguélez (2007), la transdisciplinariedad va “más allá” de la interdisciplinariedad, en realidad,

podemos considerar que, en tanto que la interdisciplinariedad supone una convergencia de puntos de vista, la transdisciplina implica una meta o “un orden de la fusión unificadora” (Pombo, 2013, p. 26) que ocurre gracias a una interacción interdisciplinar precedente. De modo que, interdisciplina y transdisciplina tendrían como rasgo el carácter de la interacción y la conciliación, solo que la transdisciplina sería la dirección, el producto y el camino exitoso, a la que cualquier acercamiento interdisciplinar desearía aspirar.

Materiales y métodos

El análisis del discurso constituye un ámbito posible para estudiar el humor verbal, con una mirada inter y transdisciplinaria. Si bien el concepto de discurso es, de acuerdo con Puig (2009), un término polisémico —en virtud del cúmulo de teorías, disciplinas y empleos que se han asociado con él—, no cabe duda de que se trata de una categoría central cuando se estudia la lengua, en contexto, como una producción transaccional y en su manifestación concreta, dentro de una dimensión lingüística y también sociocultural y sociocognitiva, tal como sucede cuando hablamos del humor verbal. Al respecto, es importante anotar, como apunta la citada autora, que “el discurso no es un objeto dado, sino que se construye a partir del punto de vista de quien lo estudia” (Puig, 2009, p. 62). Por tal motivo, el analista del discurso reflexionará acerca de su caracterización “en tanto que género discursivo, sobre su composición textual y sobre los papeles sociodiscursivos implicados en dicho discurso. Sin olvidar, además, que las diversas disciplinas sobre el discurso se interesan permanentemente en las perspectivas mutuas” (p. 62).

Debido a que el estudio del discurso manifiesta una disposición para acercarse a lo que excede una parcela disciplinar con miras a un enriquecimiento productivo, en efecto, el diálogo interdisciplinario encuentra un espacio accesible para la realización de sus correspondientes trabajos. Ese diálogo humano permite, entonces, analizar, en su multiangularidad, el carácter dialógico pragmático consustancial a toda enunciación dentro del discurso, puesto que, como es sabido, toda enunciación es:

Esencialmente reflexiva (lo que significa que no habla del mundo más que hablando también de sí misma); la idea de que el lenguaje es una actividad e incluso una interactividad (lo que implica que el discurso se concibe, más que como un instrumento de comunicación y de transmisión de informaciones, como una red compleja de estrategias que pone en marcha el enunciador y ante las que reacciona el coenunciador); y la idea de que la actividad verbal es una realidad institucional regida por normas tanto de carácter lingüístico como social. (Puig, 2013, p. 127)

Asimismo, interesa no perder de vista que, desde diferentes ángulos, los estudiosos se han referido al estudio del discurso como una práctica no inocente que involucra el uso de la lengua en entornos que exceden una esfera gramatical. Ello queda patente en las diversas aproximaciones de discurso que, a través del tiempo, se han formulado: (1) discurso como toda enunciación que involucra un locutor que intenta influir, de alguna manera, en un alocutario; (2) discurso como el uso real del lenguaje por hablantes reales, en situaciones reales; (3) o bien, y entre muchos más, el discurso como el estudio de la relación entre lenguaje, sentido y vinculación social (Benveniste, 2001; Van Dik, 1985; Charaudeau, 2009).

Dos de las expresiones discursivas que se mantienen vigentes, actualmente, en el terreno del humor verbal y por los hablantes son los casos tanto del discurso verbal como del discurso multimodal:

Figura 1. Discurso verbal

**La piñata tiene cola,
colaciones de a montón.
La piñata tiene caca,
cacahuates de a montón.**

Fuente: Adaptado de Kenyon (s.f.)

Figura 2. Discurso multimodal



Fuente: Adaptado de Amantes de la ortografía (s.f.)

Estos dos ejemplos constituyen una muestra de las posibilidades expresivas del humor. En el primer caso, para poder interpretar esta canción mexicana enunciada en las fechas decembrinas, un análisis del discurso tendría que dar cuenta del modo en cómo la combinación del material lingüístico y su disposición poética en el verso tienen consecuencias a nivel del sentido. De suerte que, entre otras cosas, tendría que explicitarse cómo este juego de palabras pasa de una lectura tabú, referida al dominio sexual y escatológico (ya que, en su uso básico, *cola* significa ‘glúteos’ y *caca*, ‘excremento’) a uno gastronómico (por las voces *colaciones* y *cacahuates*), gracias a un encabalgamiento, que consiste en rebasar los límites de una unidad métrico/rítmica de un verso para abarcar el siguiente, tal como lo define Beristáin (2010). La contextualización de esta canción enriquecería dicho análisis en su dimensión histórica y, sin duda, también antropológica, por el fuerte arraigo cultural que tienen esta clase de cancioncillas, así como los ejes interdictos a los que se alude dentro de la sociedad mexicana. Estos se fusionan en aras del juego y de la convivencia festiva, como ocurre partir una piñata con dulces y de más productos comestibles en su interior.

En el segundo ejemplo, en cambio, nos encontramos ya no solo con signos verbales, sino con la interacción de material lingüístico e imagen, para dar lugar al humor gráfico, en discursos multimodales. Asimismo, un análisis del discurso tendría que develar el carácter paródico de este caso humorístico, en el que se alude a un referente icónico de la literatura española, como es el Quijote de la Mancha, para traerlo anacrónicamente al presente, a través de elementos que hacen referencia a formas actuales de comunicación. Lo histórico juega aquí un papel esencial, al igual que el sentido comunitario que ahora, en sociedad, se atribuye a un símbolo de dos palomas coloreadas en azul, con lo que se interpreta que alguien ha leído un mensaje, pero no lo ha contestado. Así, el carácter burlesco que Cervantes estableció, desde el inicio, entre el Quijote y su amada Dulcinea, se actualiza y “tecnologiza” con referentes del presente. He aquí la importancia que tiene lo extralingüístico, además del componente verbal, para la exégesis del humor.

En ambos discursos, el signo desempeña un papel determinante que lo convierte en un motivo de análisis discursivo y semiótico, pues la semiótica, en tanto que teoría general del signo, se encarga “no del signo lingüístico solamente, ni de algún tipo particular de signo, sino de todo signo” (Beuchot, 2015, p. 44). Es justamente esta amplitud lo que ha hecho de la semiótica un campo inter y transdisciplinario, pues, según Azócar (2016): “la semiótica y la semiología general se conectan con la clasificación a través de los signos para interpretar, jerarquizar y razonar los temas o asuntos concurrentes de otras disciplinas” (p. 20). Ello sin olvidar que “la semiótica se encuentra anclada a la cultura, a la comunicación y a la misma lingüística y creando un lenguaje donde lo imperativo es el significado y la vinculación de las disciplinas con la realidad” (p. 25).

En el tenor actual se cuenta con teorías que han rendido frutos notables para el análisis del humor verbal tanto lingüístico como multimodal, aunque con orientaciones muy definidas: la teoría general del humor verbal (pragmática) (Attardo, 2017), la teoría de la relevancia (cognitiva) (Yus, 1996, 2016; Curcó, 2004) y la teoría escandinava de la polifonía lingüística (enunciativa) (Nølke, 2017). A ello se suman instancias nacionales e internacionales que buscan una red interdisciplinaria, desde el discurso, para el estudio humor. Entre ella se destaca el Grupo de investigación sobre ironía y humor en español (GRIALE), la International Society for Luso-Hispanic Humor Studies y la International Society for Humor Studies (Santana, 2005; Alvarado, 2012). Queda, sin embargo, labor para continuar con un diálogo interdisciplinario que apunte a una integración cabal hacia la transdisciplinariedad.

Resultados y discusión

Como se puede corroborar, para el estudio y, sin duda, para la enseñanza del análisis del humor verbal, son diversos los aspectos que hay que considerar, a fin de evaluarlo en sus distintas aristas. Por una parte, no se puede soslayar que la lengua, la gramática juega un papel importante en la conformación del humor en el discurso (sobre todo, en aquel que se constituye únicamente de palabras), no solo porque es su materia prima (el producto bruto de su elaboración), sino también porque la lengua, en sus diversos niveles, genera una gama de discursos que advierten de su versatilidad. El carácter combinatorio de los componentes de la lengua, es decir, el ejercicio (consciente o inconsciente) de la *sintaxis libre* posibilita un colorido diverso del humor, al tiempo que recuerda la condición excepcional de los seres humanos, ya que, de acuerdo con Company (2017), somos la única especie sobre el planeta capaz de “combinar creativamente secuencias y construcciones para hacer sintaxis ‘nueva’ sin necesidad de repetir lo ya oído o lo ya dicho, y sin requerir tener delante de nosotros un determinado estímulo para crearla” (p. 29).

Sin embargo, tampoco se puede olvidar, tal como se corroboró en los ejemplos, que la lengua no es el único medio de generación de humor verbal, sino que puede fusionarse con otros sistemas semióticos a fin de generar unidades discursivas, por ejemplo, la imagen. Es aquí cuando lo gramatical, el conocimiento que puede aportar un lingüista, debe enriquecerse con otros saberes que permitan identificar el modo cómo interactúan el componente verbal y no verbal, para la consecución de diversos efectos. Estos, a su vez, llevan al terreno social, cultural y comunicativo que tradicionalmente era delegado a las llamadas Ciencias Sociales y que, hoy, se puede reconfigurar en aras de visiones, teorizaciones y métodos más abarcadores. Ello, en especial, si se recuerda que el humor verbal en el discurso se ha caracterizado como un acto de *efectos posibles*, dado que, según señala Charaudeau (2006): “nunca estamos seguros de que el efecto pretendido se corresponda plenamente con el efecto producido” (p. 35).

El humor verbal, dada su naturaleza como acto de efectos posibles, puede instanciar en el contexto social y cultural (y he aquí la importancia y necesidad de la injerencia que puede tener un antropólogo, un comunicólogo o un sociólogo) distintos tipos de convivencia (lúdica, crítica, cínica, etc.). Sobre este punto, tradicionalmente se ha sostenido que un análisis del discurso solo puede dar cuenta del efecto pretendido (o también denominado *efecto enfocado*), es decir, lo que está “fuera de lo experimentado y solo con lo que posiblemente resintió un determinado sujeto en una situación particular” (Puig, 2008, p. 400).

Sin embargo, bien cabría considerar la posibilidad de estudiar el humor desde una perspectiva cognitiva que atienda un vector psicológico, no solo integrando las aportaciones de las teorías que han sustentado sus trabajos en la interpretación pragmática de los enunciados (por ejemplo, la teoría de la relevancia), sino también por medio de nuevas tecnologías que logren representar a cabalidad el efecto producido a partir de un determinado discurso humorístico. Así, el efecto producido y pretendido estaría presente e integrado en una caracterización discursiva holística.

Otro aspecto que no debe pasar inadvertido es que cualquier interpretación y estudio que se pueda elaborar sobre el humor verbal no debe perder de vista su dimensión histórica (he aquí la importancia de un historiador); las preocupaciones, las referencias y los efectos a los que una producción humorística puede dar lugar no son inmutables, sino sumamente dinámicos y cambiantes en el tiempo. Por ello, el humor se ha referido como un concepto muy amplio: “no solo en el sentido de que sobrepasa lo literario, sino por el hecho de que se transforma y evoluciona... No presentan los mismos constituyentes la comedia de Aristófanes que el humor de las revistas satíricas de nuestra Restauración” (Llera, 2004, p. 528).

Una meta transdisciplinaria es, cuando menos ahora, una posibilidad de orden prospectivo que excede, desde luego, los alcances de este trabajo, pero que, lejos de ser una utopía, se yergue como una posibilidad realizable que exige la colaboración conjunta de diversos estudiosos e instituciones. Lingüistas, antropólogos, historiadores, psicólogos, etc., tienen mucho que aportar para generar propuestas que permitan examinar el humor como una unidad compleja desde su constitución interna hasta sus impactos en el exterior e incluso en la mente. Conseguir una empresa como esa sería no solo una muestra de madurez intelectual, sino también de empatía y efectividad comunicativa y humana, por aceptar colaborar y avanzar, en conjunto, para entender quiénes somos, reconociendo en el proceso debilidades y fortalezas.

Conclusiones

En resumen, teniendo presente los desarrollos actuales sobre la inter y la transdisciplinariedad, así como la importancia de examinar de forma integral (y sin prejuicios) el humor verbal a nivel cultural y transcultural, los estudios del discurso comportan un espacio propicio para continuar, con más ampliadas herramientas, futuras investigaciones que lo aborden en su inmensidad. Con base en un diálogo interdisciplinario que derive en la constitución teórica, epistemológica y metodológica transdisciplinar, se podrá estudiar el humor verbal en sus diversas dimensiones: en su conformación lingüística y no lingüística; su interpretación discursiva anclada al texto y al contexto; en la detección de sus efectos y su exigencia inferencial; y en sus implicaciones sociales, históricas, antropológicas. Con una mirada inter y transdisciplinaria, se intentará y acaso logrará contestar una pregunta secular, milenaria: ¿qué es lo que engloba y encubre el humor verbal y por qué es imprescindible para los seres humanos?

Referencias bibliográficas

- Amantes de la ortografía. (s.f.). *Fotos* [Página de Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/DeOrtografia>.
- Alvarado, M. B. (2012). Una propuesta de estudio para el humor en la conversación coloquial. *ELUA*, 26, pp.7-28. <https://doi.org/10.14198/ELUA2012.26.01>.
- Arroyo, G. (1993). Interdisciplinariedad: ¿Viejo o nuevo reto? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 38(164), 9-17. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1993.154.50667>
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Mouton de Gruyter.
- Attardo, S. (2017). The General Theory of Verbal Humor en S. Attardo (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humor*. Routledge.
- Attardo, S. y Raskin, V. (2017). Linguistics and Humor Theory en S. Attardo (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humor*. Routledge.
- Azócar, R. (2016). La semiótica en lo inter-transdisciplinario. *Revista Ontosemiótica*, 7, 15-26. <http://bdigital2.ula.ve.8080/xmlui/handle/654321/1612>
- Benveniste, E. (2001). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- Bergson, H. (1900). *La risa*. Espasa-Calpe.
- Beristáin, H. (2010). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Beuchot, M. (2015). *Teoría semiótica*. UNAM.
- Bouquet, B. y Riffault, J. (2010). L'humour dans les diverses formes du rire. *Vie sociale*, 2, 13-22. <https://doi.org/10.3917/vsoc.102.0013>.
- Charaudeau, P. (2006). Des catégories pour l'humour. *Revue Questions de communication*, 10, 19-41. <https://doi.org/10.4000/questioncommunication.7688>.
- Charaudeau, P. (2009). Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales. En L. Puig (Ed.), *El discurso y sus espejos*. UNAM.
- Charaudeau, P. (2011). Las emociones como efectos del discurso. *Versión*, 26, 97-118. <https://biblat.unam.mx/es/revista/version-mexico-d-f/articulo/las-emociones-como-efectos-de-discurso-traduccion-de-ma-de-lourdes-berruecos-villalobos>
- Cicerón, M. T. (1967). *De oratore*. Heinemann y Harvard University Press.
- Company, C. (2017). *Los opuestos se tocan: indiferencias y afectos sintácticos en la historia del español*. El Colegio Nacional.
- Curcó, C. (2004). Ironía, persuasión y pragmática: el caso de la caricatura política Mexicana contemporánea. *Acta Poética*, 25-2, 333-375. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2004.2.144>.
- Díaz, M. y Miaja, M. T. (1996). *Naranja dulce, limón partido*. Colmex.
- Freud, S. (1905). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Alianza.
- García, A. (2017). Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. *Edusol*, 17 (61), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137067>
- Granato, L. (2018). El humor en la conversación coloquial. *CUADERNOS DE LA ALFAL*, 2 (10), pp. 95-114. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/10_2cua_derno_008.pdf
- Halliday, M. (2003). *On language and Linguistics*. Continuum.
- Kant, E. (1970). *Crítica del juicio*. Espasa-Calpe.
- Kenyon, C. (s.f.). *Las Posadas*. Mexgrocer. <https://www.mexgrocer.com/posadas.html>
- Llera, J. A. (2004). La investigación en tomo al humor verbal. *Revista De Literatura*, 66(132), 527-535. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2004.v66.i132.132>
- López, A. (2008). Consideraciones sobre el humor verbal. *Boletín de Filología*, 241-253. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18052>

- Martínez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polis*, 16, 1-20. <http://journals.openedition.org/polis/4623>
- Mas, S. (2015). Verecundia, risa y decoro: Cicerón y el arte de insultar. *Isegoría*, 53, 445-473. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.053.01>.
- Nølke, H. (2017). *Linguistics polyphony: The Scandinavian Approach: ScaPoLine*. Brill.
- Pirandello, L. (1908). *L'umorismo: saggio*. D. Reidel Publishing Company.
- Platón. (1992). *Diálogos*. GREDOS.
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. *La construcción de un nuevo modelo de comprensión, Interdisciplina*, 1(1), 21-50. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46512>.
- Possenti, S. (2003). Límites do humor. *Lingua e Literatura*, 26, 103-110. <https://doi.org/10.5902/2176148511885>
- Puig, L. (2008). Del pathos clásico al efecto patémico en el análisis del discurso, *Acta Poética*, 29(2), 393-413. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2008.2.273>.
- Puig, L. (2009). El discurso: orígenes y disyuntivas teóricas en L. Puig (Ed.), *El discurso y sus espejos*. UNAM.
- Puig, L. (2013). La polifonía en el discurso. *Enunciación*, 18 (1), 127-143. <https://doi.org/10.14483/22486798.5723>.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. D. Reidel Publishing Company.
- Rodríguez, T. (1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Aula abierta*, 69, 3-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45405>
- Santana, B. (2005). La traducción no es cosa de risa: un nuevo estado de la cuestión en Romana García, María Luisa (Ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. AIETI.
- Schopenhauer, A. (1819). *El mundo como voluntad y representación*. Aguilar.
- Simarro, M. (2016). Mecanismos del humor verbal en Twitter. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5(2), 32-57. <http://revistacaracteres.net/revista/vol5n2noviembre2016/humor-twitter/>
- Simarro, M. (2017). "Humor verbal basado en la ambigüedad léxica y la competencia léxico-semántica", *Pragmalingüística*, 25, 618-636. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25.31>.
- Tomasini, A. (2002). *Pena Capital y Otros ensayos*. Ediciones Coyoacán.
- Van Dik, T. (1985). *Handbook of Discourse Analysis*. Academic.
- Yus, F. (1996). La Teoría de la relevancia y la estrategia humorística de la incongruencia resolución, *Pragmalingüística*, 3-4, 497-508. <http://hdl.handle.net/10045/22937>
- Yus, F. (2016). *Humour and Relevance*. John Benjamins Publishing Company.

 **Volver al índice**

Investigación y memoria: hacer visible la historia singular en la trama institucional

Research and Memory: Making Singular History Visible on Institutional Fabric

Victoria Orce*

Claudia Loyola*

Laura Tarrio*

*Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este estudio se presenta una serie de reflexiones basadas en el proyecto de investigación *Arte, memoria y proyectos en la construcción de subjetividad política de docentes en formación* del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Se parte de la convicción de que las experiencias estéticas tienen la potencialidad de gestar sentidos sobre la dimensión política de lo social. La recuperación de la historia reciente de la dictadura cívico-militar (1976-1983) de Argentina ocupa un lugar central en la educación y en la formación docente. Se presenta una experiencia de investigación, acción e intervención artística, llevada a cabo en un instituto de formación de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que produjo un fuerte impacto en la trama institucional, al conocerse el caso de una estudiante detenida y desaparecida. El arte atravesó la experiencia y posibilitó que se comunicara de manera emotiva la información hallada.

Palabras clave: arte, formación docente, investigación educativa, memoria

Abstract

In this study we will share thoughts about *Arte, memoria y proyectos en la construcción de subjetividad política de docentes en formación* (Art, memory, and projects in the construction of political subjectivity of teachers in training), a project conducted at Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación of Universidad de Buenos Aires. We start from the premise that artistic experiences have the power to create political meanings about the social dimension. Probing into the recent history of military dictatorship in Argentina (1976-1983) plays a central role in education and teacher training. We will present an experience of action research and artistic intervention carried out at a teacher training college in Buenos Aires city, which had a strong institutional impact as it involved the case of a former student, who had been detained and disappeared. Art was central to the experience as it enabled an emotional, and powerful way of conveying the findings.

Keywords: art, educational research, memory, teacher training

Introducción

El proyecto de investigación *Arte, memoria y proyectos en la construcción de subjetividad política de docentes en formación* se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y se suma a la extensa trayectoria de un equipo de investigación que, desde 2008, trabaja de manera continua en el estudio de las intersecciones entre arte, educación y formación de docentes de nivel inicial y primario. En dichos estudios se han identificado un conjunto de experiencias formativas vinculadas al campo del arte y producidas en el ámbito de los institutos de formación docente¹ de la ciudad de Buenos Aires. A partir del análisis de estas se han desarrollado conceptualmente algunos aspectos que remiten al arte como conocimiento y como derecho vinculado a la ciudadanía, y a la interacción de los docentes con los bienes culturales y a la formación de su subjetividad (Orce y Tarrío, 2018; Loyola y Spravkin, 2018).

El proyecto actual se focaliza en una serie de experiencias que emergieron con fuerza propia, en las que se recupera el legado histórico, la memoria, la criticidad y la reivindicación de la participación social colectiva. Arte y memoria, arte e historia, arte y ciudadanía son algunos de los ejes de las experiencias estéticas que se abordan, para analizar su incidencia en la configuración de subjetividades en la tensión conformismo/emancipación. Dicha tensión se resignifica en el contexto actual, entre la aceptación del *statu quo* y la resistencia o la transformación del mismo. Boaventura de Sousa Santos (2006), frente a la actual intensidad del proyecto hegemónico de producción de subjetividades conformistas y resignadas, propone el desafío de construcción de subjetividades rebeldes. En ese arco de posiciones, Suely Rolnik (2019) distingue dos modos de producción de subjetividad del deseo, a los que les corresponden diferentes modos de producción de pensamiento: uno orientado por el deseo e implicado en procesos de creación que rompen la escena de lo instituido, y uno reactivo y orientado por la sociedad capitalista que se propaga por todas las esferas de la vida y despotencia su energía de creación. Para esta autora, el campo del arte activa aquella subjetividad singularizante que, en lo micropolítico, elude la masificación y genera resonancias expansivas hacia la construcción de lo común.

Los estudiantes de profesorado y los docentes formadores no son meros receptores de las disputas mencionadas, sino que participan activamente en esta batalla cultural y esa participación es constitutiva de sus procesos de subjetivación. Actualmente, los discursos oficiales sobre la educación y la formación docente, en la ciudad de Buenos Aires, incitan a la creatividad por vía de la innovación, pero desvinculada de los legados culturales significativos.

En este marco, el proyecto se propuso sistematizar y caracterizar las propuestas formativas que incorporan el arte y la memoria en el ámbito de los institutos de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, y analizar los modos en que esas experiencias tensionan y movilizan la subjetividad de los docentes en formación.

Desde el punto de vista metodológico, al tratarse de un estudio de corte cualitativo, se ha priorizado la realización de entrevistas, entendidas como situaciones sociales en las que se producen relatos y se construyen narrativas (Navarro, 2009) y como instancias de observación participante que atienden al contexto de los entrevistados (Guber, 2004). Considerando el proceso

¹ Desde fines del siglo XIX, en nuestro país el cuerpo docente de nivel inicial y primario se forma en las Escuelas Normales e Institutos Superiores que, originariamente, dependían de la escala nacional y, desde mediados de la década del noventa, de los estados provinciales. En la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires hay trece instituciones estatales en las que pueden cursarse dichas carreras. Más recientemente se han creado universidades —privadas y estatales— que también emiten el título de profesor o profesora de Educación Primaria y/o de Educación Inicial.

de construcción espiralado entre teoría y empirismo, se propuso un diseño flexible que permitió la triangulación de diversas técnicas de recolección y análisis de datos, tales como observaciones en los institutos de formación docente, relevamiento documental, organización y registro de actividades académicas de presentación, intercambio de experiencias, entre otras.

En este artículo se presenta una de las experiencias analizadas, como ejemplo de la potencia que tienen las propuestas pedagógicas de arte y memoria en la formación de docentes. Para ello, se desarrollarán, en primer lugar, algunos antecedentes teóricos que dan marco al proyecto, para luego pasar a la descripción del caso concreto.

Principales líneas teóricas

El constructo *arte, memoria y educación* ha sido trabajado por numerosos autores e investigadores y también formó parte de las líneas educativas de políticas recientes.

Desde un planteo conceptual, Elizabeth Jelin (2021) propone que la memoria se relaciona con lo colectivo que está dado en el “entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante” (p. 5). Para esta autora, las memorias son subjetivas y se anclan en experiencias que dejan huellas materiales y simbólicas. Enzo Traverso (2007) afirma que la articulación entre memoria e historia deviene de un objetivo común que es la elaboración del pasado: “el recuerdo del pasado se transforma en memoria colectiva una vez que ha sido seleccionado y reinterpretado según las sensibilidades culturales, las interrogaciones éticas y las conveniencias políticas del presente” (p. 68).

Desde la formulación de políticas educativas en Argentina, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente propició el abordaje de temáticas referidas a la transmisión cultural de la historia reciente de nuestro país. En el marco del proyecto *A 30 años del Golpe*², desarrollado entre 2006 y 2016, se produjeron numerosos trabajos referidos a experiencias e investigaciones realizadas por profesores y estudiantes de formación docente, a partir de las que se generó una amplia serie de materiales culturales: documentales, ficciones, obras plásticas, etc. (Birgin y Trimboli, 2007). Las diversas expresiones artísticas tendieron puentes de encuentros intergeneracionales que auspiciaron la resignificación crítica y sensible de los jóvenes ante la historia reciente. Por otro lado, Débora Kantor (2015) ha desarrollado una serie de investigaciones, muy relevantes, en las que se indaga el universo cultural de jóvenes y estudiantes en tensión con los adultos y los docentes, cuando se conforman territorios compartidos.

Los institutos de formación docente, al ser espacios públicos, constituyen un escenario que promueve tanto la aceptación de las normas que los regulan, como la participación y la deliberación sobre esas mismas condiciones. Es en esa arena en la que los sujetos de un modo u otro establecen lazos de filiación y de pertenencia. Como plantea Inés Dussel (2018, pp. 145-146), estos espacios pueden generar condiciones que permitan al sujeto “alzarse sobre sí mismo” y expandir el mundo, para, así, conocer otras perspectivas del universo propio. Es en la trama de la cotidianeidad de estas instituciones donde reside el interés por identificar experiencias en las que se vinculen arte y memoria, y para indagar las resonancias e improntas que dejan en sus estudiantes.

Eduardo Grüner (2001) plantea vinculaciones entre arte y memoria que resultan pertinentes para el enfoque asumido. El autor señala que el arte ha servido para constituir una “memoria

² Se refiere al golpe militar de 1976 que instaló un período dictatorial que se extendió hasta el año 1983. Se trató de una dictadura cívico-ecclesiástico-militar que hizo del terrorismo de Estado su principal estrategia represiva, así secuestró e hizo desaparecer personas que fueron llevadas a campos de concentración, tortura y muerte.

de la especie, un sistema de representaciones que fija la conciencia (y el inconsciente) de los sujetos a una estructura de reconocimientos sociales, culturales, institucionales, y por supuesto ideológicos” (2001, p. 17). Luego aclara que, si bien esto no significa que el arte haya estado por definición al servicio del poder, sí significa que el poder ha necesitado del arte para producir esa memoria y para conservarla.

En cuanto al tema de la formación de subjetividad política de los futuros docentes, resultan de interés, para el proyecto, los aportes de Hugo Zemelman Merino (2010). El autor señala que los sujetos conforman subjetividades sociales particulares, históricas, dinámicas y nunca acabadas que pueden manifestarse, a su vez, en distintos planos: en la cotidianidad, en situaciones de vida y de trabajo, en la relación memoria/utopía o en el propio sistema de necesidades y en la capacidad de construir proyectos. En este sentido, podría decirse que la subjetividad política se relaciona con ser sujetos, junto con otros. Miriam Kriger (2010), en su estudio sobre formación ciudadana de jóvenes egresados de la escuela secundaria, plantea que, para ser sujeto político, se requiere del “desarrollo de un potencial cultural, no natural” y de reconocer al yo como “tomadores de decisiones por sí mismos y responsables de la dimensión política de sus acciones” (Kriger, 2010, p. 30).

Siguiendo esta línea de desarrollo teórico, al hablar de sujeto y de subjetividad política, no se puede dejar de considerar que uno de los principales objetivos de la educación ha sido, históricamente, la formación de ciudadanos. En general, desde el sentido común establecido, se suele identificar a la ciudadanía, exclusivamente, como *ciudadanía política* (a través del ejercicio del voto), lo que deja fuera de consideración otros ámbitos de su expresión. La noción de ciudadanía supone la igualdad de derechos y deberes de todos los miembros plenos de una comunidad en tres niveles: civil, político y social (Marshall, 2005), y supone también dos modelos básicos: ciudadanía asistida y ciudadanía emancipada (Bustelo y Minujín, 1997).

En el contexto actual y retomando algunos planteos presentados al inicio de este artículo, se disputan sentidos culturales asignados al pasado reciente e impulsados desde el neoliberalismo hegemónico. Ante este contexto, Boaventura de Sousa Santos (2006) plantea que estamos ante un escenario en el que se ha producido un uso de la legalidad, de los derechos humanos y de la democracia como instrumentos hegemónicos. Frente a esta situación, el autor incita a abordarlos desde una perspectiva contrahegemónica y convoca la constitución de una “ecología de saberes” y del impulso de “una nueva cultura emancipadora” (Sousa Santos, p. 26 y 10). En esta línea, desde el proyecto de investigación, se trabaja con la convicción de que el arte es un campo de conocimiento que forma parte de esta ecología de saberes y disputa la resignación, al promover experiencias sensibles y dar visibilidad a lo que el poder hegemónico busca anestesiar y ocultar.

Cuatro núcleos conceptuales en torno al arte y la formación docente

Se presentan a continuación cuatro ejes temáticos, contruidos a partir del análisis de las experiencias indagadas en proyectos previos del equipo de investigación. Estos ejes conforman núcleos conceptuales y organizadores de los estudios desarrollados que adquieren gran significatividad en el proyecto vigente.

El primer núcleo temático refiere a la presencia del campo del arte en los cruces con otras instancias curriculares en propuestas pedagógicas de formación docente. En esta línea, inscribimos la concepción del arte como conocimiento que resquebraja la matriz logocéntrica de la formación y despliega otras articulaciones posibles entre campos de conocimientos, saberes y experiencias. Identificamos, en esa intersección, articulaciones (y desarticulaciones) del arte en su vínculo con

otros campos. En las articulaciones se produce una relación sinérgica que pondera en ambos sentidos los contenidos de los campos intervinientes y, en las desarticulaciones, el riesgo parece ser la banalización. Nos interesa profundizar e indagar estas articulaciones/desarticulaciones en el marco de la ecología de saberes y en relación a un proyecto emancipador; por ende, buscaremos identificar cuáles son los aportes a la formación de las disposiciones subjetivas y culturales de los futuros docentes.

El segundo núcleo temático, relacionado con el anterior, apunta a la visión del arte en la formación docente como herramienta para el logro de objetivos no vinculados estrictamente al campo del arte. Ahí la tensión que aparece trata de si esto reduce la función de los lenguajes artísticos a meors medios o instrumentos para la enseñanza o si, por el contrario, la presencia del arte en los proyectos pedagógicos expande la posibilidad de abordajes más holísticos de los procesos formativos. Los interrogantes que surgen a partir del primer polo de este planteamiento apuntan a cuestionar el uso didáctico del arte como ilustración o ejemplificación para enseñar otro tema. Frente a visiones utilitaristas están los posicionamientos que reivindican la actividad artística como tal y rescatan el valor del arte como campo de experiencias estéticas que diversifican y amplían el acceso sensible al mundo, como posibilidad cognoscente en instancias de producción, acceso y contextualización de obras en diversos contextos. Este posicionamiento se liga a la aspiración de concebir, en el mismo sentido que en el primer núcleo, a este campo de experiencias, desde otras racionalidades y no subsumido en la occidental hegemónica (Sousa Santos, 2006).

El tercer núcleo temático gira en torno al aporte del campo del arte en la puesta en escena de la corporalidad y las potencialidades y tensiones que genera en la construcción subjetiva de los futuros docentes. Este eje se abre, por un lado, hacia la centralidad de la dimensión corporal en las experiencias artísticas y, por otro, al lugar asignado tradicionalmente al cuerpo en las escuelas. Cuestiones tales como la emoción y la sensibilidad, vinculadas a lo corporal y a lo educativo, cobran vigencia en la actualidad con las propuestas oficiales de educación emocional que apuntan al control de estas. Nuevamente se abre una serie de preguntas para profundizar, las que estás relacionadas con el giro afectivo de la subjetividad política (Arfuch, 2015). Sin duda, el arte tiene el potencial de generar experiencias estéticas y culturales que conmueven y transforman, produciendo configuraciones subjetivas en los sujetos.

El cuarto núcleo remite al lugar del arte en la construcción de subjetividad política. Un universo de experiencias ligadas a este campo establece una estrecha relación con la construcción de procesos de ponderación de la memoria histórica y parece generar resonancias políticas, dado que la memoria articula lo individual con lo colectivo. En este sentido, el interés está puesto en focalizar la potencialidad que tienen las experiencias artísticas de gestar sentidos sobre la dimensión política del campo social y el posicionamiento de los docentes en ese marco. La noción de posición docente refiere a los “múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea” (Southwell y Vassilades, 2013) y a las expectativas y proyectos a futuro que se construyen en el marco más amplio de las regulaciones del trabajo docente. Suely Rolnyk (2019), desde el psicoanálisis, afirma que hay una potencia micropolítica que se ha venido afirmando en ciclos sucesivos en el campo del arte en pos del “desplazamiento del paradigma cultural dominante” (p. 85) Con esto no refiere a una determinada idea de “arte político” o “arte comprometido”, sino a problematizaciones sobre el *statu quo* que se lanzan a habitar una “transterritorialidad”, donde se encuentran y desencuentran con prácticas activistas de toda índole. “En estos encuentros y desencuentros entre prácticas distintas se producen devenires singulares de cada una de ellas en dirección a la construcción de lo común” (Rolnyk, 2019, p. 84). La indagación de algunas prácticas vinculadas al campo del arte en la formación docente puede

habilitar el acceso a estas disputas micropolíticas, en las que las subjetividades dan cauce a la singularidad para desplazar lo instituido y resistir los embates del sistema que busca fragilizarlas y generar sumisión al consumo. En estas instancias, hay posibilidad de recobrar lo común, lo político y lo colectivo.

Relato de la experiencia

En este apartado se presenta la experiencia llevada adelante por Mónica Paulino, profesora de artes plásticas, y Natalia Vázquez, profesora de taller de prácticas docentes, del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston de la ciudad de Buenos Aires. La experiencia se desarrolló entre 2017 y 2018, a partir de un proyecto de investigación denominado: *Haciendo memoria en el ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston*. El trabajo estuvo centrado en el período de la última dictadura cívico militar (1976 a 1983) ocurrida en Argentina. Se abordó dicha época de terrorismo de Estado y lo que sucedió a lo largo de esa etapa en la vida del instituto formador.

Mientras el equipo investigaba haciendo el relevamiento y análisis de la documentación, se descubrió que una estudiante había sido detenida y desaparecida mientras era alumna del instituto. Además de lo impactante del descubrimiento, fue movilizador que la institución conociera lo sucedido, más de cuarenta años después. Saber que una estudiante había sido arrancada de su hogar, interrumpiendo su formación y aniquilando sus sueños, fue crucial. ya que trastocó la trama y la identidad institucional. El contacto con la *verdad* resonó fuertemente en toda la comunidad educativa. Las cuarenta y siete estudiantes investigadoras que formaron parte del proyecto recopilaron la información sobre la vida de la estudiante desaparecida.

El contexto en el que se realizó buena parte de la investigación fue el de la movilización, en la legislatura de la ciudad de Buenos Aires, contra la creación de la UNICABA (Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), en el marco de las políticas educativas neoliberales del gobierno de la ciudad que planeaba, y continúa planeando, el cierre de los veintinueve profesorados de formación docente que son bastiones de resistencia de dichas políticas.

Los informes de investigación, la comunicación de los avances y los resultados fueron transmitidos a toda la comunidad del instituto e incorporaron, también, diversos lenguajes artísticos con los que se intervino el espacio público. Por un lado, se colocó una baldosa conmemorativa en la vereda de la escuela, en articulación con la organización barrial Baldosas por la memoria³. Por otro lado, la comunidad educativa, coordinada por las docentes y estudiantes a cargo de la experiencia, realizaron una instalación de pañuelos blancos⁴ que rodearon la reja que bordea todo el perímetro del edificio de la institución. Otra intervención artística potente tuvo que ver con la modalidad de presentación formal del informe, mediante una performance en la que participaron las estudiantes que integraron el equipo de investigación. En todos los casos, resultaron producciones estéticas en las que se vislumbra una poética. En su materialidad se concreta aquello que justamente trasciende lo literal y va más allá de las palabras. En estas producciones se combinan instancias de información y de socialización de materiales y relatos

³ Las Baldosas por la memoria son una marca memorial que se deja en la vía pública de la ciudad para indicar los lugares donde vivieron, estudiaron, trabajaron, militaron o fueron secuestradas o asesinadas las víctimas de la última dictadura cívico-militar. Es una iniciativa que surgió en el año 2005, desde el colectivo autogestionado Barrios por la memoria y la justicia que está integrado por las Comisiones por la Memoria pertenecientes a los diferentes barrios de la ciudad de Buenos Aires.

⁴ Los pañuelos blancos representan a los organismos de derechos humanos Madres de Plaza de Mayo y Abuelas de Plaza de Mayo, cuyos integrantes, madres y abuelas, se colocan en la cabeza pañuelos blancos, bordados con los nombres de sus hijos y nietos desaparecidos.

—en diversos lenguajes—, con instancias de producción, en los que siempre se requiere poner el cuerpo para dar cierta forma perceptible a aquello que se socializa. Si bien los niveles de involucramiento personal pueden ser disímiles, en el interior de los grupos, se abre la ocasión para poner en palabras y para deliberar y escuchar, en este momento se da cauce a la expresión de esa arena conflictiva de consenso no consolidado que tienen estos temas en la actualidad.

La experiencia investigada se puede vincular directamente con los núcleos temáticos que dan sentido a las indagaciones propuestas y se presentan en el apartado anterior. En cuanto a los dos primeros núcleos, esta experiencia pone al arte como potenciador del conocimiento sensible y profundo de nuestra historia reciente, por parte de las futuras docentes, quienes llegan a expandir los objetivos de otras instancias curriculares. Lo propio del arte, en este caso, se halla en la apertura hacia nuevas miradas y saberes, en tanto formas de aprehensión de lo sensible (Ranciere, 2011).

Con respecto al tercer núcleo, vinculado a la dimensión corporal, resulta interesante analizar cómo el tránsito por la experiencia relatada invita a las estudiantes a conformar la trama de un *cuerpo vibrátil*, en el que las *afectaciones* de ahondar en la historia, tan dolorosa, posibilita pensar colectivamente nuevas formas de resistencia que reivindiquen la fragilidad subjetiva (Rolnik, 2019). La participación en las *performance*, por ejemplo, es un modo de puesta del cuerpo en escena que, necesariamente, interpela politizando la subjetividad al convocar la sensibilidad. Entonces, es posible ubicar la potencia del cuarto núcleo, al que se hace referencia: la subjetividad política.

El atravesamiento de este proceso deja huellas y genera efectos que convocan, necesariamente, replanteos y reposicionamientos que invitan a pensar lo no pensado, a reubicarse en el torrente de la vida social, marcada por estas heridas que tal vez no resultaban significativas. El encuentro con experiencias que afectan el registro del mundo viviente y restituyen el deseo de actuar, motoriza procesos de subjetivación. En el caso se expresa cómo la implicación de docentes y estudiantes en prácticas educativas, en sinergia con prácticas artísticas colectivas, resultan una apuesta por reapropiarse de la potencia, para crear mundos insurgentes que afirmen el valor de la vida.

Conclusiones

A lo largo de este texto, se presentaron algunas líneas de trabajo de una investigación en curso sobre arte, memoria y subjetividad, en la formación de maestros y maestras de nivel inicial y primario en la ciudad de Buenos Aires. Se propuso un recorrido por los aportes de diversos autores, en relación a la constitución de la subjetividad política de los sujetos, y se resaltó, especialmente, que para estudiarla se requiere la consideración de lo histórico, lo social y lo cultural. Memoria, identidad y recuperación del pasado reciente no pueden pensarse por fuera de lo colectivo, porque es en la pluralidad donde resulta posible asumir posicionamientos propios, junto con otros con los que se comparten intereses. Para tematizar estas cuestiones, se consideraron especialmente los contextos sociopolíticos actuales de disputa hegemónica neoliberal, los que pugnan por imponer el pensamiento único que tracciona hacia el conformismo. Frente a este diagnóstico, desde una perspectiva contrahegemónica y orientada hacia la emancipación de los sujetos el arte y la educación, como actores potentes para disputar el *statu quo* vigente y librar la batalla por el diálogo de saberes, junto con la ciencia y otros campos del conocimiento socio histórico.

El relato de la experiencia generada en un instituto de formación de docentes que se propuso investigar e historizar el recorrido de la escuela durante el período dictatorial 1976-1983,

resultó en un hallazgo que trajo al presente una historia singular que impactó fuertemente la trama institucional.

El potencial de las metáforas que el arte pone a disposición permite decir con mayor profundidad y compromiso el horror de lo sucedido por aquellos años de dictadura en la Argentina. Entender al arte como cuestionador de las relaciones de dominación coloca a las docentes en formación ante la emergencia de construir subjetividades políticas que, con sensibilidad, se rebelan contra la crueldad a través de intervenciones pedagógicas creativas, lúdicas y transformadoras. Negar el derecho al goce de las diversas expresiones artísticas nos convierte en una ciudadanía colonizada. Es por ello que la pedagogía de la memoria pone a disposición, a través de los lenguajes artísticos, aquello que la historia denuncia (Orce y Tarrío, 2018).

Para cerrar este texto, se comparten las palabras de una estudiante del profesorado y futura maestra de nivel inicial: “Reivindicamos la importancia de la historia oral, para la construcción de nuestra historia como institución, sobre todo, en contraposición a un pasado donde predominaba el silencio. Ahora indagamos, procesamos e intentamos recuperar las palabras que no se dijeron, que se escribieron”⁵.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2015). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *deSignis*, 24. 245-254. https://www.academia.edu/30917402/El_giro_afectivo._Emociones_subjetividad_y_pol%C3%ADtica.pdf
- Birgin, A. y Trímboli, J. (2007) Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. *Propuesta Educativa*, 2, 38-48
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO
- Dussel, I. (2018). La politización y la popularización como domesticación de la escuela: como contrapuntos latinoamericanos. En Larrosa Bondía, J. (Ed). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Grüner, E. (2002). *El sitio de la mirada*. Editorial Norma.
- Jelín, E. (2021) *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Kantor, D. (2015). *Tiempo de Fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapela tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. Universidad Nacional de La Plata.
- Loyola, C. y Spravkin, M. (2018). Más allá del texto escrito. La formación docente y la interacción con los bienes culturales. En: Hillert, Loyola, Spravkin y Kuguel *Travesías entre el arte, la investigación y la formación docente*. Noveduc.
- Navarro, A. (2009). “La entrevista: el antes, el durante y el después” en Meo, A. y A. Navarro, *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Oicom System.
- Orce, V. y Tarrío, L. (2018) El arte como frontera. Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación. *Revista Trayectoria. Práctica docente en Educación Artística*, 5. 6-16. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/589/506>
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Capital intelectual.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón ediciones.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI. 11.

⁵ Texto tomado de la cuenta de Instagram @arteypandemia, que está coordinado por la Profesora Mónica Paulino. El texto fue escrito por Agustina Leyes y estaba acompañado de un *collage* que ella realizó y en el que se intervinieron imágenes de la estudiante desaparecida.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M. y Levin, F. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible, Polis Revista Latinoamericana, 27. <https://journals.openedition.org/polis/943>

 **Volver al índice**

Performar el mundo como “monedas vivas”: un acercamiento al cuerpo situado en las coordenadas de la enfermedad

Performing the World as “Living Currency”: Close-Up to the Body Situated in the Coordinates of the Disease

Amalina Bomnin Hernández

Universidad de las Artes

Resumen

El texto reflexiona sobre el efecto de las actuales condiciones globales en nuestras maneras de pensar nuestro lugar en el mundo. La polarización de posturas ideológicas, el auge de los populismos, la tendencia creciente a los positivismos en la imagen mediática, la militarización social son algunas problemáticas comunes del escenario donde nos desenvolvemos. También se suman a lo anterior el control, fiscalización y debilitamiento de las libertades individuales. La pedagogía artística debe dirigirse, en mayor medida, hacia el conocimiento sensible, en lugar de ponderar resultados capitalizables, y para lograrlo debe fomentar el libre albedrío, la empatía y el compromiso humano, a través del trabajo en y desde la corporalidad. Este texto sitúa al arte como posibilidad ecológica, al marcar una ética respecto a los hábitos comunes de consumo y relacionamiento social. El malestar actual rebasa lo meramente clínico y constituye un punto de inflexión que deberá reordenar nuestro horizonte científico.

Palabras clave: artísticas, cuerpo, multidisciplinario, *performance*, vida, vulnerables

Abstract

The text argues the effect of current global conditions on our ways of thinking about our place in the world. The polarization of ideological positions, the rise of populisms, the growing tendency to positivism in the media image, social militarization, are some common problems of the scenario where we operate. Also added to the above are the control, supervision, and weakening of individual freedoms. Artistic pedagogy must be directed to a greater extent and towards sensitive knowledge, instead of weighing capitalizable results; to achieve this it must promote free will, empathy, and human commitment through work in, and from corporeality. This empowerment places art as an ecological possibility, by setting an ethic with respect to common consumption habits and social relations. The current malaise goes beyond the merely clinical and constitutes a turning point that will have to reorder our scientific horizon.

Keywords: artistic, body, life, multidisciplinary, performance, vulnerable

Introducción

La investigación actual reflexiona sobre la relevancia del trabajo con la corporalidad dentro de la pedagogía artística. De manera general, aunque los modelos educativos y pedagógicos contemporáneos suelen plantear que sus enfoques son holísticos y transversales, la realidad de las aulas e instituciones actuales, en muchos casos, es que favorecen el acercamiento racional hacia los fenómenos, en desmedro de la búsqueda del conocimiento sensible. Las actuales condiciones globales de crisis sanitaria requieren de la militancia de los cuerpos, en la búsqueda de soluciones consensuadas, inclusivas y situadas.

El propio caso del arte de acción es un ejemplo a considerar. La invisibilización de la producción del *performance* y otras modalidades que se insertan dentro del género (*happening*, intervención, acción, *site specific*, *video-performance* u otras variantes multidisciplinares donde el cuerpo ejerce su soberanía) en Ecuador es la muestra de que dichos cuerpos aún reclaman espacio dentro del imaginario nacional. Sin embargo, nuestros programas pedagógicos son parcos en cuanto a la potencialización del uso de un soporte que es ecológico, un dispositivo político y pertinente para la formación de valores. La crítica artística local no ha brindado atención suficiente a un medio que se ha fraguado, mayoritariamente, fuera de los límites institucionales.

De manera general, la constatación de dichas prácticas en Latinoamérica halló eco en el ámbito de la crítica de arte. Han sido diversas las voces que, dentro y fuera del continente, desarrollaron estudios sobre el género, haciendo hincapié en su carácter disidente y transdisciplinario, y en los consiguientes trasvases hacia el activismo y las prácticas populares. Al respecto, señala Clemente Padín: “la performance demostró su eficacia en la denuncia y la sensibilización popular en torno a la defensa de los derechos humanos conculcados” (2005, p. 11). Gracias a esta situación, su historia ha quedado relegada generalmente a la publicación de artículos, reseñas e iniciativas aisladas que no han logrado consolidar un cuerpo teórico que responda a la emergencia y radicalidad de muchas de estas prácticas.

Impostergables revisiones (cuerpos que reclaman espacio)

Dentro de los textos que más han aportado a estas consideraciones, señalaremos a los ensayos de Pierre Klossowski, *La moneda viva* (1970), y de George Bataille, *La conjuración sagrada*. Ensayos creados entre 1929 y 1939 que, además, fueron escritos junto a sus colegas en Acéphale¹. Contenidos sobre religión, sociología y filosofía aparecen recogidos en una compilación con el mismo nombre del grupo. Los mismos han constituido un apoyo inigualable, pues sus conceptos y análisis fomentaron las bases del grueso del pensamiento teórico francés, moderno y contemporáneo. Este último, dicho sea de paso, es el que más se conoce cuando se aborda el arte de acción, mas no fue el pionero.

Algunos textos disiparon las dudas respecto a un debate que, en ocasiones, ha sido candente en el país: la definición precisa de en qué lugar y cuáles artistas fueron los pioneros dentro del arte de acción desde finales de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado. Dentro de esos artículos destacan: *Arte contemporáneo y cultura popular: el caso de Quito* (2012) que, aunque

¹ Acéphale fue un grupo que surgió en el contexto de la enemistad de Bataille con Bretón y al que pertenecieron, además del primero: Roger Caillois, Pierre Klossowski, André Masson, Jules Monnerot, Jean Rollin y Jean Wahl. Realizaban prácticas esotéricas, artísticas y de carácter interdisciplinar. Fue anunciado como una propuesta de religión, sociología y filosofía; contenidos relacionados a estos temas se publicaban regularmente en una revista —del mismo nombre— que surgió en 1936 y se mantuvo por cinco ediciones.

puntualiza en la producción quiteña, señala con el carácter de pioneras a las acciones desarrolladas durante los años ochenta en Guayaquil. En este orden de clarificación, también contamos con el libro *1998-2009 HISTORIA(S)_ en el arte contemporáneo del Ecuador* (2009), en el que se mapea la relevancia del quehacer nacional y se señala la importancia que revistieron los procesos de enseñanza artística que lideró el Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE).

Dos aspectos podían constatarse, a simple vista, desde la propia experiencia pedagógica desarrollada en Universidad de las Artes y a través de la revisión de fuentes bibliográficas afines al tema (prensa plana, catálogos, y revistas): el desconocimiento sobre el concepto y práctica del arte de acción y la reticencia y prejuicios perceptivos respecto al género. Indagar en el itinerario de los salones a nivel nacional condujo a evidenciar las exiguas apariciones de estas propuestas en dichos espacios.

Tanto en *Performance Art: From Futurism to the Present* (2001) como en *Performance. Live art since the 60s* (2004), Goldberg realiza un recorrido por las relaciones del *performance* con la política y la vida real; sus emergencias desde el teatro, la música y la ópera; y la operatividad del cuerpo en producciones que van desde lo ritual, lo escultórico y lo fotográfico; los tratamientos de la identidad desde los feminismos, lo multicultural y la sexualidad; hasta aquellas piezas y artistas que han realizado acciones dentro del género a través de la danza, el video, el rock y la palabra hablada.

Por su parte, los textos de Claire Bishop, en *Artificial Hells. Participatory Art and The Politics of Spectatorship* (2012) más cercanos en el tiempo, contribuyen no solo a aquilatar el alcance de estas prácticas a través de la historia del arte, sino que, además, convocan a introducir la impronta indisciplina y subversiva de lo performativo dentro de las estrategias pedagógicas.

El estado del arte se prefiguraba problemático al escrutar que, en una entrega que se ha erigido como uno de los más abarcadores acercamientos al género del continente, tampoco asoma información alguna sobre la producción ecuatoriana. Deborah Cullen, en su investigación que tuvo como culmen la curaduría y producción del catálogo *Arte ≠ Vida: Acciones de artistas de las Américas, 1960-2000* (2008), hizo acopio de un número considerable de acciones —con sus respectivos análisis— llevadas a cabo por artistas latinos, caribeños y latinoamericanos, sin embargo, en él no figuraba ningún ejemplo ecuatoriano.

Podemos mencionar también la tesis de licenciatura *Prácticas artísticas de acción en el arte del Quito actual* (2012), de Gabriela Alejandra Monteros Araujo. En esta se abordan algunos exponentes representativos —aunque no el grueso de los actores— de la ciudad quiteña. Asimismo, otras dos tesis de licenciatura: *Minimizar y anular los referentes* (2009) de Saskia Calderón y *El arte de conceptos en el Ecuador* (1999) de Danilo Zamora. En ambos casos se trata de graduados de la Universidad Central de Quito.

Existen otras tesis de maestría que también apoyaron la tendencia a acreditar el desarrollo de medios alejados del modelo canónico, como la *performance* y el arte de acción. Así el caso de *Medio artístico, trayectoria profesional y performance* (2014), de la destacada pedagoga y artista Jenny Jaramillo Valdivieso, y *La producción de corporalidades en la Plaza Foch: separación social* (2013) de la artista y gestora Ruth Valeria Andrade Proaño, en la que la autora elige el espacio público de La Mariscal, cuyo centro es la Plaza Foch, en la capital, para atender a ciertas patologías clasistas, sexistas, raciales y geopolíticas que atentan contra la dignidad y libertad de movimiento y acción de sujetos vulnerables. Estas problemáticas abordadas servirían de apoyatura en la definición del primer capítulo de la tesis, dedicado a la observación de un cuerpo que aún reclama espacio.

Escasos textos bibliográficos dentro de Ecuador hacen mención al género, además de los ya mencionados. Algunos ejemplos que destacan son *Arte, educación y transformación social* (Cartagena, 2015, p.5) y *La Suerte: tránsitos entre el arte y activismo* (Cartagena, 2018, p.3), ambos ofrecen análisis puntuales sobre recorridos artísticos que toman en cuenta la acción como plataforma que influye en los cambios sociopolíticos.

La escasa visibilización, en general, del corpus del arte ecuatoriano y, de manera más marcada, de la práctica del arte acción ha acompañado no solo al quehacer individual de los creadores ecuatorianos, sino también al lugar, reconocimiento y alcance que atañe a la institucionalidad, dentro y fuera del país. Ha sido una entidad que, generalmente, ha actuado compelida por las tensiones del marco social y no *motu proprio*, lo que ha traído como consecuencia que, a menudo, muchas de las más sugerentes y sólidas apariciones del arte de acción hayan sido parte de iniciativas aisladas, llevadas a cabo por artistas locales, sin mayor interés en ser reconocidos por la oficialidad, y gracias a investigadores extranjeros becados o autores con plataformas alternativas de promoción y producción artística, lo cual constituye un desafío al abordar el estado del arte.

Cuando el material es el cuerpo, cualquier método resulta exiguo (cuerpos en sedición y su preámbulo clínico)

La asistematicidad con que se ha abordado, en Ecuador, el tema elegido, tanto por la institución arte y la crítica, como por la enseñanza artística, convierte esta investigación en un esbozo de ilación conceptual y temporal respecto a las prácticas del arte de acción que han emergido durante los últimos veinte años. Este acercamiento está inscrito dentro de la epistemología cualitativa que nos permite enunciar la anterior idea científica, la que responde a un modelo de verificación sustentado en un juicio deductivo, de constatación y explicación, que permitirá ahondar el conocimiento en torno al problema objeto de estudio.

Se tomará como instrumental metodológico el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta la urgencia de ponderar el valor de uso de la práctica del arte acción, dentro del ámbito artístico, pedagógico y crítico, y en atención a su función social.

Hemos elegido métodos científicos generales del conocimiento —análisis y síntesis; inducción y deducción; enfoque histórico lógico— y apelado a otras apoyaturas metodológicas que contribuyen, en diferentes grados, al cumplimiento de los objetivos planteados. Dentro de las técnicas de uso tendremos la observación-participante y documental, pues ambas resultan primordiales a la hora de valorar la inserción del género estudiado en la conciencia social, en su lógica relacional y en el afán de favorecer un público más diverso. Es así como contribuirán las fuentes orales, escritas y digitales en un análisis más pormenorizado y contextual que acredite cómo la crítica y la institución han contribuido, o no, al desenvolvimiento de este quehacer. Este método se articula con el análisis del documento como procedimiento investigativo y será orientado desde una perspectiva semiótica y hermenéutica.

Podrán enriquecer los acercamientos al tema métodos como la historia de vida y el estudio de casos. En el caso del primero, por su valiosa contribución en el conocimiento de los procesos de experimentación e indagación que conducen a los artistas, docentes, investigadores e instituciones a pulsar la creación y el pensamiento a través del arte de acción. Y en el del segundo, porque la puntualización en ciertos artistas, instituciones y eventos traerá aparejada la caracterización de los más significativos puntos de inflexión en la historia del género durante dos décadas y la acentuación de aquellos artistas con una trayectoria reconocida.

El fichaje bibliográfico y la entrevista, en tanto técnicas, han conducido todo el proceso investigativo que, además, se afrontó con una fuerte incidencia de las fuentes digitales y el cuestionario electrónico.

Algunas discusiones en torno al *performance* y el arte de acción

Uno de los mayores desafíos en tiempos de pandemia, tras la aparición del virus SARS-CoV-2, ha sido repensar el lugar y alcance de los cuerpos en las actuales condiciones de confinamiento. A estas alturas, asoman predicciones que apuntan a una recuperación, en varios órdenes y a nivel global para el 2024, aunque la ecuación no se presume tan sencilla. Si bien la reflexión de este texto no ahondará en cuestiones epidemiológicas, ni sociológicas, iniciamos el recorrido con estos comentarios porque, al mismo tiempo, intentamos asociar los habituales dispositivos de representación con la enfermedad (malestar, ortodoxia, poder, represión) y, en cambio, referimos a los cuerpos como posibilidad expedita de contestar a ese orden estabilizado de manera gráfica, contundente, sin ambages y con un sentido de compromiso radical. Las actuales condiciones sanitarias han demostrado que ni la institución ni los medios ni las organizaciones globales tienen a mano soluciones a la “enfermedad”, sino que, más bien, se convierten, en muchas ocasiones, en potenciales mediadores de la incertidumbre generalizada.

Los recientes *performances* de Carlos Martiel, *South Body* (Bienal de las Américas, 2019), y Guillermo Gómez Peña, *Open Letter to the Museums of the Future* (2021, p.1) generan pertinentes reflexiones sobre la violencia respecto a grupos minoritarios y acerca del rol de las instituciones artísticas, en pleno escenario de crisis, respectivamente. Ambos resultan de obligada referencia a la hora de calibrar cuán desmarcada, en muchas ocasiones, está la institución arte respecto a sectores de población vulnerables, o vulnerabilizados, y la inexorable necesidad de reactualización y reacomodo de esta instancia, de cara a dramáticas circunstancias sociales:

el destino de la especie humana será decidido por la circunstancia de si —y hasta qué punto— el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva emanadas del instinto de agresión y de autodestrucción. [...] Nuestros contemporáneos han llegado a tal extremo en el dominio de las fuerzas elementales que con su ayuda les sería fácil exterminarse mutuamente hasta el último hombre. Bien lo saben, y de ahí buena parte de su presente agitación, de su infelicidad y su angustia. Sólo nos queda esperar que la otra de ambas “potencias celestes”, el eterno Eros, despliegue sus fuerzas para vencer en la lucha con su no menos inmortal adversario. Mas, ¿quién podría augurar el desenlace final? (Freud, 2019, p. 90)

El contexto ecuatoriano fue uno de los más afectados desde el inicio de la actual pandemia, provocada por la covid-19. En este sentido, el artista Manuel Kingman se ha empleado en dos propuestas que se convierten en corolarios de la aguda crisis sanitaria que *caotizó* al país (*Funda negra en el Parque de las tripas*, 2020). El creador comenta sobre el consiguiente estado de corrupción generalizada que se develó —desde el gobierno de Lenín Moreno, respecto al anterior gobierno de Rafael Correa— y la continuación de una serie infinita de casos asociados a graves irregularidades en los que el expresidente Abdalá Bucaram figura como “líder” gris, al punto de negociar con la gestión hospitalaria en tiempos de epidemia.

La primera (*Estampilla*, 2009), a pesar de estar resuelta en formato de sello de correo, trabajado con material de archivo, resulta performativa, pues muestra a Bucaram —quien fue además presidente del club de fútbol Barcelona, grabó un disco con los Iracundos y, en 2020,

lanzó su propio álbum *Un Loco que canta*, el que incluía un *cover* de *El rock de la cárcel*—, como quien, a pesar de la burda y absurda imagen que proyecta, logra avivar el fragor populista, al punto de presentar la portada de su disco con un autorretrato donde usa la banda presidencial y bigote a la usanza del Führer. En la propuesta de Kingman, que se antoja preclara, canta con Los Iracundos y baila al lado de las modelos de A todo dar, un programa televisivo ecuatoriano de alto *rating*, donde se realizaban certámenes de participación popular. Abdalá estuvo en el poder seis meses y luego se fugó a Panamá, donde estuvo prófugo de la justicia durante veinte años.

La otra propuesta de Kingman fue *Funda negra en el Parque de las tripas*, acción en el espacio público. En pleno escenario de la crisis sanitaria, el artista se desplazó hacia el mencionado sitio, vestido con un traje negro de bioseguridad, mascarilla N95 y, en las manos, llevaba una caja transparente que contenía dieciocho productos alimenticios que adquirió a sobreprecio. Además de la comida, el artista portaba una bolsa de cadáver fabricada en un taller del sur de Quito, por veinticinco dólares. Se desvistió del traje, abrió la bolsa y al mismo tiempo que se introducía en ella, iba llenándola de víveres, pastas, café y todo lo que traía. Cuando logró su objetivo, se dejó caer inerte al piso y se mantuvo encerrado durante algunos minutos. La pieza rinde homenaje a un número notable de víctimas de la covid-19 en el país, quienes fueron sepultadas sin ataúd y cuyos cuerpos no fueron hallados por sus familiares, para recibir un digno enterramiento.

Para que el examen clínico no se antoje distendido, ubiquemos ciertos síntomas en el quehacer del arte acción en los meses más recientes (revise *Open Letter to the Museums of the Future*, 2021): la crisis global de la agencia institucional, la inexorable necesidad de inclusión que debe ocupar al arte y la deshumanización latente de las agendas políticas. La *performance* de Fernando Falconí (Falco), *Antivirus contra la corrupción* (2020), realizada en plena pandemia en Ecuador, apunta sobre este último síndrome. Salió a la calle vestido como fumigador del servicio público —traje y tanqueta en mano—, para desinfectar varios enclaves oficiales. Inició el recorrido por el Palacio de Carondelet, Asamblea Nacional, Ministerio de Energía y Recursos Naturales, Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, entre otras instituciones públicas, y culminó con la fumigación de un escudo del Ecuador, de apariencia descolorida, a la entrada del Ministerio de Salud. La “sepsis” del sistema ecuatoriano ha alcanzado límites insospechados durante los últimos diez años. El reciente amotinamiento en las cárceles, que ha provocado la muerte de más de ochenta reos, comenta sobre la implicación del país en el tráfico de droga y las subsiguientes consecuencias desde el punto de vista político.

El arte en clave de convite y falange para conseguir la labor atractiva

No en balde Foucault llamó a *La Monnaie Vivante*, de Pierre Klossowski, el libro más importante de la época. En la obra, el filósofo sintetiza certeramente la significación de las prácticas del arte de acción y la *performance* dentro de la vida contemporánea:

solo el acto de fabricar objetos pone en duda su misma finalidad ¿pues en que difiere el uso de los objetos útiles del uso de los objetos producto del arte, “inútiles” a toda subsistencia?

Nadie pensaría confundir un utensilio con un simulacro, al menos que sea en tanto simulacro que un objeto posee un uso necesario. (Klossowski, 1998, p. 2)

En la obra mencionada, Klossowski revisó atentamente a Fourier y a Sade. Del primero le interesó su concepto de *utopía* y del segundo su noción de *perversión*. Así intentó hallar lugares

comunes dentro de sus visiones sobre los procesos de industrialización, con las subsiguientes consecuencias morales a nivel individual y social.

De ahí que propongamos la idea de promover el arte de acción como eterno retorno. La asociación sensible que realiza Foucault (2002) de los conceptos discurso con monumento, al referirse a cómo el primero traslapa relaciones de poder, alude al mismo tiempo a las brechas de su supuesta unidad —concebida apriorísticamente en el tiempo— y a que deberá observarse, más bien, en atención al carácter disperso de las interpretaciones que recibe un mismo fenómeno y de cara a una pluralidad discursiva.

¿Cómo se aviene esta consideración con el uso que hace la *performance* del discurso? La naturaleza posdisciplinar del *performance* resulta en concesión para ubicarse más allá de cualquier sentido preconcebido de lenguaje. La noción de tiempo se disemina porque la propia sinrazón performativa no intenta construcción alguna que apunte a la existencia de un inicio o fin (eso implicaría asociarlo a una lógica moderna), sino que agencia notables derivaciones identificables con la atomización cronotópica. La idea, o ideas abordadas, se desliga de lecturas apegadas a lo cognitivo, porque emergen de la complicidad del cuerpo con otras instancias que no tendrían que devenir, precisamente, de la razón ni de la cultura (aunque estas pudieran subsistir dentro del texto). En este sentido, la proyección vitalista de Nietzsche apuntaba al hallazgo del “estatuto autónomo del pensamiento” a través de la búsqueda del “hilo conductor del cuerpo” (Rivero, 2016, p. 87), tal fundamento debía buscarse en nuestra propia fisiología y en ese “mundo íntimo de fuerzas y de síntomas de un acontecer interior”, que es la “voluntad de poder” (Rivero, 2016, p. 87). En opinión de Nietzsche, solo a partir de un método de comprensión del mundo que tome al cuerpo como pluralidad de perspectivas se abre un camino hacia una manera de pensar no metafísica (Bomnin, 2019, p. 3). Por lo antes señalado, es que advertimos en la *performance* un discurrir en disenso, en torno al discurso (incluso, respecto a su propio devenir lingüístico) y en tanto monumento cultural.

Teniendo en cuenta los conceptos antes mencionados, de Foucault y Nietzsche, y muchas de las propuestas que analizaremos, el arte de acción latinoamericano se desentiende de la propensión a abordar la experiencia artística como parte de las nociones de discurso y monumento que acompañaron al devenir del arte en Europa y Estados Unidos, y prefiere exponer al cuerpo, desde sus vínculos con prácticas rituales, en la búsqueda de conciliación con la tierra como elemento que ha sido usufructuado por agentes externos, en vínculo activo con asociaciones, organizaciones y comunidades que enfrentan luchas por los derechos humanos (Grupo de Arte Callejero, GAC, Grupo Etcétera, por su participación en los escraches, ambos de Argentina) y teniendo en cuenta la asociación radical entre ritual, sacrificio y caos político (Cildo Meireles con su obra *Tiradentes: Totem-Monumento para el Prisionero Político*, 1970), por solo mencionar algunos ejemplos. El desapego del lenguaje artístico, respecto a las tendencias formalistas, después de transcurrir las dos guerras mundiales y el retorno a lo que fue consustancial al hombre en los inicios de la civilización: el rito, las ceremonias, el espacio vital, el movimiento libre del cuerpo, las plantas, los animales, la sangre, el sonido y los cantos, probablemente constituya, en el caso del arte acción latinoamericano, una especificidad.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta afloraban, con mayor frecuencia, propuestas que terminaban disolviendo las fronteras entre arte y vida, a fuerza de insistir en potentes comentarios sobre la violencia en el trabajo obrero, los migrantes, la mujer, los indígenas, los perseguidos, torturados y desaparecidos como consecuencia de las dictaduras. Dentro de este grupo podemos ubicar las propuestas de Tucumán Arde, Jacobo Borges y Roberto Jacoby.

También se interesaron en reflexiones similares, además de abordar las relaciones hombre y naturaleza, artistas como Ana Mendieta y Juan Downey.

También resultaron relevantes por estos años las acciones de Grupo CADA, Lotty Rosenfeld y Alfredo Jaar, en Chile, respecto a los crímenes y maltratos cometidos por los regímenes dictatoriales militares. Su posicionamiento en el espacio público, para visibilizar las más viles crueldades, llevó a estos artistas a preferir la experiencia multidisciplinaria en su intento porque el mensaje se promoviera expeditamente.

En la década de los ochenta destacan las acciones de Pedro Lemebel, quien más tarde conforma el dúo Las Yeguas del Apocalipsis, junto al poeta Francisco Casas. Ambos reivindican el lugar de las minorías y desarrollan *performances* disruptivas que logran sorprender y provocar al ser presentadas en lanzamientos de libros y exposiciones de arte.

Las artistas María Teresa Hincapié y Regina José Galindo despliegan relevantes acciones y *performances* durante los años noventa. Desde finales de la década anterior, Hincapié llama la atención con su pieza *Vitrina* (1989), al colocarse en la piel del obrero común, en un intento por restablecer la dignidad de cualquier trabajo, por simple que este parezca. Juega a establecer una sinergia singular con el sitio, en comunión con el espectador o transeúnte que observa.

También en los noventa resalta la apariencia menuda y el impacto potente del cuerpo en acción de Regina José Galindo. Su trabajo se antoja cual epítome de la reciedumbre que ha marcado al arte de acción latinoamericano de las últimas décadas. Reflexiones que abordan el sexismo, el feminicidio, las desapariciones forzadas, la manipulación electoral, hasta la *guetización* en el mundo del arte han sido parte de las agencias emprendidas por la artista guatemalteca, desde la visceralidad y el compromiso ético.

No menos significativo ha sido el itinerario del género en la isla cubana, sobre todo, a partir de los años ochenta. Las intervenciones del Grupo ArteCalle que irrumpieron en el espacio público con un lenguaje desenfadado; las acciones plásticas de Leandro Soto, artista multidisciplinario que, desde finales de los setenta, trabajaba con variantes expresivas relacionadas con una cultura sincrética de raíces rituales; las *performances* de Alexis Esquivel, Carlos Garaicoa, Tania Bruguera y, más recientemente, Luis Manuel Otero Alcántara, por mencionar algunos nombres que continuaron en las siguientes décadas, comentan sobre zonas candentes de la realidad nacional.

Autorregulación como estrategia de homeostasis social

El término homeostasis, propio de la biología y la ecología, se ha extendido a otros campos del conocimiento, para aludir a las posibilidades de respuesta que puede tener el planeta tierra y sus ecosistemas frente a los cambios climáticos, políticos, culturales y de toda índole. Los tipos más comunes de homeostasis son: regulación, evitación y conformidad. La importancia de la homeostasis para la vida en general supone que dicho proceso autónomo permite que los organismos y sistemas vivos no entren en estado de entropía o caos, ante las adversidades internas o externas que se puedan presentar.

En Guayaquil persisten serias dificultades, en la población de los barrios periféricos, respecto al acceso de agua potable. Hay una vía sencilla y práctica para solucionarlo a través del uso de viviendas de bajo costo que pueden diseñarse con un patio o corredor interior que incorpore el sistema del *impluvium* romano, de manera que el agua de lluvia pueda reutilizarse constantemente. En once años de estar radicadas en la ciudad no hemos visto ningún convenio institucional entre universidades y entidades municipales en función para buscar soluciones plausibles al mencionado problema.

Según Bertalanffy: “una trayectoria es llamada inestable si las trayectorias cercanas a ella, a $t=0$, no siguen cerca de ella cuando $t \longrightarrow \infty$ ” (Bertalanffy, 1998, p. 17). ¿Qué trayectoria sigue la institución educativa de enseñanza artística actualmente en Ecuador? ¿Qué factores pueden incidir para que dicha trayectoria sea secante y alcance la intersección con otros ámbitos vitales? ¿Acaso el resto de los ámbitos sociales en Ecuador apuntan a una visión holística y transversal que conduzca a colocar la vida en el centro de la atención? ¿Cómo lograría la enseñanza artística trasvasar lo estrictamente estético (de manera multi, inter o transdisciplinar) para contribuir a una verdadera transformación social?

Una manifestación como el *performance*, tan cara para las intenciones que debería propiciar la universidad, como vehículo de reflexión y transformación social, es abordada solo en la materia de Historia y Teoría de las Artes III (que en este momento ya no existe, por lo que ha quedado reducida solo a Historia y Teoría de las artes I y II) y en octavo semestre de la carrera de Creación Teatral. Y nos referimos a una universidad que presume un modelo educativo que apuesta por la transdisciplinariedad.

Si tomamos en cuenta que se invierte un escaso presupuesto financiero en subvertir la “ultraestabilidad” de la institución de enseñanza artística, ante los inmensos desafíos del contexto que —dicho sea de paso— está enclavado en un territorio que forma parte de la imagen bicentral de la nación ecuatoriana (Quito-Guayaquil), estamos asistiendo a un modelo de enseñanza que aún debe mejorar, en muchos sentidos, su carácter transversal (mal que nos pese). Un especialista en medicina nos diría que tener sentido crítico respecto a la enfermedad sería el primer peldaño para ganar en términos de *regulación*.

Todos vigilados por máquinas de amorosa gracia o aceite y vinagre no se pueden mezclar

Cuando el trabajo educativo se configura a partir de metodologías que apuestan por la activación de las corporalidades, una de las mayores satisfacciones que se constata es la comprensión más eficiente de los temas abordados en los programas de estudio.

Ante la publicación de *Novaceno*, de James Lovelock, autor de la teoría Gaia, fuimos prestos a adquirirlo. Se imponía constatar qué argumentaba el autor respecto al destino del planeta Tierra, aproximadamente sesenta años después que planteara su célebre hipótesis. Y para no entrar en un análisis extenso respecto a lo considerado por Lovelock como posibilidad de salvación de nuestro mundo a través de la tecnología (cíborgs, robots, ordenadores, geoingeniería), optamos por citarlo: “para las formas de vida electrónica, ese período podría parecer equivalente al infinito, dado que ellas podrían hacer muchísimo más que nosotros en un segundo de nuestro tiempo” (Lovelock, 2021, p. 144). Con ello se refiere al momento más álgido del sobrecalentamiento global.

Más adelante el autor expone: “Si mi hipótesis de Gaia es correcta y la Tierra es en efecto un sistema autorregulador, entonces la existencia continuada de nuestra especie dependerá de la aceptación de Gaia por parte de los cíborgs” (Lovelock, 2021, p. 145). Hay ciertos planteamientos que compartimos con el ambientalista, respecto a las múltiples posibilidades que abre “la era de la hiperinteligencia”, para la colaboración conjunta entre humanidad y tecnología, solo que no hemos alcanzado ese estadio que supondría la superación del Antropoceno. Para acceder al Novaceno debemos desarrollar un nivel de autoconciencia que, en estos momentos, resulta incipiente. Hasta que acudamos a ese tiempo, ¿qué sucederá mientras los que ostentan el poder tecnocrático usan la máquina como variante renovada de esclavitud? De hecho, la educación en línea contribuye en la consolidación de un analfabetismo cultural que se observa en la carencia de

hábitos de lectura, limitaciones en las habilidades de escritura de los estudiantes, en la dificultad para establecer redes de trabajo colaborativo y en la fragilización de sus esperanzas respecto a las posibilidades humanas y creativas de transformación social.

El virus Sars-CoV-2 ha revelado “la enfermedad” de nuestro tiempo: el malestar cultural, anticipado por Freud en su visionario ensayo: “el destino de la especie humana será decidido por la circunstancia de si —y hasta qué punto— el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva emanadas del instinto de agresión y de autodestrucción” (2019, p. 90). De ahí que la atención hacia los cuerpos desde ejercicios educativos creativos que restablezcan la confianza, la empatía, la comunicación personal y el afecto, en general, constituye una tarea impostergable de resistencia y reconciliación humanas.

Resumen de diagnóstico

La conexión de los *performances* y arte de acción, en general, con el pensamiento y prácticas de aquellos filósofos que integraron Acéphalo y que formaban parte de una “conjuración sagrada” es un tema pendiente dentro de la investigación alrededor del género, al menos de manera más extensa. No obstante, las pesquisas constatan que el socorrido uso de animales, plantas, elementos que conectan con la alquimia y el esoterismo está mucho más relacionado con Bataille, Klossowski, Caillois y el resto de los pensadores que lo que realmente se ha abordado. Recordar que Bataille y Bretón mantenían tensas relaciones, sobre todo, en lo concerniente a cómo entendían ambos el surrealismo. Y, hágase notar, que es justo en esas irreconciliables diferencias que hallamos el vínculo de estas prácticas que ahora analizamos con los filósofos franceses. Bretón no estaba preocupado por acentuar el comentario político. Solía ser conservador en este sentido. Su insistencia iba más por el lado de indiferenciar vida y arte, para negar el estatuto autónomo que este último ostentaba. En cambio, para Bataille, era primordial la reconstitución del universo sensible a través de una comunión con lo que, en algún momento de la civilización, había sido sagrado. La sociedad secreta que portó este nombre, el mismo que usaron para la revista que editaron, llevaba por logotipo el dibujo de un cuerpo humano sin cabeza, epítome de la anarquía y caos que había traído aparejado el culto a la modernidad. He ahí una de las más altas expresiones de su compromiso político. En este mismo orden, el animal es asumido en Bataille como cercanía, justo por su alejamiento de la homogeneizadora racionalidad ilustrada que, en su opinión, coloca al hombre en un estado de encierro y apariencias.

De modo que, según sus consideraciones, en cada hombre racional hay un animal encerrado en una cárcel, como un preso, y hay también una puerta; si entreabrimos la puerta, el animal se abalanza hacia afuera como el preso que encuentra la salida; entonces, provisoriamente, el hombre cae muerto y el animal se comporta como animal, sin preocupación alguna por suscitar la admiración poética del muerto. En ese sentido se puede considerar al hombre como una cárcel de apariencia burocrática (Bataille, 2008, p. 54).

Estas propuestas, concernientes al contexto de América Latina, coinciden con el pensamiento y prácticas del célebre francés, porque se erigen en “ejercicio de una mística de la alegría frente a la muerte” (Bataille, 2010, p. 165), pues, en su mayoría, han sido llevadas a cabo en entornos donde la represión de las libertades civiles, sexuales, ciudadanas, políticas, territoriales, migratorias y económicas han llegado a límites extremos de violencia y deshumanización. De ahí la complejización del diagnóstico, respecto a cuerpos que han optado por continuar movilizándose, asumiendo riesgos, exponiéndose. Si recordamos a Humboldt (quien tampoco ha sido bien leído

del todo), ese “impulso formativo” nos mantiene con vida, incluso aún después que el socorrido progreso y la militarización social que, de alguna manera, nos han destajado la cabeza.

Referencias bibliográficas

- Alomoto Cumanicho, B.A. (2013). *La Limpia. Prácticas religiosas y estéticas. El ritual en el contexto contemporáneo ecuatoriano*. [Tesis para obtener el título de Maestría en Antropología Visual y Documental Antropológico]. Flacso Sede Ecuador, Quito. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/5659/TFLACSO-2013BAAC.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Andrade, R. V. (2013). *La producción de las corporalidades en la Plaza Foch: separación social*. [Tesis de Maestría en Antropología Visual y Documental Antropológico]. Flacso Sede Ecuador, Quito. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5661>
- Bataille, G.; Pierre C.; Roger M.; Andremonnerot, J. y Jean Wahl, J.; (2010). *Acéphale. Religión, sociología, filosofía*. Caja Negra Editora.
- Bey, Hakim (1995). Utopías piratas: moros, corsarios y europeos renegados, Colombia, p.10, file:///C:/Users/amybo/Downloads/Utopias_Piratas_Hakim_Bey.pdf
- Bomnin, A. (2019). Bufo: la sinrazón performativa. En *Catálogo Bufo. Muestra personal de Virgilio Valero Montalbán*, Galería Mirador, Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Candela Iglesias, I. (2012). *Contraposiciones: arte contemporáneo en Latinoamérica 1990-2010*, Alianza Editorial
- Cartagena, M. F. (2015). Arte, educación y transformación social. *Index, Revista de Arte contemporáneo*, (00), 44-61. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i00.10>
- Cartagena, M. F. (2018). La Suerte: tránsitos entre el arte y activismo. *Index, Revista de Arte contemporáneo*, (06), 38-42. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i06.162>
- Cullen, D. (2008): *Arte ≠ vida. Acciones de artistas de las Américas, 1960-2000*, Museo El Barrio.
- Diéguez, I. (2014). *Escenarios Liminales. Teatralidades, performatividades, políticas*. Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas, Paso de Gato.
- Freud, S. (2019). *El malestar en la cultura*. Instituto de Ciencias Humanas (AC INCIH) <http://institutocienciashumanas.com/wpcontent/uploads/2019/08/Freud-El-malestar-en-la-cultura-1929.pdf>.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*, Siglo XXI Editores Argentina.
- García, R. y Díaz T. (coord.) (2012): *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los ochenta en América Latina*, Museo de Arte. Centro Nacional Reina Sofía. https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/notas-de-prensa/dossier_perder_la_forma_humana.pdf
- Gómez-Peña, G. (2021). *Open Letter to the Museums of the Future*. Jane AddamsHull-House Museum. <https://www.hullhousemuseum.org/to-the-museums-of-the-future>
- Gómez-Peña, G. (2005): “En defensa del arte del performance”, *Horizontes Antropológicos*, 11, 24, 199-226, <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a10v1124.pdf>
- Jacoby, R. y Longoni, A. (eds.) (2011). *El deseo nace del derrumbe: acciones, conceptos, escritos*, Ediciones de La Central.
- Jaramillo Valdivieso, J. K. (2014). *Medio artístico, trayectoria profesional y performance*. [Tesis para obtener el título de Maestría en Antropología Visual y Documental Antropológico]. Flacso Sede Ecuador, Quito. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6790>
- Jarrys, B. y Cura, V. L. (2011). *Arte corporal, expresión de la biopolítica. El cuerpo en las performances actuales*. Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones y Estudios sobre la Cultura y la Sociedad, Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.aacademica.org/000-052/778>
- Kingman Goetschel, M. (2012). *Arte contemporáneo y cultura popular: el caso de Quito*, FLACSO, Ecuador.

- Kingman, M, Cevallos, P. (2017). *El campo del arte en disputa: posicionamientos contemporáneos y convocatorias artísticas en el Ecuador en la década del noventa*, *Arte, Individuo y Sociedad*, <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.48760>
- Klossowski, P. (1998). *La moneda viva*, Alción Editora.
- Klossowski, P. (1970) *Sade mi prójimo, precedido por el filósofo malvado*, Editorial Sudamericana.
- Kronfle Chambers, R. (2009). *1998-2009 HISTORIA(S)_ en el arte contemporáneo del Ecuador*, s.e.
- Léon, C. (2012). *Políticas y estéticas del cuerpo sexuado. Género y sexualidad en el video arte ecuatoriano*, <http://www.premiomarianoaguilera.gob.ec/?p=159>
- Longoni, A. (2005). *¿Tucumán sigue ardiendo?* Dossier Arte América, Universidad de Buenos Aires (UBA), <http://webiigg.sociales.uba.ar/buscador/textos/curriculums/LongoniA.pdf>
- Lovelock, J. (2021). *Novaceno. La próxima era de la hiperinteligencia*, Paidós.
- Padín, C. (2005). *Performance y arte-acción en América Latina*, Ediciones sin nombre.
- Rivero Weber, P. (coord.). (2016). *Nietzsche, el desafío del pensamiento*, Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, D. y Fuentes, M. A. (eds.). (2011). *Estudios avanzados de performance*, FCE, Instituto Hemiférico de Performance y Política, Tisch Scholl of The Arts, New York University, Colección Arte Universal, Fondo de Cultura Económica.
- Von Bertalanffy, L. (1998). *Teoría general de los sistemas. Fundamento, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica <http://fad.unsa.edu.pe/bancayseguros/wpcontent/uploads/sites/4/2019/03/Teoria-General-de-los-Sistemas.pdf>
- Wolfe, T. (2010). *¿Quién le teme al Bauhaus feroz? El arquitecto como mandarín*, Editorial Anagrama.
- Zapata Muñoz, S. (2016). *Arte urbano de lo cotidiano en Quito, entre los grandes paradigmas del arte y sus posibilidades de interpelación social*. [Tesis para obtener el título de Maestría en Estudios de la Cultura. Mención en Políticas Culturales]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5408/1/T2126-MEC-Zapata-Arte.pdf>
- Zuzulich, J. (2012). *Performance: la violencia del gesto*, Instituto Universitario Nacional del Arte.

 **Volver al índice**

Capítulo 3. Comunidades de interaprendizaje e interculturalidad



El aula multisensorial, un espacio de convergencia artística, cultural e interdisciplinar

The Multisensory Classroom, a Space for Artistic, Cultural, and Interdisciplinary Convergence

Tania Astudillo Iñiguez*

Carolina Hinojosa Burneo*

**Universidad Nacional de Educación, UNAE*

Resumen

El propósito de este proyecto fue adquirir dominios interdisciplinarios a partir de los conocimientos y saberes de las asignaturas contempladas en el currículo de la nacionalidad *shuar*, mediante actividades implementadas en un aula multisensorial con un proyecto escolar artístico, en el nivel de Inserción al Proceso Semiótico-preparatoria de la Unidad Educativa del Milenio Bosco Wisuma, que pertenece a la nacionalidad *shuar* y está ubicada en Macas, en la comunidad Sagrado Corazón-Yukias. La metodología que se usó fue naturalista-interpretativa, con un enfoque cualitativo, para captar en esencia aspectos sociales y culturales del contexto. También, se utilizaron instrumentos de recolección de información como bitácoras y diarios de campo. Los resultados demuestran que la adaptación de espacios de enseñanza artística permite desarrollar un aprendizaje interdisciplinar, contextualizado y colaborativo, además permite crear actividades pensadas desde las necesidades de los estudiantes y mejorar aspectos artísticos, motrices, cognitivos y sensoriales de los alumnos del nivel de Inserción al Proceso Semiótico-preparatoria.

Palabras clave: multisensorial, arte, educación intercultural bilingüe, interdisciplinar, aprendizaje significativo

Abstract

The purpose of this project was to acquire interdisciplinary domains from the knowledge and subjects contemplated in the curriculum of the *Shuar* nationality, through activities implemented on a multisensory classroom with an artistic school project at Semiotic Process-preparatory Insertion level of Unidad Educativa Bosco Wisuma Millennium, which belongs to the *Shuar* nationality, located in Macas, in the Sagrado Corazón-Yukias community. The methodology used was naturalistic-interpretive, with a qualitative approach that essentially captures social and cultural aspects of the context. Instruments such as logs, and field diaries were used. The results show that the adaptation of artistic learning spaces allows the development of interdisciplinary, contextualized, and collaborative learning, also allows activity creation designed from the needs of the students, and artistic, motor, cognitive, and sensory improvement on Semiotic Process-preparatory Insertion level students.

Keywords: multisensory, art, bilingual intercultural education, interdisciplinary, meaningful learning

Introducción

El sistema educativo del Ecuador reconoce catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas, con el fin de ofrecer una educación de calidad, con pertenencia cultural y lingüística. El Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc) diseñó y elaboró currículos acordes a cada nacionalidad en el año 2017, con el propósito de adaptar los distintos saberes y principios de todas las asignaturas propuestas para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

El presente trabajo se fundamenta en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), este orienta el desarrollo una propuesta educativa enfocada en un aprendizaje integrado. En este sentido, este estudio pretende mostrar las competencias teóricas y prácticas que se adquieren a lo largo de la formación en la carrera de EIB de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), con las que se vivieron experiencias en diversos contextos educativos del país, en los que se pudo apreciar distintos conocimientos y vivencias relacionados con el ámbito académico y personal que permitieron entender prácticas y expresiones ligadas a los variados entornos y cosmovisiones del país.

Para este proyecto se ha propuesto un proyecto escolar artístico integrado y se ha diseñado un aula multisensorial con la certeza de que, al crear espacios nuevos e innovadores de aprendizaje, se pueden implementar actividades para alcanzar dominios con pertinencia cultural y lingüística y se pueden reforzar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y la sociedad.

La aproximación y el diagnóstico educativo realizados en la comunidad *shuar* de Sagrado Corazón-Yukias posibilitaron la ampliación de las perspectivas de observación, desde diferentes ejes integradores, para la creación de ambientes y escenarios de aprendizaje, como la del aula multisensorial, diseñada para reforzar los saberes y conocimientos de esta comunidad.

Para desarrollar dominios con el aula multisensorial y con base en actividades estructuradas en un proyecto escolar artístico integrado, se pretendió dar cumplimiento a lo estipulado en el MOSEIB, en cuanto a la educación contextualizada y basada en los intereses de sus actores principales: los educandos, en este caso, de la comunidad *shuar*. Para ello, se tomaron como ejes transversales los contenidos de la ECA que se relacionan con otras asignaturas contempladas en el currículo de la nacionalidad *shuar* —como Matemáticas (MM), Lengua y Literatura (LL), Ciencias Sociales (CS) y Educación Física (EF)—, el perfil de salida de los estudiantes de IPS preparatoria y la realidad actual de la educación que se desarrolla en contexto particular que ha ocasionado la covid-19.

Revisión de literatura

El arte adscrito a las cosmovisiones se convirtió en la forma de expresión de los pueblos originarios que, a través de la oralidad y el “aprender haciendo”, se ha constituido en un método de enseñanza. Este, en la actualidad, contempla los programas de estudio de las escuelas.

El Ecuador, dado que posee una variedad de nacionalidades y pueblos, tiene una riqueza cultural artística invaluable que ha sido incluida en el sistema de educación ecuatoriano y, específicamente, en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), que tiene una trayectoria de lucha histórica por revalorizar los saberes y conocimientos propios de cada nacionalidad y pueblo. En el año 2013, este logró crear el MOSEIB, un modelo educativo en el que convergen cosmovisiones ancestrales y saberes occidentales, esto promueve una educación sincrética orientada a resaltar aspectos relevantes de cada cultura con el uso del idioma, según el contexto.

Uno de los objetivos principales del MOSEIB es recuperar las formas de educación ancestral en las que la familia y la comunidad cumplen un papel fundamental en la formación de la persona; por ello, es conveniente dinamizar la administración del proceso educativo y evitar la rigidez de las normas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). Este modelo de enseñanza promueve una educación holística, pues considera que el aprendizaje es un proceso de desarrollo integral del ser humano. Por esto, se deberían enfatizar los contenidos y saberes de todas las asignaturas, a fin de promover la vida en armonía entre seres humanos y con la naturaleza.

El arte, como un medio de expresión, permite percibir y sentir el mundo de manera integral, por lo que resulta idóneo para planificar y operativizar, en un espacio multisensorial, actividades que potencien, en los estudiantes, dominios artísticos asociados con otras asignaturas. Es importante mencionar que estos dominios se plantean en documentos gubernamentales como el currículo de la nacionalidad *shuar* y el MOSEIB.

Por otra parte, hay que considerar que la creación de espacios para el aprendizaje requiere a una visión no solo académica y pedagógica, sino social. En este contexto, De la Calle (2012) se enfocó en remarcar la importancia de crear espacios que incrementen la sensibilidad y la exteriorización de las emociones por medio de recursos sensoriales artísticos. Asimismo, Bustos y Berrezueta (2019) aclaran que “la expresión es la distribución que marca una idea que cambia continuamente y es sometida a la interpretación individual, mediante la utilización de elementos perceptibles por los sentidos para dar cuenta de la realidad de cada ser humano” (p. 27). Con estos antecedentes, es posible intuir que, al crear este tipo espacio, se favorece la expresión y se promueven conocimientos o valores con pertinencia cultural y lingüística que, además, fomentan la identidad cultural de los estudiantes. Ello motivó a generar un aula con un componente social activo, específicamente las artes, porque estas son imprescindibles para la exteriorización y expresión del yo en los primeros años de formación académica. Consecuentemente, Palacios (2017) destacó la importancia de aspectos como la música cotidiana, la espiritualidad y los rituales, la convivencia social, la salud, el amor y la guerra; estos, observados a través de los cánticos *shuar*.

El aula multisensorial, diseñada desde una dimensión arquitectónica educativa, cuenta con espacios y recursos que permiten alcanzar dominios para cada nivel considerado en el currículo. Se cuenta con un espacio oscuro y otro claro, lo que favorece el desarrollo de actividades, como el teatro de sombras, que potencian la creatividad, la imaginación, la comunicación y la expresión corporal en distintos grados de complejidad. Otros sitios y recursos promueven: la motricidad, a través del baile; la expresión vocal y la entonación, a través del canto; el ritmo, la lateralidad y la motricidad fina, con la interpretación de instrumentos musicales acordes a la edad de los estudiantes. En ese sentido, se pudieron realizar distintas actividades planificadas para el nivel de IPS preparatoria y según los dominios propuestos.

Asimismo, la creación de espacios y acciones que estimulen la expresión artística es imprescindible para revitalizar saberes articulados en la cultura que, para alcanzar una formación integral, deben ser considerados parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todos estos antecedentes, se ha considerado el gran potencial de la generación de estos sitios en la forma de abordar conocimientos y saberes artísticos, desde la educación interdisciplinar y la educación sensorial, y su incidencia para la adquisición de los dominios propuestos en el nivel de IPS preparatoria, en la comunidad Yukias-shuar, de la ciudad de Macas.

Metodología y materiales de investigación

La metodología del presente proyecto está enfocada desde el paradigma naturalista-interpretativo, con un tratamiento cualitativo. Según Alfaro (1990), este modelo necesita una orientación cualitativa para captar, en esencia, los aspectos sociales y culturales de un contexto. Por otra parte, el proyecto está inspirado en el modelo de investigación-acción participativa (IAP) que, en palabras de Fals-Borda (2008), se considera parte de un proceso histórico de reivindicación y participación de quienes solo han sido vistos como informantes. En la IAP de Fals Borda, el informante está implicado durante todo el proceso investigativo, no solo como espectador, por esto, el modelo toma una forma característica que se concreta no en el decir, sino en el *hacer*. Este tipo de investigación ha permitido que este estudio, desde su accionar, genere una coyuntura triangular entre: docentes y estudiantes de la UNAE y del nivel de IPS preparatoria; entre tutores y estudiantes UNAE y del nivel de IPS preparatoria; y entre padres de familia, docentes y estudiantes UNAE.

Además, el presente estudio cuenta con la participación de todos estos actores, así como de la Unidad Educativa del Milenio Bosco Wisuma y de miembros de la comunidad de Yukias, quienes, en su mayoría, se identifican como *shuar* (también hay un porcentaje que se reconoce como mestizo). Por otra parte, se considera la técnica de la observación que usa la ficha técnica para recoger

Descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados. Regularmente van ordenadas de manera cronológica. Nos permitieron contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde). (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 371)

Además, esta operación se documenta a través de otros instrumentos de recolección, como diarios de campo, guías de observación y listas de cotejo. Por otro lado, se realizaron entrevistas generadas a través de guías de preguntas, semiestructuradas e informales, que se dirigieron a las docentes del aula, los padres de familia y los miembros de la comunidad. De acuerdo con Janesick (1998 —citado por Hernández Sampieri *et al.*, 2014—), una entrevista “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403).

Aplicación del proyecto

Diagnóstico

Durante las prácticas preprofesionales, a lo largo del segundo quimestre, se interactuó con el nivel IPS preparatoria. Aunque el aula contaba con veinticinco niños, la docente comentó que solo diez tenían acceso a internet y podían conectarse para las clases virtuales, modalidad adoptada debido a la crisis sanitaria que ocasionó la pandemia. Por esto, se decidió ir al territorio, para observar directamente la situación del contexto educativo en la primera fase de retorno a la escuela, a la que nueve estudiantes asistieron de manera voluntaria y con la autorización de sus padres y acatando las medidas de seguridad establecidas por la institución.

Al tratarse el primer nivel de escolarización, los alumnos estaban muy familiarizados con su entorno. Por lo anterior, los padres de familia del sector los llevaban a sus fincas, sin embargo, esto dificultaba el proceso de aprendizaje, dado que los infantes no se concentraban ni desarrollaban la guía que se enviaba cada quince días. Además, en las entrevistas, algunos padres de familia mencionaron que no tenían el tiempo ni los conocimientos necesarios para ayudar a sus hijos en las distintas actividades que se incluían en la guía de interaprendizaje.

Después del diálogo ocurrido durante las entrevistas, se consiguió la aceptación de la institución y de los padres de familia para aplicar las actividades artísticas planteadas en el Proyecto Escolar Artístico Integrado según el nivel de los niños. Para ello, se observó cómo se encontraban los estudiantes en aspectos relacionados con la discriminación auditiva; el reconocimiento de lateralidades, números, vocales, colores básicos, entorno, costumbres y vestimentas; y el conteo de cero a nueve. Además, se evaluaron factores como concentración y motricidad, los que se encuentran en la Unidad 14 del currículo de la nacionalidad *shuar*. Finalmente, para determinar el estado de los estudiantes, se documentaron los parámetros mencionados en una lista de cotejo que concordaba con el perfil de salida del nivel IPS preparatoria.

Tabla 1. Parámetros para la valoración previa a la intervención

Indicadores	Adquirido	En proceso	No adquirido	Observaciones
Discriminación auditiva			x	Los estudiantes no identifican la diferencia entre los sonidos de un entorno natural y uno artificial.
Discriminación visual			x	Los niños tienen miedo a la oscuridad
Reconocimiento de lateralidades		x		Los niños confunden la izquierda con la derecha; esta, en algunos momentos, se hacía evidente, y en otros no.
Reconocimiento de números			x	Al tener problemas con las lateralidades, escriben de forma errónea el número tres, por ejemplo. Aunque saben contar hasta el cinco, no pueden identificar los números.
Reconocimiento de vocales		x		Reconocen ciertas vocales, pero otras no, lo que puede ocurrir por su bilingüismo.
Reconocimiento de sus costumbres y vestimentas		x		Conocen algunas fiestas, costumbres y leyendas de la localidad.
Conteo del cero al nueve			x	Cuentan desde el uno hasta el cinco, con algunas confusiones.
Reconocimiento de colores básicos y de su entorno			x	No discriminan los colores básicos, ni los de la localidad. De un total de nueve niños, solo dos reconocen los básicos.
Concentración			x	Es uno de los problemas más grandes, pues todo el grupo tiene dificultad para concentrarse.
Motricidad		x		Al no trabajar con materiales que estimulen sus sentidos o habilidades motrices, los niños no pueden sostener un lápiz ni tijeras de forma correcta.
Uso de la lengua <i>shuar</i> a nivel morfológico y pragmático		x		Mezclan lenguas. Usan palabras en castellano y <i>shuar</i> , lo que provocaba una confusión a nivel fonológico.

Fuente: elaboración propia

Desarrollo

Las actividades artísticas implementadas permitieron adquirir y reforzar los dominios planteados en la microplanificación, el Proyecto Escolar Artístico Integrado y la guía de interaprendizaje, además se usaron los materiales propuestos en la guía de materiales didácticos. Se debe mencionar que, debido a que se trabajó con actividades lúdicas artísticas interdisciplinarias, los estudiantes no percibieron la presentación fragmentada de las asignaturas.

En el siguiente apartado, se dan a conocer, de cada actividad, su objetivo general, materiales utilizados, desarrollo y resultados.

1. Teatro de sombras

Logro: discriminación visual entre luz y sombra

Material: teatrino, foco, papel encerado, cartulina negra, palos de madera y goma o cinta

Figura 1. Teatro de sombras



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: para esta actividad, se escogió el mito *shuar* denominado *Jempe, el colibrí*, que se encuentra en la guía de interaprendizaje. Primero, los niños escucharon el mito en *shuar*; luego, vieron la misma leyenda; finalmente, interiorizaron el cuento y, con sus palabras, recordaron los personajes al escenificarlos en el teatro de sombras.

Resultado: este proceso permitió que los estudiantes se concentraran durante la narración de los cuentos. Además, gracias a la actividad teatral no solo vieron cómo una sombra se refleja gracias a la luz, sino que se dieron cuenta de que estaban seguros, con lo que lograron perder el miedo a la oscuridad.

2. Paisaje sonoro y rincón de música

Logro: discriminación auditiva

Material: parlante e instrumentos musicales

Figura 2. Rincón de música



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: los niños pudieron escuchar sonidos naturales (pájaros, agua, lluvia y truenos) y sonidos artificiales (pitos, alarmas, carros y aviones), por medio de un parlante e instrumentos musicales. Después, fueron al rincón de música, lugar del recinto donde imitaron los sonidos que habían escuchado.

Resultado: después de oír atentamente, lograron identificar el sonido, el ruido y el silencio.

3. Ejercicios rítmicos

Logro: mejorar la coordinación motriz en cuanto a la motricidad gruesa y el conteo silábico

Material: instrumentos musicales

Figura 3. Rincón de música e instrumentos musicales



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: para esta actividad, los niños volvieron al rincón de música y, con ayuda de los triángulos y tambores, escogieron palabras para realizar conteos silábicos. Se empezó preguntando sobre animales y sus nombres. Luego, estos se separaron en sílabas, para trabajar con números y sílabas al mismo tiempo. Para ello, y con el fin de hacer el conteo, se tocaba el tambor y el triángulo. Se repasó el conteo del cero con el silencio y algunos monosílabos.

Resultado: Aunque los niños se inquietaron en esta actividad, les gustó el sonido y el golpeteo que se hizo contra el tambor o el triángulo al contar y nombrar cada sílaba.

4. Caja de Pandora y piscina de pelotas

Logro: discriminación visual de los colores de la naturaleza

Material: caja de Pandora, piscina y aros de colores

Figura 4. Caja de pandora, piscina y aros de colores



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: se trabajó con una caja de Pandora y piscina de pelotas (Figura 4). Con la primera, los niños usaban sus manos para sacar un animal y decir su color; la segunda se usó para jugar a *El rey manda* y, así, reconocer números y colores.

Resultado: durante la primera parte de la actividad, no se evidenciaron problemas para decir el color de un animal. Sin embargo, al jugar con la piscina de pelotas, al principio, los infantes no podían identificar cantidades o colores. Después de aplicar esta actividad varias veces, los niños entendieron y asimilaron conceptos de los colores básicos y de los de la naturaleza.

5. Areneros

Logro: leer y escribir los números y vocales, y ejercitar la motricidad fina

Material: areneros y tarjetas

Figura 5. Areneros y tarjetas



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: en areneros de madera se colocó arena, azúcar y harina. Para esta actividad, los niños identificaban qué número, vocal o figura aparecía en la tarjeta y lo escribían con su dedo en el arenero. De esta forma, los niños sintieron diferentes texturas y practicaron vocales y números por medio la imitación y el uso de tarjetas.

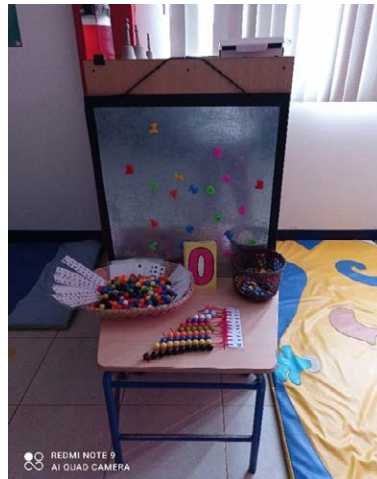
Resultado: se interiorizaron e identificaron los elementos mencionados y se trabajaron las lateralidades para evitar la confusión al momento de escribir.

6. Kipus

Logro: mejorar el conteo de cero al nueve y la motricidad fina

Material: *kipus*

Figura 6. Kipus elaborados



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: se contó con cuentas de colores, una regleta plastificada que mostraba números e hilo. Resultado: los niños identificaron el número de cuentas que colocaron en cada hilo y, al hacerlo, se reforzaron los conceptos de colores, las habilidades motrices y de concentración.

7. Danza y luces

Logro: discriminación de lateralidades, colores y conteo

Material: música tradicional

Figura 7. Estudiantes bailando



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: con un parlante que se conectó a un teléfono móvil o computadora se reprodujo música infantil o tradicional. Se ambientó el entorno con luces y se usaron hula-hulas de colores. Resultado: los niños bailaron, sin recelo y fluidez, una canción *shuar*, al ejecutar los pasos reforzaron sus conocimientos sobre la lateralidad.

8. Tejido

Logro: motricidad, conteo y lateralidad

Material: hilos de colores, cartón, pinturas y crayones

Figura 8. Pulsera tejida



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: se elaboró un telar circular de cartón, los niños lo pintaron de colores y escogieron hilos para tejer.

Resultado: al seleccionar, identificar y contar las características del hilo con el que iban a tejer, se reforzaron conocimientos sobre números y colores. Además, esta la acción fomentó la concentración y reforzó la lateralidad.

9. Camino sensorial

Logro: mejorar la motricidad fina a través de los sentidos

Material: maderas, tapas, semillas, pompones, algodón, sorbetes, etc.

Figura 9. Estudiantes manipulando el material didáctico



Fuente: elaboración propia

Desarrollo: para esta actividad, se elaboraron cuadrados de madera que se forraron con distintos materiales reciclados o disponibles en el contexto. Luego, se formó un círculo para que los participantes pudieran manipular y pasar los “cuadrados sensoriales” a sus compañeros. También,

se usaron caritas que ilustraban sensaciones, como asombro, gusto, descontento, etc., para que los niños pudieran expresarse.

Resultado: se identificaron emociones y se reforzó la motricidad fina al manipular texturas. Se notó que había cuadrados que los infantes no deseaban tocar.

Evaluación

Área curricular	DOMINIOS DE IPS PREPARATORIA SHUAR	D N A ¹	D E A ²	D A E ³	D A ⁴	OBSERVACIONES
MM	Asocia el número cero con la idea de la ausencia de elementos.				x	
	Ubica el orden de llegada en juegos de competencia.				x	
	Lee y escribe en forma ascendente y descendente los números naturales del uno al diez.		x			
LL	Escucha narraciones de textos literarios en la lengua de su nacionalidad y en castellano para reconocer la estructura de cuentos, mitos y leyendas, y escribe con su propio código.				x	
CS	Participa en ritos y ceremonias que se practican en la comunidad.				x	
ECA	Expresa las ideas y emociones de la participación de algunas manifestaciones culturales y fiestas de la comunidad, y describe las vestimentas y los elementos utilizados.				x	
EF	Percibe, registra y expresa sus estados corporales (fatiga, agitación, excitación, tensión, relajación, entre otros) y ritmos internos (cardíaco y respiratorio) en reposo y durante la realización de diferentes prácticas corporales, en diversos entornos cercanos.				x	
Observaciones generales del periodo académico: Los estudiantes interactuaron con distintos recursos del aula multisensorial y demostraron interés y curiosidad. Si bien es cierto que la mayoría de los dominios se han adquirido, existen alumnos que aún tienen ciertas dificultades, por lo que se debe seguir trabajando para conseguir los dominios deseados.						
Firma del docente:		Firma del representante:				

Nota: (1) DNA: dominio no adquirido, (2) DEA: dominio en proceso de adquisición, (3) DAE: dominio adquirido con algunos errores y (4) DA: dominio adquirido.

Fuente: elaboración propia

Para el apartado de evaluación, se consideraron tres aspectos fundamentales:

- ¿Qué evaluar? Los dominios de aprendizaje planteados en el currículo de la nacionalidad *shuar*, por medio de las actividades artísticas lúdicas.
- ¿Cómo evaluar? A través de una valoración formativa y la observación activa de la aplicación presencial de las actividades planteadas. Además, se recurrió a documentación audiovisual del desarrollo, a la guía de interaprendizaje y a encuestas y entrevistas a docentes, administrativos y padres de familia.
- ¿Con qué evaluar? Después de observar y aplicar las actividades, y de analizar las guías de interaprendizaje, se pudo crear un cuadro de seguimiento por dominio (ver Tabla 2), cuyo fin fue percibir los cambios suscitados luego de implementar la propuesta de intervención. Este incluyó los dominios planteados en el proyecto escolar, la guía de interaprendizaje y la microplanificación.

Resultados y discusión

El perfil de salida de los estudiantes de EIB de la UNAE menciona que “el docente intercultural bilingüe formado en la UNAE es capaz de concretar eficientemente iniciativas de investigación educativa, gestión curricular y diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos y procesos de interaprendizaje en diferentes contextos” (UNAE, s.f., párr. 1). A lo largo del diagnóstico, el diseño, el desarrollo y la evaluación del presente proyecto de integración curricular y de formación académica, se adquirieron destrezas y habilidades que permitieron identificar, a nivel curricular, las concreciones con las que se reconocieron, determinaron y trabajaron los saberes y dominios del currículo de la nacionalidad *shuar* para, posteriormente, planificar actividades que condujeran a un aprendizaje significativo y para crear material didáctico y con pertenencia cultural y lingüística que concordara con el Proyecto Escolar Artístico Integrado que fue implementado en el aula multisensorial, un espacio de aprendizaje con gran potencial pedagógico, pues, además de propiciar la adquisición conocimientos académicos, la formación en EIB facilitó la formación de una consciencia a nivel económico, político, social y cultural. de la realidad ecuatoriana.

Como resultado, los estudiantes del nivel de IPS preparatoria de la Unidad Educativa del Milenio Bosco Wisuma adquirieron y reforzaron dominios a partir de los conocimientos y saberes de la ECA y de las asignaturas de MM, LL, CS y EF —contempladas en el currículo de la nacionalidad *shuar*—, a través de actividades lúdicas y artísticas en el aula multisensorial. Con este proyecto, se logró mejorar claramente aspectos como la discriminación auditiva; el reconocimiento de lateralidades, números, vocales, costumbres y vestimentas; el conteo de cero a nueve; el reconocimiento de colores básicos y del entorno; la concentración; y la motricidad.

En general, a los docentes y administrativos de la institución educativa les pareció que la presentación del aula multisensorial y de la forma con la que se trabajó en el nivel de IPS preparatoria fueron innovadoras. Sin embargo, coinciden en que se necesitarían varias capacitaciones acerca del uso de los materiales a implementar en este espacio, uno de los docentes del nivel inicial 1 comentó: “Es muy importante el conocimiento que nos brindan mediante este taller” (comunicación personal, 2021). Por otro lado, otro profesor comentó:

En la educación infantil, la educación sensorial rebosa de importancia para que los más pequeños se desarrollen correctamente. Y es que, la educación sensorial se centra en trabajar los sentidos de

los niños en sus edades más tempranas, para que estos puedan comprender, manejarlos y usarlos adecuadamente. (comunicación personal, 2021)

Conclusiones

El arte y la interdisciplinariedad son factores clave para crear y fomentar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que sean significativos, no solo en los primeros niveles de educación, sino a lo largo de toda la formación académica. Lo que se consiguió con el diseño de este espacio áulico multisensorial fue implementar actividades de enseñanza-aprendizaje que potenciaran la adquisición de dominios a partir de los conocimientos y saberes de la ECA y las asignaturas de MM, LL, CS y EF, contempladas en el currículo de la nacionalidad *shuar*, mediante la planificación del Proyecto Escolar Artístico Integrado.

Asimismo, De la Torre (2005) mencionó la importancia de crear nuevas e innovadoras estrategias, pues la didáctica se define como la técnica que se emplea para manejar, de forma eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se deben crear caminos o medios para que tales procesos sean fructíferos, tanto para el docente como para el estudiante. Como se mencionó en el apartado anterior, los resultados alcanzados no solo implicaron a los estudiantes, pues también se logró innovar a nivel institucional y, por supuesto, se estableció un vínculo con la comunidad y los padres de familia, para la creación de este espacio con pertenencia cultural y lingüística, con el que se reafirmaron los valores identitarios propios de la nacionalidad *shuar*.

Referencias Bibliográficas

- Alfaro, D. (1990). Acercamiento a la metodología de Max Weber. *Revista de Sociología*, 5, DOI: 10.5354/0719-529X.1990.27607.
- Ander-Egg, E. (1996). *Interdisciplinariedad en Educación*. Colección Respuestas Educativas.
- Bustos, R. y Berrezueta, N. (2019). *Diseño interior a partir de la iconografía Shuar*. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/9084>
- Chriap Tsenkush L.; Jimbiquiti Puenchera L.; Kayap Atsut O.; Kuja Jimpikit M.; Mayak Chiriap E.; Mashinkias Anank M.; Mashinkias Chinkias M.; Mashu Nankitai A.; Sharup Tseremp G.; Shiki Yankur E.; Timias Sando M.; Tsunki Yampis I. y Yampik Kajekai E. (2012). *Sabiduría de la cultura Shuar de la amazonía ecuatoriana*. <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/31675>
- De la Calle, M. (2012). *Estimulación multisensorial: guía de materiales y actividades*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/09/Estimulacio%CC%81n-multisensorial-Gui%CC%81a-de-materiales-y-actividades.pdf>
- De la Torre, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. Alfaomega.
- De Souza, M. (2013). *Disvoice: aplicación para apoyar la terapia del habla para dispositivos móviles*. https://aberto.univem.edu.br/bitstream/handle/11077/980/DISVOICE%20APLICATIVO%20DE%20APOIO%20%c3%80%20FONOAUDIOLOGIA%20PARA%20DISPOSITIVOS%20M%c3%93VEIS%20-%20MARIA%20CA_20131215224812389.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fals-Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP Investigación-Acción Participativa. *Peripicias*, 38, DOI: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laerte.

- Lázaro, A. (2000). *El aula multisensorial en un centro educativo: aspectos curriculares y aplicaciones*. En 1er Congreso Nacional de buenas prácticas en educación, diversidad y empleo, Murcia, Diversa 2009 <http://files.estrategias2010.webnode.es/200000139-bcdd9bdd7b/AULA%20MULTISENSORIAL.pdf>
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina* I, 1, 51-86.
- Martí, J.; Heydrich, M.; Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013a). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Ministerio de educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Orientaciones Pedagógicas para implementar lenguajes artísticos en la escuela*. <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/Orientaciones-pedagogicas-para-implementar-lenguajes-artisticos-en-la-EScuela.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación Cultural Artística (ECA)*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Currículo de la Nacionalidad Shuar*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Actualización del instructivo de Proyectos Escolares*. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2018/10/Actualizacion_del_instructivo_PE.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Instructivo para elaborar la planificación curricular anual y la microplanificación del sistema nacional de educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Instructivo-de-PCA-y-Microplanificacion-2021.pdf>
- Ospina, P. (1995). Aij' Juank, Pueblo de fuertes rasgos de historia Shuar. Procesos. *Revista Ecuatoriana De Historia*, 1(7), 158-159. DOI: <https://doi.org/10.29078/rp.v1i7.433>.
- Paati, S.; Awak, M. y Andicha, P. (2012). *Visión funcional de la lengua Shuar*. Universidad de Cuenca.
- Palacios, W. (2017). Ocotea insularis (Meisn.) Mez, especie forestal con gran potencial. *Cinchonia*, 15(1), 158-163.
- Palmero, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. 29-50, *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1).
- Pérez, M. (2015). Estimulación multisensorial en personas con discapacidad múltiple. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145504/Perez_Saez_Miriam.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sisalima, B. y Vanegas, M. (2013). *Importancia del desarrollo sensorial en el aprendizaje del niño*. Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3402/1/Tesis.pdf>
- Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, 26, 37-43.
- UNAE. (s.f.). *Educación Intercultural Bilingüe*. <https://unae.edu.ec/oferta/educacion-intercultural-bilingue/>
- Webscolar. (2014). *La didáctica de la enseñanza de la artística*. <https://www.webscolar.com/la-didactica-de-la-ensenanza-de-la-artistica>

 **Volver al índice**

Aulas vivas y fotografía: las posibilidades para imaginar otros mundos posibles

Living Classrooms and Photography: Possibilities for Imagining Other Possible Worlds

Adriana Laiton Cortes

Colectivo Todos Somos Tibanica

Resumen

Este texto se inscribe en el campo de las humanidades ambientales y su propósito es develar el potencial de las intersecciones entre los humedales —como aulas vivas—, la educación ambiental y la fotografía, y sus posibilidades en la tarea de imaginar futuros habitables en medio de la crisis. La experiencia pedagógica que se relata en este texto sucedió en 2018 y tuvo lugar en el humedal Tibanica, ubicado en Bogotá, Colombia.

Este artículo aborda el concepto de aula viva como ambiente de aprendizaje que deviene de los postulados del antropólogo Tim Ingold, especialmente aquellos sobre las nociones de ambiente, percepción y *atencionalidad*. La fotografía se propone como una práctica artística exploratoria que reconoce al sujeto en sus diferentes construcciones de sentido y de capacidad para relacionarse con otros. Se reconocen, en esta práctica, las posibilidades de percibir y habitar el mundo de manera distinta a como lo han propuesto las prácticas tradicionales de educación con las que hemos aprehendido el mundo. Esta experiencia fue un ejercicio de observación participante, desarrollado en el marco del método etnográfico en una investigación para la Maestría en Antropología. Como resultado se ofrecen reflexiones y observaciones sobre cómo la fotografía aporta a la experimentación de aulas vivas y a una pedagogía ética, entre humanos y no humanos.

Palabras clave: aula viva, *atencionalidad*, fotografía, humedales

Abstract

This text is inscribed in the field of environmental wetlands, and its purpose is to unveil the potential of intersections between wetlands —as living classrooms—, environmental education, and photography, and their possibilities on the task of imagining livable futures, in the midst of a crisis. This pedagogical experience happened in 2018, in the Tibanica wetland, located in Bogotá, Colombia. This article addresses the concept of a living classroom as learning environment, which comes from postulates of the anthropologist Tim Ingold, especially on his notions of environment, perception, and attentionalism. Photography is proposed as an artistic exploratory practice that recognizes the subject in its different constructions of meaning, and its ability to relate with others. This practice recognizes the possibilities of perceiving and inhabiting the world in a different way, than the traditional educational practices with which we have apprehended the world. Methodologically speaking, this experience was an exercise of participant observation, within the framework of the ethnographic method and it was developed in the author's research for a Master's degree in Anthropology. As a result, reflections, and observations are offered on how

photography contributes to the experimentation of living classrooms, and an ethical pedagogy between humans and non-humans.

Keywords: living classroom, attentionalism, photography, wetlands.

Introducción

Para comprender las intersecciones entre los humedales —como aulas vivas—, la educación ambiental y la fotografía, y sus posibilidades en la tarea de imaginar futuros habitables en medio de la crisis, es necesario precisar que la pregunta que promovió el reconocimiento de dichas intersecciones fue: ¿cómo se configuran las relaciones socioecológicas entre la comunidad y el humedal Tibanica? Esta inquietud se propuso en el marco de una investigación etnográfica realizada por la autora que permitió reconocer al humedal mencionado como un aula viva e identificar a la fotografía como una práctica pedagógica y artística capaz de incidir en procesos de educación ambiental y potenciar la capacidad de imaginar mundos posibles. A continuación, se presenta una breve descripción contextual de este humedal, así como su relación con el concepto de aula viva y la práctica de la fotografía. Más adelante, en la sección de metodología, se documenta la experiencia pedagógica y se presentan los hallazgos de manera narrativa, recordando que este artículo deriva de una investigación etnográfica.

El humedal Tibanica es un ecosistema interregional, con una extensión de 28.8 ha, que está ubicado en la localidad de Bosa, Bogotá. Constituye la cuenca del río Bogotá y la Secretaría Distrital de Ambiente (SDA, 2009) lo ubica

en la parte plana sobre la llanura fluvio-lacustre del mismo río, específicamente en la subcuenca del río Tunjuelito (sur de la ciudad), la cual tiene un sistema de quebradas y pequeños ríos afluentes que drenan los cerros y terrenos del suroriente de la sabana de Bogotá. (p. 56)

Tibanica integra un particular potencial ecosistémico y cuenta con una singular belleza paisajística, por el contraste que ofrece como humedal en el ambiente semiárido que está al límite suroccidental de la Capital bogotana. Si bien, es parte de la Estructura Ecológica Principal de Bogotá (EEP1), como elemento del Sistema Distrital de Áreas Protegidas en la categoría de Parque Ecológico Distrital, su conexión a esta red de espacios y corredores de procesos ecológicos ha sido transformada por acciones antrópicas que devienen del elevado nivel de transformación de las áreas y ecosistemas que lo rodean (SDA, 2009).

Sin embargo, existe un contexto de crisis, no solo por el cambio climático, sino por las transformaciones antrópicas. Esto es así porque, desde 1999, el humedal Tibanica ha lidiado con los efectos de obras duras que han modificado su dinámica como ecosistema, todo en medio del proyecto expansionista de desarrollo urbanístico y económico. La principal obra que alteró su funcionamiento —su capacidad para comunicarse con la quebrada Tibanica que le alimentaba con agua— consistió en la construcción de jarillones que aislaron al ecosistema de la quebrada, lo que, a largo plazo, ha generado un déficit hídrico que afecta la estabilidad del humedal. Junto a este particular proceso de desecación, han aparecido otras problemáticas a lo largo de los años, tales como la aparición de habitantes de calle que se han refugiado en él, presencia de animales de pastoreo, de perros ferales y de familias que se asentaron allí de manera ilegal. Estos vínculos problemáticos llevaron a la administración de la época a declarar una Alerta Amarilla 3 que se

extendió hasta 2004. En este contexto, la riqueza biótica y paisajística del humedal, así como sus interacciones socioecológicas cambiaron drásticamente.

Estas transformaciones sentaron las bases de un nuevo paisaje, que emergió ante los ojos y sentidos de los habitantes, y de unas relaciones socioambientales distintas. Algunas de estas relaciones estaban determinadas por una nueva percepción frente a un paisaje que era percibido como peligroso, debido a los problemas de deterioro constante y de las precarias condiciones socioeconómicas de los barrios circundantes, las que se manifestaban en hurtos y violencia, cuyo nivel también incrementó de manera paralela (Álvarez, 2018).

Pese a las anteriores circunstancias y al cada vez más agresivo proceso de expansión urbana; entre 2005 y 2008, algunos líderes comunitarios sostuvieron su postura de defensa del humedal Tibanica y se articularon con investigadores de diferentes instituciones. Según Tina Fresneda, actual “intérprete ambiental” de Tibanica (cargo asignado dentro del actual modelo de gestión ambiental urbana, implementado por la SDA en los humedales bogotanos) y líder, desde hace venticinco años, con esto se generaron propuestas que promovieron y fortalecieron hábitos sostenibles en los vecinos, tales como: disposición correcta de los residuos, implementación del reciclaje y, poco a poco, divulgación de los aprendizajes sobre la biodiversidad implícita en el Humedal (citada por Álvarez, 2018). A partir de ese momento, se presentó la posibilidad de considerar a Tibanica como un aula viva, pues fueron varias las experiencias escolares y de investigación científica que se gestaron y cocrearon con los habitantes del sector. Esto devino, de a poco, en un tejido de vínculos que se ha ampliado, alrededor y dentro de Tibanica (Laiton, 2019).

Empero, aunque la importancia del reconocimiento y designación del humedal como aula viva —debido a su riqueza ecológica, apropiada por querientes y habitantes— derivó en la identificación de prácticas e interacciones ambientales clave, el conflicto enraizado en historias de transformación, que han dejado huellas de diferente tipo, continúa generando escenarios de crisis, tanto para los habitantes humanos, como para los no humanos. Al presente, han continuado surgiendo cambios tanto en el humedal como en las relaciones e interacciones con la comunidad aledaña y queriente, pues Tibanica ha estado en riesgo continuo por incendios y decisiones institucionales que afectan el funcionamiento del humedal y de las relaciones biosociales del territorio. No obstante, la experimentación de Tibanica como aula viva, por parte de niñas, niños, jóvenes y adultos, no ha cesado; por el contrario, sigue brindando alternativas para el aprendizaje, la participación ciudadana y el encuentro con otros no humanos.

Aula viva: escenario para una pedagogía afectiva y ambiental

La conceptualización que aquí se propone para *aula viva* deviene de algunas de las reflexiones y postulados de Tim Ingold (2012), especialmente sobre la noción de ambiente y los procesos de percepción y atencionalidad. Así, en principio, es importante comprender que el ambiente se entiende como

todo [lo que está] alrededor de la persona u organismo de quien queremos definir dicho ambiente. Es el mundo de los fenómenos que percibimos con nuestros sentidos, incluyendo la tierra debajo de nuestros pies, el cielo arqueado por encima de nuestras cabezas, el aire que respiramos, por no mencionar la abundante vegetación energizada por la luz del sol, y todos los animales que dependen de ella, tan absortos en sus propias vidas, como nosotros en las nuestras. (p. 20)

Si bien, se podría denominar como *ambiente* a todo espacio con el que interactuamos día a día, esta definición funciona como una base para avanzar hacia la comprensión de que un entorno que puede explorarse, transformarse y cocrearse como aula viva, de acuerdo con las prácticas desarrolladas allí. Estas guardan relación con el tipo de experiencia que se vive a través de la sensibilidad, discernimiento, percepción, comunicación y atención con otros seres, humanos y no humanos, que, justamente, están allí como parte de la red interactiva de la vida. Dichas prácticas están, sobre todo, determinadas por las posibilidades de sentir y habitar el mundo de manera distinta a como lo hemos hecho, por medio de las pedagogías tradicionales con las que hemos aprehendido el mundo.

De esta manera, un aula viva es, en principio, un ambiente que, en tanto obra en permanente construcción, incluye entre sus productores a cada agente que contribuye, de una forma u otra, en su formación: ciertamente a los seres humanos, pero también a los animales, virtualmente, de todo tipo, así como a plantas y hongos; el viento y la lluvia; glaciares, ríos y océanos (Ingold, 2012). Siguiendo a Ingold (2012), es posible entender como ambiente tanto a entornos prominentemente formados por la actividad humana, como a los que no muestran signos de presencia humana (p. 27).

El devenir de un ambiente en aula viva es producido cuando su experimentación sucede a través de prácticas que, intencionalmente, buscan la aprehensión del entorno y su conocimiento. Este espacio brinda, entonces, la posibilidad de aprender dentro del contexto y situar una información mediante la percepción del mismo. En relación a esto, Ingold (2000) sostiene que:

La idea de mostrar es importante. Mostrarle algo a alguien es causar ser visto o experimentado de otra manera —ya sea por el tacto, el gusto, el olfato o el oído— por esa otra persona. Es, por así decirlo, levantar un velo de algún aspecto o componente del ambiente para que pueda ser aprehendido directamente. (p. 21)

En ese sentido, el ambiente experimentado a través del cuerpo, en el marco de procesos y proyectos con algún propósito de aprendizaje, adquiere un carácter especial que implica ya no construir los significados inmersos en el ambiente, sino descubrirlos. Aquí se hace presente la *atencionalidad* como un proceso y un medio para llevar tanto el encuentro, como el descubrimiento de lo que ofrece un ambiente. Es, entonces, mediante las experiencias sensoriales que se cocrea y se aprende la importancia de la atención sensible, para observar el mundo real que se despliega ante nosotros y que trasciende las representaciones esporádicas del salón de clases. De acuerdo con Ingold (2018), es posible considerar que educar en la atención requiere partir de la premisa de que la enseñanza tiene que ver con ofrecer una guía por el mundo, en lugar de inculcar conocimientos en las mentes. Además, tiene que ver con exponernos; en sus palabras:

el sentido de la educación no tiene nada que ver con objetivos de rutina como “lograr una distancia crítica” o “adquirir una perspectiva” frente a las cosas. Tampoco tiene que ver con llegar a un punto de vista. En el laberinto no hay un punto de llegada ni destino final, porque cada lugar ya va camino a otro lugar. Lejos de darnos un punto de vista o perspectiva sobre tal o tal posición, el caminar nos aleja continuamente de cualquier punto de vista, de cualquier postura que pudiésemos adoptar. “El caminar”, como explica Masschelein, “tiene que ver con poner esta posición en juego; es sobre exposición, sobre estar fuera-de-posición”. (p. 191)

Así, exponerse implica atender a los detalles que ofrece el caminar por la “senda de la observación” (Ingold, 2018, p. 191), de aquello que aún no nos está dado sino en el camino. Como afirma Masschelein (citado en Ingold, 2018), “no es, entonces, que la atención del caminante esté siendo educada; es más bien al revés: su educación es vuelta atenta, es abierta en preparación por el ‘aún no’ que está por llegar” (p. 192). Este tipo de educación —de llevar afuera, de exponerse— se relaciona con la exploración de la fotografía como práctica pedagógica para descubrir, atender y provocar encuentros con otros.

Sobre la fotografía

Respecto de la práctica fotográfica, es relevante precisar el valor de la representación y la expresión que posibilita la imagen, pues esta permite construir, mediante la imaginación y la percepción del entorno, un conocimiento y un lenguaje que no requiere de las palabras para su valoración. Es por esto que, ante los factores de desarrollo humano (cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), el lenguaje fotográfico se comporta como una alternativa para la comprensión de un saber, en este caso el ambiental, que contribuye de manera significativa a la construcción y formación como sujetos sociales (Quinche y Laiton, 2016).

De esta forma, la práctica fotográfica se comprende como un trabajo en acción, un proceso que no se limita a la producción, sino que incluye la recepción y la contemplación (Dubois, 1986). La fotografía, como conjunto de códigos, afronta la necesidad de ser indagada a partir de las preguntas: “¿Qué es lo que hay representado?”, “¿Cómo ha sido producido?” o “¿Cómo ha sido percibido?”. La intención de los dos primeros interrogantes tiene su génesis en la tesis propuesta por Schnaith (citado en Dubois, 1986), autora que sugiere preguntarse por el peso de la mirada que antecede la construcción fotográfica, puesto que, tal como lo asegura, no existe ojo inocente. Para ella “los objetos, aquellos a retratar, son pretextos necesarios que en verdad remiten a imágenes extradiegéticas, a un espacio en off, obligadamente ausentes en el encuadre” (p. 2). En ese sentido, se destaca el rol del lenguaje visual en el aprendizaje, en tanto es elemento fundamental que se debe explorar para acercarse a otros y otras, para preguntarse por sus vidas e imaginar caminos distintos ante escenarios de crisis, como es el caso del humedal Tibanica.

Metodología

La experiencia pedagógica que aquí se expone, fue parte de una investigación de naturaleza cualitativa (Laiton, 2019). Para el desarrollo y documentación de la experiencia se implementó el método etnográfico, basado en la observación-participante, y el diario de campo, como una forma de indagación transversal.

Participantes

El grupo que participó de esta experiencia estuvo conformado por jóvenes, algunos de ellos eran miembros de la comunidad que habitaba el humedal, mientras que otros provenían de barrios aledaños a la misma localidad. La selección de participantes se realizó en el marco de un proceso de educación ambiental, liderado por el colectivo Todos Somos Tibanica (del que la autora forma parte), que duró de septiembre a noviembre de 2018 y tuvo como criterio que estos contarán con el consentimiento de sus padres para participar y que estuviesen dispuestos a comprometerse con las actividades. La experiencia fotográfica contó con la participación de un grupo de diez

niñas y niños, entre los cinco y trece años, que fueron acompañados por algunas madres y otros familiares, como abuelas y primos.

Resultados

El primer contacto que muchos han tenido con Tibanica se ha dado a través de la participación en eventos que invitan a recorrerlo, observarlo; a avistar sus aves y a conversar sobre acciones que propenden por el cuidado ambiental. En este escenario, la mayoría de veces, el primer acercamiento se supedita a la apreciación estética, cuya intensidad varía de acuerdo a la experiencia de cada sujeto. Esta apreciación suele describirse a partir de categorías socialmente aprendidas y aceptadas que circundan entre lo *bello* y lo *feo*. Sobre esto, Yi-Fu Tuan (2007) comenta que “si queremos ocuparnos de una gran obra de arte durante un período más dilatado nos servirá valernos de la valoración crítica, que nos permite mantener nuestra atención fija en la obra mientras los sentidos tienen tiempo para recuperarse” (p. 130). Esto mismo aplica a la apreciación del paisaje, así, la impresión que de este se recibe, por vía de los sentidos, aunque intensa, sigue siendo fugaz, a menos que no se transite hacia un estado de contemplación. Justamente, con el ánimo de suscitar esta experiencia, se llevó a cabo un taller de fotografía con padres, niños y adolescentes, dentro del humedal, este estuvo dirigido por colaboradores del colectivo Todos Somos Tibanica.

El taller inició con una actividad que introdujo a los participantes en el mundo de la fotografía, en la que se compartió los principales elementos a tener en cuenta para componer una imagen: encuadres, ángulos y planos. Posteriormente, se introdujo al concepto de caminar, observar y registrar fotográficamente. Luego, se propuso a los participantes que se organizaran en dos grupos para realizar un registro fotográfico de (1) flora y fauna, y (2) paisaje y agua. La experiencia se desarrolló en horas de la mañana. Al ingresar al humedal, los participantes expresaron preocupación por la presencia continua de perros ferales. Mientras caminaban, poco a poco, se hacían distintas paradas para observar y para fotografiar plantas e insectos. La presencia de las madres y una abuela era constante y se evidenciaba mediante una guianza dirigida a los niños. Los participantes hacían preguntas, continuamente, sobre lo que les gustaba y, a su vez, respondían a aquello que les suscitaba miedo y curiosidad. El acompañamiento, mediante la atención y el cuidado que ejercieron las madres y la abuela que acompañaban el proceso, no involucró a hombres, tampoco a los que hacían parte del colectivo. Estos prefirieron cuidar desde la distancia y, con ello, ser los últimos del grupo y hablar entre ellos (Laiton, 2019).

Las paradas para registrar insectos en movimiento, como moscas y abejas, y plantas que resultaban de interés, especialmente aquellas que tenían flor, duraron más que las que registraban el paisaje. Cuando se trataba de observar, a menudo la rapidez en la mirada requería también prisa para el disparo o clic necesario para registrar la foto. En esos instantes, los guías del grupo se dirigían a los participantes para hacerles preguntas relacionadas con lo que querían capturar, sus colores y formas, o inquietudes que, a su vez, provocaban nuevas miradas. Con esta guía, los niños se tomaron más tiempo para pensar en su fotografía y cómo registrarla.

Esta experiencia puntual permitió reflexionar sobre el vocabulario limitado con el que contaban los participantes y colaboradores, para nombrar aspectos de la naturaleza. Y es que, pese a los varios indicadores acústicos, olfativos y táctiles que se pueden apreciar en Tibanica, la terminología para nombrar y describir lo percibido resulta dual. De allí, que los participantes se expresaran, desde el aspecto visual, usando palabras como “hermoso” o “sucio”, para aludir a lo que les resultaba agradable o problemático. Por supuesto, esta forma limitada de enunciar, frente al paisaje del humedal, no se da necesariamente por una ausencia de sensibilidad; más

bien, es efecto de la forma en la que se ha aprendido a percibir las imágenes que llegan a través de los sentidos. Sobre esto, Yi-Fu Tuan (2007) afirma que es convincente, retratar esta situación a partir de la experiencia turística, como ejemplo, apunta que

Gran parte del turismo moderno parece motivado por el simple deseo de reunir tantas pegatinas de los Parques Nacionales como sea posible. La cámara fotográfica es imprescindible para el turista, porque con ella puede demostrarse a sí mismo y a sus vecinos que realmente estuvo [allí]. (p. 133)

Así, cuando Yi-Fu Tuan expresa que el “turismo es de utilidad social y produce beneficios económicos, pero no une al hombre con la naturaleza” (p. 133), también recuerda que es importante reconocer el propósito recreativo con fines productivos que se impone, por ejemplo, sobre Tibanica y otros humedales de Bogotá. Es esta premisa la que permite comprender la vitalidad y repercusión del contacto físico, cuando se establece una relación con el entorno natural se trata. En este contexto, además, la cámara fotográfica se configura como un dispositivo de comunicación, configuración y reproducción de una imagen que media en dicha interacción.

Durante el taller se usó también el cuestionamiento, para provocar la curiosidad en los participantes. Esto fue lo que hicieron Sandra, Laura, Catalina, Sergio (colaboradores y guías) junto a los niños. Preguntaron, los unos a los otros, sobre el nombre de plantas que les parecían extrañas o sobre aquellas que, por ejemplo, eran importantes para atraer las abejas que participan en el proceso de polinización. Esto hizo que la exploración y la interacción trascendiera la observación estética. De esa forma, se reafirma lo que propone Tuan (2007) sobre “la apreciación del paisaje [y cómo] resulta más personal y perdurable cuando se combina con la memoria de acontecimientos humanos” (p. 133) y con el saber científico.

Figura1. Percibir para conocer, fotografía de Sergio Álvarez



Fuente: Laiton, 2019

La observación y la contemplación se fueron extendiendo, a momentos temporalmente más amplios. Luego de caminar y mirar durante al menos cuarenta minutos, los participantes llegaron al espejo de agua, escenario en el que la necesidad de contemplación acometió a la mayoría. Los vientos provenientes de los Cerros del Sur permitieron movimientos sobre una parte del espejo, estos motivaron a más de uno de los presentes a observar con detenimiento, a sentarse en la tierra y a ensayar ángulos y planos para atrapar el momento con sus cámaras. Alejandro, un niño de doce años que estudia en el Colegio Pedagógico de Los Olivos (en Soacha), afirmó, mientras contemplaba el espejo de agua, que le gustaba cómo se veían las plantas acuáticas, refiriéndose al helecho de agua con sus flores violetas y cafés, porque le generaba la sensación de poder caminar, una forma de percibir, desde la vista y la posibilidad del tacto.

Otro niño, menor que Alejandro, se refirió a la tranquilidad y la paz que le sobrevenía mientras miraba y estaba allí. La necesidad de fotografiar el paisaje se vio disminuida por la atracción del espejo de agua que requirió más de una contemplación. En ese momento, se generó una conversación entre niños, madres y colaboradores. Una de las madres pudo recordar y conectó con el sentimiento de amor a la tierra, refiriéndose específicamente a la importancia de cuidar a Tibanica, pues lo reconoció como el hábitat de otros seres vivos.

La experimentación contemplativa del paisaje del agua en Tibanica reveló cómo los estímulos sensoriales que ofrece la naturaleza moldean afectos, alegrías e ideales, así como, también, generan efectos, que pueden describirse como calmantes y meditativos, capaces de enfocar la atención y liberar la imaginación (Strang, 2004). Otro escenario más que permitió reconocer las posibilidades sensoriales y de conectividad del agua, en el marco de esta experiencia, surgió en el diálogo entre una colaboradora y la madre de Alejandro, quien, luego de observar el espejo de agua y escuchar las apreciaciones de los niños, contó que su hijo le había hablado de las actividades que habían estado haciendo en un sector del humedal:

él me ha comentado sobre esas actividades y me ha dicho también que hay niños que asumen esa acción como una forma de capar clase o hacer algo distinto a lo que normalmente ocurre en el colegio. Pero, mmm... si ellos supieran lo que están aportando al echarle agua a esos árboles, no pensarían así. Para mi vida y mi familia, es muy importante estar en otro tipo de ambientes, distintos a los de la ciudad. Creo que aquí en Tibanica se puede sentir otro tipo de aire, más puro [...]. Fue Alejandro mismo quien me motivó a acompañarlo a este recorrido y, pues, siempre que pueda compartir y estar en este espacio lo haré, sobre todo, para evitar que él se apegue a la tecnología, como he visto tantos niños. (comunicación personal, 3 de abril de 2018)

Efectivamente, la experiencia sensorial y contemplativa desarrollada con el agua generó respuestas afectivas y asociaciones al cuidado de la vida, al trabajo en grupo y la necesidad de experimentar lugares como Tibanica, en una cotidianidad que parece dicotómica en los cambios abruptos del paisaje, pero que registra espacios aún revitalizantes e interactivos con el lenguaje que ha propuesto la ciudad.

Durante esta experiencia y mediante el registro fotográfico, el humedal Tibanica brindó la posibilidad de generar una comunicación apacible y natural con el mundo físico; significó, además, el desarrollo de una lectura, desde la *atencionalidad*, de cada acto de guianza, por parte de los integrantes del colectivo y de los participantes. Atender las formas, colores, movimientos y, por ende, la existencia comportamental de plantas e insectos, a través de la representación de la imagen, refiere, pues, una práctica de la atención sensible —siguiendo la propuesta inicial de Ingold (2000)— que permitió comprender la manera en que los otros no humanos corresponden, con

sus transformaciones, sus lenguajes y sus efectos sensoriales, a los cuerpos humanos. Asimismo, la mirada atenta que, entre todos los participantes se logró promover, movilizó otras reacciones ante la observación de un paisaje profundamente dicotomizado. Si al inicio, la primera mirada comparaba el verde dentro de Tibanica, con el gris de las calles y el marrón de los apartamentos colindantes, durante el recorrido y al final, la mirada se tornó receptiva y reafirmó de la vida entre las flores, las hojas de los árboles y el paisaje del agua.

Conclusiones

La comprensión del humedal Tibanica como aula viva permite entender que las relaciones entre ‘comunidad’ y ‘humedal’, pese a la crisis que vive el ecosistema, se configuran continuamente gracias a las posibilidades de experimentación que ofrece. En efecto, el humedal como aula viva posibilita la gestación de relaciones con la naturaleza que implican emociones, estimulan sensaciones y generan una receptividad distinta, frente a formas de vida no humanas. Así, si los humedales constituyen *aulas vivas y abiertas* donde se puede observar, conocer y aprender fenómenos y procesos singulares, son también escenarios para leer e interpretar las relaciones que una comunidad establece con su entorno.

Así, la posibilidad de aprender a sentir —ver, tocar y escuchar— y percibir en el contexto, y la de gestar valores y, con ello, movilizar actitudes, a través de un proceso educacional, son el efecto fundamental que presenta el humedal Tibanica como aula viva ambiental. Es, a partir de los estímulos sensoriales que ofrece, que, con el tiempo, se encarnan acciones, percepciones, actitudes, pensamientos y experiencias que motivan a convivir en reciprocidad.

Figura 2. El encuentro con el otro surge del contemplar, acercarse, preguntar e imaginar; collage de fotos tomadas por los niños y niñas que participaron en el taller de fotografía



Fuente: Laiton, 2019

En ese sentido, la fotografía, como posibilidad para expresar y representar una idea o emoción, contribuye en el proceso, tanto de creación como de movilización de actitudes reflexivas sobre el cuidado, el reconocimiento del derecho a la vida en otros seres no humanos y, en términos generales, a una postura ética frente a la Tierra. La fotografía es, entonces, un vehículo y una práctica que, en el contexto de la experiencia narrada, aportó al reconocimiento de un territorio y a que los participantes comunicarán, a través de la imagen, preguntas, opiniones y lecturas sobre un ecosistema que, para algunos, era nuevo.

En los registros que aquí se comparten es posible apreciar cómo los participantes se vincularon emocionalmente con el territorio, al otorgarle sensibilidad a los espacios y elementos registrados dentro del humedal Tibanica. Esta apertura emocional, propiciada por la experimentación de la fotografía, es la antesala para promover actitudes encaminadas hacia cimentar la propuesta de Leopold (2004) con respecto a generar una conciencia ecológica que fomente una convicción de responsabilidad individual por salvaguardar la salud del planeta y su capacidad de “renovarse por sí sola; la conservación es nuestro esfuerzo por comprender y preservar esa capacidad” (p. 40).

Para finalizar, es relevante precisar que la ética de la Tierra tiene una profunda relación con el aula viva ambiental, pues exige una reeducación desde nuevas y distintas actitudes que se pueden construir dentro de este espacio. Esta reeducación debe poder significar las obligaciones que se tienen sobre nuestro planeta y ubicarlas por encima de los intereses propios (Leopold 2004). Este es un desafío en el que trabajar, para extender la conciencia social de la gente hacia la Tierra y, por ende, la propuesta es hacerlo a través de la gestación de interacciones bióticas, entre la gente y los sistemas en los que viven. De allí que la experimentación de aulas ambientales para la vida, como Tibanica, adquieran un grado importante de protagonismo en la escena pedagógica actual.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. S. (2018). *Construcción comunitaria de los procesos socioecológicos en el Humedal Tibanica y Córdoba*. [Tesis de maestría]. Universidad de Ciencia Aplicadas y Ambientales.
- Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico. De la Representación a la Recepción*. Paidós.
- Ingold, T. (2012). *Ambientes para la vida. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Ed. Trilce.
- Ingold, T. (2018). *La vida de las líneas*. Ed. Hurtado.
- Laiton, C. A. (2019). *Relaciones socioecológicas y prácticas comunitarias con el Humedal Tibanica de Bosa. Vivir y sentir a través de las transformaciones del agua como actante*. [Tesis de grado]. Universidad de los Andes
- Leopold, A. (2004). *La ética de la tierra. Naturaleza y valor. Una aproximación a la ética ambiental*. M. & F. Filosóficas Ed.
- Quinche, C. M., y Laiton, A. M. (2016). *La fotografía como detonador emocional. Un lenguaje para el reconocimiento del territorio como elemento identitario*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2644/Laiton%20Cortes%20Adriana%20%26%20Quinche%20Casta%20%26%20Marcela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría Distrital de Ambiente. (2009). *Plan de Manejo Ambiental del Parque Ecológico Distrital Humedal Tibanica*. <https://bit.ly/302BJfZ>
- Strang, V. (2004). *The Meaning of* Oxford International Publishers Ltd.
- Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. (F. D. Zapata, Trad.). Editorial Melusina.

PACHA. Redes, conocimiento y prácticas para el proceso educativo

PACHA. Networks, Knowledge, and Practices for Educational Process

Natalia Tamayo Cruz*

Ana Carrillo Rosero*

Pedro Mujica Paredes*

Luis Páez Von Lippke*

**Universidad de las Artes*

Resumen

El proyecto Pacha tiene como objetivo involucrar a todas y todos los estudiantes de la asignatura de Laboratorio en la Comunidad de la Universidad de las Artes, con un solo objetivo: la conformación de bibliotecas móviles y el trabajo con territorios de Guayaquil, para la facilitación de procesos de mediación cultural y de fortalecimiento de los procedimientos creativos y autónomos de las comunidades y organizaciones de la ciudad. Se ha escogido sectores y organizaciones que representen a poblaciones cuya presencia en la ciudad ha sido invisibilizada e, incluso, de los que son el resultado de luchas por la tierra, servicios básicos y educación. Se concibe este trabajo dentro de una pedagogía radical que plantea la reflexión del contexto social y la búsqueda e implementación de soluciones que vinculen el campo de acción, epistemológico y político, con el derecho a la cultura, a la ciudad, al trabajo en la creatividad, la integralidad de las poblaciones y a la praxis, como principio de la educación. Este texto tiene como objetivo exponer los avances alcanzados y preguntas.

Palabras clave: biblioteca, ciudad, derechos culturales, *pacha*, pedagogía radical

Abstract

The Pacha project aims to involve students of Laboratorio en la Comunidad (Community Laboratory), a subject taught at Universidad de las Artes (Arts' University) in Ecuador, with a single objective: the formation of mobile libraries to work with territories of Guayaquil, to facilitate a cultural mediation processes and to strength autonomous creative processes for communities and organizations. Sectors and organizations have been chosen because they represent a population whose presence in the city has been made invisible, and who struggles for land, basic services and education. This project is conceive within a radical pedagogy that raises the reflection of social context, and searches and implement solutions that link to the epistemological and political field of action to guarantee the right to express and access culture and the city, to work with creativity for the integrality of populations, and to understand praxis as a principle of education.

Keywords: Library, city, cultural rights, *pacha*, radical pedagogy.

Introducción

Pacha es el nombre del proyecto que se articula a la asignatura de Laboratorio en la Comunidad, impartida desde el departamento Transversal y de Teorías Críticas de la Universidad de las Artes (UArtes). Es un proyecto educativo que busca potenciar las capacidades de las comunidades de algunos sectores de la ciudad de Guayaquil, al tiempo que genera un espacio de circulación de saberes de barrio, de las y los vecinos, y estudiantes y docentes de la UArtes.

Las actividades se desarrollan en conjunto con la Fundación HILARTE, la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Fernando Daquilema”, las y los moradores del barrio Nuevos Ceibos y la red de Organizaciones Sociales de “Monte Sinaí”. Se trabaja en los sectores: Isla Trinitaria, Monte Sinaí y Nuevos Ceibos, de la ciudad de Guayaquil.

Este documento, adscrito a la línea de Comunidades de Interaprendizaje e Interculturalidad del Congreso, tiene como objetivo exponer los avances e inquietudes referentes al proyecto Pacha y desarrolla las nociones sobre las que se planteó. Además, esta propuesta integra el trabajo en comunidad y se incluye en un proceso educativo que busca la construcción de una relación distinta, desde la educación y las artes, con las poblaciones que están —aparentemente— fuera del perímetro del arte.

Metodología: hacia una pedagogía radical

La palabra *pacha* es de origen *kichwa-aymara* y no encuentra un equivalente que le haga justicia en el español. Como explican los *kichwa* hablantes, este término se refiere a “el todo; al tiempo y espacio juntos, indivisibles”¹. En este *todo* están las cosas humanas y las no humanas, en comunión y profundamente interconectadas en un movimiento que recrea las condiciones de cada cultura y sociedad. Esta noción también incluye aquello que escapa a la vida material y al positivismo de la razón, como el espíritu, la energía del cosmos, la fuerza vital y lo sensible. Este *todo* liga el pasado con el presente y el futuro, y también plantea la racionalidad e indivisibilidad del individuo y la comunidad, así como su interdependencia, desde el entendimiento de que una parte importante de esta comunión es lo que en occidente se considera *naturaleza*.

En el *pacha*, las ideas (espíritu) toman forma (Arriagada, 2019). La pista para entender que todos los estados del *pacha* son cíclicos, impermanentes y que se mueven de manera espiral está en la noción de que el cuerpo, la mente y el corazón no se pueden separar, así como en la de que es indivisible la idea-forma o el espíritu (energía) y el mundo físico. Para el proceso educativo que es tema de este análisis, es importante este principio, pues, como guía de la acción, será el que inaugure nuevos mundos, otras posibilidades de conocerse, acercarse y darle forma a la *pacha*. Se eligió este nombre porque encierra una característica importante de la educación, lo que Rancière (2018) llama posibilidad y Rogoff (2008), potencialidad; es decir, el proceso educativo entendido no como adoctrinamiento ni alienación, sino como puerta hacia lo que puede ser, a la exploración consciente de las conexiones profundas con la comunidad, con la sociedad, con el futuro y el pasado.

¹ Pacha es un término bastante complejo que, como se lee, se utiliza para varias nombrar cosas y, asimismo, en la filosofía andina tiene varios usos. Para entender esta palabra desde una mirada gramatical, se puede revisar Amaguaña Lema (2013).

El derecho a la cultura, el derecho a la ciudad

Habitar la ciudad, en medio del ritmo contemporáneo de la producción, la técnica y la globalización, es el equivalente a transitar en una mega autopista como de las que se suelen inaugurar en las metrópolis. En esa velocidad, es poco probable que nos miremos, peor aún, que conozcamos a quienes cohabitan con nosotras y nosotros, en este espacio-tiempo marcado por el anonimato.

Esa condición se recrudece aún más cuando se trata de ciudades excluyentes y desiguales en las que se dibuja y asientan, sobre un mapa, unos barrios y territorios que lo tienen todo y se minimiza o invisibiliza a otros, cuyas condiciones de subsistencia son mínimas. Esta situación social y urbana fractura el tejido social (Ziccardi, 2016), porque afecta, no solo a quienes tienen escasas posibilidades de ejercer sus derechos, sino al conjunto de la sociedad. Si partimos de que la dignidad es un precepto fundamental para el ejercicio pleno de todo tipo de derechos (Nogueira, 2009): ¿qué hacer en un espacio-tiempo en donde la dignidad de sus habitantes se encuentra menoscabada?, ¿qué hacer frente a una situación en la que los derechos sociales, económicos y culturales son vulnerados?

Es en este espacio en donde se desarrolla el proyecto Pacha, en los barrios y asentamientos marginalizados de la ciudad de Guayaquil, con una fuerte presencia indígena y afrodescendiente, en donde el agua potable (entre otras cosas), suele ser escasa, así como también es escaso el acceso a los bienes y servicios artísticos, educativos y culturales.

Desde una mirada ortodoxa, técnica y productivista, pensar en el ejercicio de los derechos culturales, en un contexto en donde las condiciones materiales no se encuentran satisfechas, sería un completo disparate. Sin embargo, consideramos posible que a través de la educación y la cultura se puede construir una mejor ciudad.

Así lo considera también Jean Melina (2016), cuando asegura que:

Los medios más liberadores de la conducta humana, aquellos capaces de despertar conciencia y capacidad crítica están contenidos en la educación como vía del conocimiento y en la cultura como base de la creatividad e interacción de ese nuevo individuo con el resto de la sociedad... Es así también que se puede pensar en el carácter emancipatorio de la cultura, en tanto todas aquellas acciones que permiten a un individuo o a un grupo de personas acceder a un estado de autonomía. Es decir, alcanzar un nivel de libertad que le/s lleve lograr la plena conciencia de todos sus derechos y la voluntad y capacidad para ejercerlos. (p. 6)²

Es precisamente el estudiantado implicado en las artes y la cultura, el que en un ejercicio de doble vía, se despliega hacia los barrios y comunidades de Guayaquil, en un proceso que busca que desarrolle mayor sensibilidad frente a una realidad que se conoce a medias, usualmente a través de la mirada tergiversada de los medios de comunicación y que, pocas veces, se siente y vive directamente. Este desplazamiento contribuye, entre cosas, al fortalecimiento del tejido social de la urbe.

Por otro lado, Pacha busca que las comunidades, desde su propio saber, reconozcan la cultura como un derecho que puede y debe ejercerse en y desde los territorios; que los libros, la música o la danza son tan fundamentales para vivir como el agua —aquella que suele llegar de manera intermitente y a altos costos, a través de comerciantes y tanqueros—.

² Las negritas que aparecen en esta cita han sido agregadas por los autores.

En este contexto, resulta insuficiente proponer el ejercicio de derechos de forma aislada y atomizada, sino se ha incorporado también el desempeño del derecho a la ciudad. Para Harvey (2013), este “es por tanto mucho más que un derecho de acceso individual o colectivo a los recursos que esta almacena o protege; es un derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo con nuestros deseos” (p. 49).

Se podría argüir que los recursos a los que Harvey apela no son solamente de carácter material, sino también son de naturaleza espiritual, afectiva y creativa, particularidades propias de la cultura. Por lo tanto, el ejercicio pedagógico que se plantea en Pacha no solo debe responder a la realización de ciertas actividades de mediación cultural y lectora en las comunidades, sino en la instalación colectiva de este deseo de construir una mejor ciudad.

Esta experiencia concreta está enmarcada en un gesto político sobre el papel de la Universidad, como institución, en la vida de una ciudad, en su devenir. Asimismo, encierra una crítica al orden cerrado y monacal de las instituciones de educación superior y también de las de cultural. La idea, por ahora, es reflexionar sobre las maneras en que se trasladan esas diferencias económicas y racializadas al campus universitario y mirar a quienes participan de esta institución como reproductores de una tradición educativa bastante discriminadora que excluye cosas y cierra filas.

Al vivir en Guayaquil, se sabe además que la historia de la urbanización de la ciudad, de la conformación de los barrios y sus moradores no solo ha sido invisibilizada, sino que ha sido criminalizada. Por un lado, se levantan discursos grandilocuentes de metrópolis cosmopolita y, por otro, la estigmatización pesa sobre los trabajadores despojados de sus tierras y de su mano de obra³. En este contexto: en un sistema educativo construido como torre de marfil y ciudad que despoja a su mano de obra e invisibiliza a las clases populares generalmente etnizadas, hay que preguntar: ¿cómo abordar un proceso que, en estas condiciones, construya una relación distinta —desde la educación y las artes— con las poblaciones que están por fuera del perímetro del *arte*?

Pacha, entonces, plantea la posibilidad para considerarse aliados en una exploración que posicione esta relación como vital —una universidad porosa—, que, en un modelo sistémico, como el planteado por Capra (citado por Flores, 2006), que considere que la experiencia de construcción del conocimiento es una red, cuyas resonancias y conexiones superan ampliamente el recinto escolar. Además de eso, Pacha pretende conformar un “bloque de historia popular” y un “bloque de estéticas populares” que entren en diálogo entre ellos y con todas las personas.

Primeros resultados: la experiencia educativa en clave de contraeducación

Para llevar a cabo esta experiencia, se debe partir de aceptar que algunos de nuestros presupuestos sobre lo que es educar y lo que es la educación son “malas costumbres” y fantasías. El proceso que se propone no media a partir de explicaciones, sino, tal vez, de la confianza de que mediante el diálogo se puede detectar una necesidad que puede ser cubierta en conjunto y pensando siempre que las herramientas artísticas son la base para realizar esa acción.

En ese sentido, lo que se aprende no puede ser programado con exactitud, ni se puede explicar con exactitud, es decir, el papel de maestro explicador (que acerca al estudiante a la verdad resulta obsoleto). En este camino el equipo docente pierde su posición jerárquica, su aura como propietarios de un conocimiento que será transmitido, y el grupo de aprendizaje propicia

³ No es el momento para embarcarse en esta temática, sin embargo, huelga nombrar a algunos autores que ya lo han hecho, como: Aguirre, 1980; Allan, 2009; Antón Sánchez, 2014; Fernández, 2006; Garcés, 2000; Pillai, 1999 o Valencia, 1982.

un espacio más igualitario, en donde el profesor o la profesora necesita de una gran producción colectiva de ideas, para esbozar una solución que podrá ser eventual o incluso fallida. Además, por el carácter del curso, esas nociones deberán ser respetadas y no subordinadas. Este principio de igualdad es evocado con solidez como uno de los cambios de paradigmas de la descolonización de la Universidad por Boaventura de Sousa Santos (2019).

En varios sentidos, este proceso educativo ayuda a pensar que toda experiencia educativa es perfectible y contingente, y que el estudiantado es diverso y tiene necesidades distintas, motivaciones y rutas distintas de aprendizaje. No solo eso, tal como el principio cambiante que define *pacha*, toda la experiencia cambia, las comunidades-organizaciones con las que se trabaja no son iguales, cambian de dirigencias, de circunstancias, y, por eso, el proceso se transforma. Lo importante es la humanización de estas relaciones dentro y fuera de la universidad, pues parte importante de este proceso no atraviesa únicamente lo escrito ni lo teorizado, sino es el resultado de experiencias sensibles, de la inmersión del cuerpo y de lo emotivo, de la capacidad de crear juntos y de la búsqueda de soluciones que superen el capitalismo individualista y enajenante.

La ruta para ejecutar el proceso

Es importante preguntar: ¿cómo lograr que las poblaciones marginalizadas tengan acceso a los derechos culturales, desde el ejercicio pedagógico, y que ello no constituya una transmisión o dádiva similar a la que ejecutan las élites productoras de bienes y servicios culturales especializados?

La ruta que se plantea parte de la reapropiación y resignificación de espacios como las bibliotecas que en Ecuador, lamentablemente, son casi inexistentes. Estas son percibidas como lugares que guardan sabiduría y conocimientos, usualmente albergan libros y periódicos y sirven como sitios para consultar y leer (Puente, 2013). Aparecen como lugares lejanos, excluidos y exclusivos, reservados a instituciones de educación superior o presentes, especialmente, en contextos educativos privados.

Por ello, la biblioteca debe cambiar de eje, del centrado en el texto escrito hacia una acción movilizadora gracias a la que la palabra posibilita prácticas lectoras que promueven la sociabilidad. Todo esto permitiría renovar su presencia en el espacio público y crítico que demanda la sociedad.

En esa perspectiva, el nuevo paradigma de la biblioteca es convertirla en un lugar en donde sea posible: intercambiar ideas, reflexionar y debatir, y circular saberes en relaciones igualitarias, para convertirla en sede y motor de la producción de un capital cultural que permita el paso de la palabra, al texto escrito o hablado, a partir de las vivencias de las personas que habitan el territorio (Chartier, 2018).

El espacio que se plantea posibilita:

- a) el acceso de la población a una producción cultural consolidada (libros, material audiovisual, presentaciones de teatro, música, danza);
- b) su consolidación como un espacio-tiempo que contribuya al acercamiento de servicios de calidad, en términos educativos y culturales, y como espacio de intercambio de aprendizajes entre estudiantes, profesoras y vecinas;
- c) la edificación de lugares y espacios que promuevan, faciliten y acompañen: el enriquecimiento de las capacidades creadoras y estéticas que tenemos como seres humanos; el derecho a la contemplación, al pensamiento, al conocimiento del yo y de los otros, con la finalidad de conformar un mapa heterogéneo de la ciudad que reivindique la memoria histórica de las migraciones y las contribuciones que estos migrantes han hecho, desde sus particularidades culturales, a la economía y también a la conformación de una cultura popular rica en expresiones.

Lo ideal sería fortalecer bibliotecas populares o comunitarias que asuman el reto que imaginamos, pero frente a su ausencia, se plantea un proceso que busca generar este tipo de espacios en función de las necesidades, los usos y los aportes que cada comunidad esté en capacidad de promover y ejecutar.

En ese sentido, se considera posible la creación de unidades bibliotecarias o puntos de lectura y mediación cultural, de carácter móvil, en tránsito, que funcionen —a decir de Manuel Kingman— como cajas de Pandora que liberen conocimiento a través de diferentes autores y soportes (Puente, 2016) y que posibiliten conexiones de temas y vivencias; que se articulen a la comunidad como lugar de encuentro y circulación de saberes; que se establezcan como medio para la recuperación de la memoria y que lleguen a convertirse en espacio productivo de materiales educativos, pedagógicos y sociales.

Experiencias que indagan estas opciones se encuentran en ejecución. Como ejemplo, se refiere la propuesta colectiva de la Biblioteca de Nueva York que trabaja en la restauración de la memoria oral de la ciudad o las bibliotecas barriales de Medellín que se constituyen en eje de la reconstrucción, la apropiación y la difusión de las memorias barriales, además vale mencionar las bibliotecas comunitarias de varias regiones del centro de Colombia que buscan afianzar el proceso de paz, visibilizando la acción de diversos grupos sociales, o la red de bibliotecas rurales de Cajamarca que hace del libro una herramienta para promover un movimiento educativo comunitario.

La biblioteca y lo que se pueda generar en su interior y a través de ella es una expresión simbólica que materializa el derecho del acceso a la cultura y que se ve limitada por factores económicos (escasos recursos), factores políticos (no se considera una política pública) y de desarrollo desigual de las comunidades en la ciudad. Su capacidad de acción, como espacio de mediación cultural, permite que estos dispositivos se inserten en diferentes lugares, territorios y comunidades, lo que contribuye, a más de sus funciones, en procesos de identidad y desarrollo social.

¿Conclusiones?

Pacha constituye una relación dialógica compuesta, desde una pedagogía radical que entiende lo *radical* a partir de su propia etimología, que significa ‘desde la raíz’, y desde un enfoque dialoguista que surge del corazón (Heredia, 2016) y en forma de didácticas sentipensantes (Frías, 2013).

Este proyecto es un proceso pedagógico y comunitario en el que se diluyen las fronteras entre el educando, el educador y la comunidad, y que aspira contribuir a un proceso de cotransformación y resignificación de la realidad, en un permanente diálogo en la diversidad.

Pacha, más que un proyecto, es un proceso que centra su eje de acción en la palabra escrita y hablada, así como en una escucha activa que busca comprender al otro, independientemente de su conocimiento y su contexto, es decir, desde la hermenéutica diatónica (De Sousa Santos, 2010) que comprende un proceso de traducción dialógico, entre saberes pertenecientes a sistemas antropodiversos.

Es en esta lógica, la palabra se transforma en diálogo, en memoria, en acción participativa, en poder. Busca combatir el olvido por medio de su reivindicación en una narrativa marginada por la historia, de fragmentos culturales olvidados o descalificados.

Mediante procesos coeducativos críticos y desde las narrativas territoriales, se puede romper el avasallante constructo de pensamiento colonial hegemónico que desarrolla la idea de

identidades individualizadas (Bauman, 2015), sin sustento colectivo, que se han transformado en pseudoidentidades, sin comunidad.

La palabra, anclada en una biblioteca, como espacio resignificado y de la mano del arte y la creatividad, facilita procesos de reconocimiento mutuo y diverso, y de introspección cultural y de identidad. Ahí es donde la biblioteca comunitaria se convierte en un espacio de resistencia semántica, un espacio heterotópico, como lo denomina Michel Foucault, que sirve para impugnar los relatos oficiales y crear puentes que se construyen dentro de los archipiélagos de las múltiples identidades de la ciudad de Guayaquil. Se trata de un sitio de diálogo social, donde las tensiones, así como los encuentros, son parte de la misma concepción del espacio.

El camino está trazado, pero la labor recién inicia. Es muy pronto para señalar resultados de un proceso, de largo aliento, que debe sostenerse en el tiempo. Se ha logrado crear un punto de lectura y un lugar que hará las veces de biblioteca y espacio de mediación cultural, pero, como se ha señalado, el interés no radica en la construcción de espacios físicos, sino esos sitios imaginados en donde se trabaje la palabra, la memoria, el encuentro, la circulación de saberes, la creación y la transformación.

Referencias

- Aguirre, M. (1980). *La acción habitacional del Estado en Guayaquil. 1972-1979* (1a ed.). FLACSO-Ecuador.
- Allan, H. (2009). *El frente de lucha popular y la toma organizada de la Tierra*.
- Antón Sánchez, J. (2014). Condiciones sociodemográficas de los afrodescendientes en Guayaquil. En L. L. Rodríguez Wong y J. Antón Sánchez (Eds.), *La población afro descendiente e indígena en América Latina. Puntos de reflexión para el debate sobre Cairo + 20* (61–78). Asociación Latinoamericana de Población ALAP.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonet, A. J. A. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 8 (14), 145-163.
- Chartier, R. (2018). *Bibliotecas y librerías: entre herencias y futuro*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc).
- De Sousa Santos, B. (2019). *Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros.
- Fernández, N. (2006). *Migrantes kichwas y regeneración urbana en Guayaquil. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*.
- Flores, P. (2006). *El taller de arte: una organización compleja*. (1a ed.). https://issuu.com/laselectacooperativa/docs/66786_taller_de_arte_imprensa_ok
- Frías, J. A. (2013). Aproximación hacia una educación sentipensante/Approach to sense thinking education. *Sophía*, (14), 130-140.
- Garcés, C. (2000). Exclusión Constitutiva: las organizaciones pantalla y lo anti-social en la renovación urbana de Guayaquil. *Iconos*, 53, 53–63. <http://www.flacso.org.ec/docs/i20garces.pdf>
- Heredia, N. M. (2016). Educar con corazón. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (28), 269-269.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Akal. S.A
- Melina, J. (2016). *La cultura como derecho humano y los derechos culturales*. Universidad Nacional de la Plata.
- Nogueira, H (2009) Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano, *Estudios Constitucionales*, 7, (2) 145-166.
- Peters Arriagada, L. (2019). Avatares de la forma en el espacio-tiempo *Pacha. Tópicos del seminario*, (42), 165–204.
- Pillai, S. (1999). Hip-Hop Guayaquil: culturas viajeras e identidades locales. *Bulletin De L'Institut Français d'études andines*, 28(3), 485–499. <https://doi.org/10.4090/juee.2008.v2n2.033040>

- Puente-Hernández, L. (2013). *Biblioteca pública, democracia y buen vivir: aportes para la definición de políticas en Ecuador*. FLACSO-Ecuador.
- Puente, E. (2016). Eduardo Kingman: La biblioteca como umbral. Códice 020.9866, *Revista ecuatoriana de bibliotecología* (2 y 3), 27-30.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante Cinco lecciones sobre*. Laertes.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux*, 00, 1–10. <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Valencia, H. (1982). *Invasiones de tierras y desarrollo urbano de la Ciudad de Guayaquil*. FLACSO-Ecuador.
- Ziccardi, A. (2016). Cuestión Social y el Derecho a la Ciudad, En Carrión, F. y Erzao, J. *El derecho a la ciudad en América Latina*. UNAM-CLACSO.

 **Volver al índice**

El aporte de la etnomusicología en la formación docente

The Contribution of Ethnomusicology in Teacher Training

Patricia Pauta Ortiz

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

El objetivo de este artículo es dar a conocer cómo la educación artística en el Ecuador intercultural se complementa con el aporte de la etnomusicología. Para ello se proponen enfoques propios de la música y su condición de hecho social, desde lo epistemológico, pedagógico y curricular, y a partir de las experiencias alcanzadas con el manejo de técnicas etnográficas, en las investigaciones realizadas por más de veinte años en rituales y fiestas de sectores mestizos e indígenas del Azuay y Cañar, provincias de Ecuador. Ello ha permitido identificar y comprender la importancia de los significados, usos y funciones del quehacer artístico en diversos contextos. El resultado de las investigaciones realizadas desde esta perspectiva motivó a generar propuestas, para la formación en pedagogía de las artes de los estudiantes del nivel superior. El campo de la pedagogía de las artes y las competencias y destrezas que han de nutrirla, en el sistema educativo ecuatoriano, han de provenir de este enfoque, para fomentar una formación sólida, integral y crítica de futuros docentes. Esta reflexión se nutre de los resultados de estudios realizados en distintos contextos, para dar a conocer la potencialidad de lo etnomusicológico, desde la aproximación a las manifestaciones artísticas que pueden ser aprovechadas por los docentes en formación. Se considera que los docentes de las artes deben dominar competencias relacionadas con la investigación acción y las técnicas etnográficas, con el fin de desarrollar conocimientos basados en experiencias propias, para que implementen una gestión curricular contextualizada.

Palabras clave: etnomusicología, pedagogía, artes, formación docente

Abstract

The objective of this article is to make known how art education in intercultural Ecuador is complemented with the contribution of Ethnomusicology. We propose approaches to what is proper to music and its status as a social fact from an epistemological, pedagogical and curricular point of view, based on experiences achieved with the management of ethnographic techniques in research carried out for more than twenty years in rituals and festivals by mestizo and indigenous sectors of Azuay and Cañar. This has allowed us to identify the importance of the meanings, uses and functions of artistic endeavor in various contexts for their understanding. The results of the investigation from this perspective, motivated us to generate proposals for the education in pedagogy of the arts for the students of the higher education level. The field of Arts Pedagogy, the competencies and skills that must nurture the Ecuadorian educational system, must come from this approach for a solid, comprehensive and critical training of future teachers. This reflection is nourished by the results of studies carried out in different contexts to publicize the ethnomusicological potentialities from the approach to artistic manifestations, which can be

used by teachers in training. We consider that arts teachers must master competencies related to action research and ethnographic techniques in order to develop knowledge based on their own experiences, so that they implement contextualized curricular management.

Keywords: ethnomusicology, pedagogy, arts, teacher training

Introducción

La etnomusicología es una disciplina que, en su proceso de consolidación, se ha nutrido de diferentes corrientes de pensamiento que la han problematizado y cuestionado, tanto en su demarcación como en sus alcances. Esta disciplina nace en los años cincuenta, debido a la necesidad de registrar toda aquella música que, desde la hegemonía europea, había sido marginada, es decir todas las expresiones musicales que no se ajustaban a los cánones académicos de la matriz cultural europea, como la música de tradición oral de los pueblos originarios y la de filiación europea que se consideraba como “no culta” (Pauta, 2010). Hacia el año 1959, Jaap Kunst es quien posiciona el término *etnomusicología* (Cámara de Landa, 2003), nombre que fue aceptado por los investigadores que la practicaban. Con esta disciplina se da respuesta a la necesidad de establecer conexiones entre el significado, uso y función de las sonoridades, como práctica cultural, que, a partir del análisis musical, se constituyen en el objeto de la etnomusicología.

Los resultados de las investigaciones desarrolladas con este enfoque han contribuido al desarrollo de competencias que tributan al perfil de salida de los futuros docentes en el campo de las artes, lo que les faculta para responder, de manera acertada, a necesidades educativas contextualizadas. Damos a conocer estas consideraciones desde los siguientes abordajes:

Abordaje epistémico

A partir de los años sesenta, los procesos de apreciación y valoración de las distintas expresiones musicales que producían los etnomusicólogos han provocado una paulatina transformación que se inclina por la diversidad de tendencias, en torno al registro y análisis de las expresiones musicales, que ofrece una variedad de propuestas de diferentes estilos, muchos de ellos aceptados en el campo educativo, para la formación de profesionales en esta área. En este contexto, se destaca la producción del material bibliográfico que resulta de las experiencias de este tipo de estudios. El propósito del enfoque etnomusicológico es comprender y dar a conocer las distintas conexiones que se generan entre los significados, usos y funciones de las manifestaciones artísticas que crecen cuando una comunidad se complejiza y diversifica, puesto que abarca aportes de varias culturas. Este propósito da paso para abordar un conjunto de configuraciones que han dado lugar a las diversas formas del conocimiento regido por un sistema de interpretación que condiciona los modos de percibir el mundo, es decir: las epistemes que se manifiestan de manera inconsciente son lo “impensado” desde lo que se piensa (Foucault, 2008).

En este sentido, tomamos como referencia los análisis de las manifestaciones musicales que se desarrollan en el seno de las fiestas tradicionales que encarnan celebraciones y rituales, en cuyo marco se aprecia gran cantidad de símbolos que corresponden al quehacer artístico. Estas celebraciones se desarrollan de manera cíclica y sus estéticas regidas por la música giran en torno al territorio y la época a la que se adscriben.

En estos contextos nos aproximamos al carácter polisémico de los símbolos, cuyos significados son diversos, puesto que, un mismo código sonoro puede cumplir distintas

funciones según el contexto. Al respecto, damos a conocer algunos ejemplos trabajados desde este enfoque etnomusicológico, cuyos resultados, obtenidos como contenidos, pueden analizarse en los programas de estudio. Tal es el caso de los sonidos de los instrumentos musicales que se interpretan en el ritual de la *Allpa Mama*, en el que el *pinkullo*, los sonajeros de semillas, la *kipa* y el *tambor dialogan desde sus voces a favor de la fecundidad de la tierra* (Pauta et al. 2021). Estas prácticas se conceptualizan con comuneros, son vivenciadas. Desde la visión etnomusicológica se puede describir, luego de su análisis, una serie de sucesos en torno a estas prácticas artísticas y a su parafernalia, estos son suficientes para dar a conocer el rol y la relacionalidad de los lenguajes sonoros en torno a las estéticas ligadas a otros elementos culturales. Realizar una descripción sustanciosa es posible gracias a una eficiente recolección de datos que ocurre mediante: observación participante, entrevistas, filmaciones, grabaciones y registro fotográfico, entre otros. Con los datos recopilados, se estructuran narrativas que favorecen la percepción y comprensión de las prácticas musicales, muchas de las cuales pueden ser transcritas (Figura 1) con distintos propósitos educativos, tales como: replicar sus sonoridades con distintos instrumentos musicales, mostrar la interacción de estos lenguajes con sus significados y funciones, distinguir su configuración y reconocer la notación musical o, simplemente, escuchar el diálogo sonoro con el que se trasciende el tiempo y el espacio.

Estos materiales también pueden emplearse con diferentes fines didácticos. Desde este accionar, estos pueden ser reordenados adecuadamente, para conocer, analizar y socializar la diversidad artística, lo que dependerá de los contenidos de cada nivel y subnivel educativo.

Figura 1. Diálogo sonoro en el ritual de la Allpa Mama



Fuente: elaboración propia

El quehacer musical que involucra: las melodías, los cantos, las composiciones, los instrumentos musicales y su elaboración y características acústicas, sonoras, interpretativas,

etc., generalmente se encuentra ligado a otras formas de arte como: danza, coreografía, atuendo, dibujo corporal, pintura, diseño, artesanía, etc. Este quehacer, al igual que otros componentes culturales, es interdependiente y dinámico; el nivel de creatividad y de apropiación cultural que asumieron los pueblos, en el transitar histórico, ha dado como resultado un corpus de significados e interpretaciones que demandan la comprensión simbólica de su accionar, la que se convierte en la base teórica que constituye también los contenidos esenciales del ámbito educativo artístico.

La complejidad estética del repertorio artístico del Ecuador es tan productiva y tan variada que, con el propósito de darla a conocer desde su función y significado, hace falta registrarla para analizarla y valorarla, puesto que gran parte de su corpus se encuentra en la memoria colectiva y en las narrativas socioambientales del propio contexto. En este sentido, se toma como referente otro estudio etnomusicológico que realizaron los autores de este estudio, *Los Tundunchil Mama Danza y Wawa Danza Cañari* (Pauta et al., 2021), una obra escrita e ilustrada con material gráfico y fotográfico que se fundamenta en argumentos históricos, socioculturales y estéticos para describir el ensamble de estos danzantes que realizan coreografías y cuyo nombre hace alusión a las siguientes onomatopeyas: *tun que recuerda el sonido de tambor; dun, el del pinkullo y chil, el de los cascabeles metálicos*. Esta investigación sirvió para declarar a esta manifestación ancestral, como patrimonio cultural inmaterial de la sociedad ecuatoriana (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2021).

El accionar de estos estudios permite enriquecer la comprensión de esos lenguajes diversos, a fin de valorar la identidad acorde a cada cosmovisión. En este sentido, su preservación y revitalización convierte a los investigadores en los aliados y guardianes del patrimonio, entendiéndose este como un eje para impulsar el desarrollo, propiciar el diálogo intercultural y permitir la inclusión y la construcción de la democracia (Ministerio Coordinador de Patrimonio, 2015).

El campo de la etnomusicología es tan amplio que permite reflexionar sobre las diversidades de la modernidad, pues medita a partir los elementos socioculturales que le dan estructura y función; de los procesos históricos y sociales que la constituyen como quehacer musical; y su potencial multimodal: ya sea en las prácticas festivas, religiosas o profanas, o en el campo de la política, de la terapia, de la educación y en los que ha incursionado por ser portadora de identidad e ideologías.

Abordaje pedagógico

La educación, en el ámbito de las artes, demanda de la exploración pedagógica y de la investigación contextualizada, en un país tan diverso como el nuestro. Las experiencias educativas —en, desde y para las artes— constituyen un campo de exploración pedagógica que, en el sistema educativo, no se ha explotado en su real dimensión. Esto se debe a la marginalidad de las artes en los distintos niveles de enseñanza, puesto que el sistema de educación y la producción de conocimiento han tomado a la ciencia como el modelo privilegiado del saber (Volnovich, 2015). En este sentido, los profesionales del campo de las artes se sienten limitados para gestionar modelos curriculares integrados y contextualizados, en los que los lenguajes artísticos sean los protagonistas.

Los modelos pedagógicos en el campo de las artes deben renovarse, con el propósito de que los contenidos que desplieguen se fundamenten en innovadoras propuestas que respondan a las problemáticas percibidas, para actuar de manera sistémica en la adquisición, almacenamiento y recuperación eficaz de la información, mediante el desarrollo de capacidades, para desempeñarse en el mundo actual.

Las competencias profesionales se consolidan durante el proceso de formación del estudiante universitario, en el que la experiencia adquirida tiene importancia. En este sentido, Díaz (2006) sostiene que la aplicación del término competencia, en el campo educativo, se configura por la integración de tres elementos que son: el dominio de una información específica, el desarrollo de habilidades y la aplicación de estas para la resolución de problemas. De allí, la importancia de adquirir suficientes bases teóricas y metodológicas que fundamenten la aplicación del enfoque educativo basado en competencias, así como sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte (Rocha, 2016), para construir estrategias con contenidos llenos de significado, lo que fortalecerá la formación ciudadana con valores y con arraigo identitario.

Es necesario que el educador en el campo de las artes tenga un conocimiento básico de la etnomusicología, como aporte indispensable para configurar una enseñanza que responda a las necesidades de cada contexto. En este sentido, el propósito de tener acceso al conocimiento y a las capacidades, para valorar las facultades de esta disciplina, posibilita que la educación en artes responda al compromiso de contribuir a la preservación, conservación y reconstrucción de los valores culturales, artísticos y ambientales de un contexto determinado.

Abordaje curricular

Desde mediados del siglo xx e inicios del xxi, se atraviesa una época polémica en torno a la demanda de currículos que fomenten el desarrollo de la interculturalidad desde los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como respuesta a ello, en febrero de 2017, el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc) puso a disposición del Sistema Educativo ecuatoriano catorce currículos de naturaleza intercultural bilingüe.

Otros currículos de vital importancia que el Ministerio ha puesto en vigencia en “cumplimiento del mandato constitucional que establece el derecho a una educación pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo” (Mineduc, 2020-2021) son los priorizados, estos surgieron a partir de la nueva cotidianidad ocasionada por la pandemia del covid-19 y fueron implementados en todos los niveles y subniveles del país. En torno a esta propuesta, se diseñó un currículo contextualizado con enfoque sostenible, para las islas Galápagos. Si bien, está basado en el currículo nacional del 2016, su particularidad se orienta a la articulación de destrezas y responsabilidades en torno a la comprensión de las interacciones de los elementos de la biodiversidad, su interrelación con la sociedad y los ecosistemas, a fin de identificar los conflictos socioambientales y los impactos en la biodiversidad, entre otros (MINEDUC, 2020-2021). En este marco de currículos contextualizados, la enseñanza demanda un nuevo ordenamiento de los saberes y de las estrategias de enseñanza. En este sentido, se consideran algunos aspectos fundamentales que hay que tomar en cuenta:

- El conocimiento de los principios pedagógicos que articulan cada propuesta curricular y su gestión en base a sus respectivos contenidos y según las necesidades de cada territorio.
- La calidad de los docentes formados en el campo de la educación, quienes están facultados para gestionar estos currículos especializados y contextualizados que contemplan particularidades propias que se deben considerar. Estas son las más relevantes: (1) el dominio de los idiomas de cada nacionalidad, (2) el conocimiento y la implementación de los saberes tradicionales, como contenidos adscritos a la cosmovisión de cada cultura y (3) el conocimiento sobre cómo interactúan los elementos de la biodiversidad, para mantener el equilibrio de los ecosistemas, con un enfoque de sostenibilidad.

En este sentido, esta ha sido una ocasión propicia para reafirmar la simbiosis que existe entre las artes y la educación. Estas se necesitan y potencian mutuamente, puesto que la educación permite, según Hemsy (2013), transmitir y conservar el patrimonio artístico; extender y potenciar la influencia de las artes en la sociedad; y garantizar, a través de la práctica educativa, la comprensión de los lenguajes artísticos acordes a cada población. En tanto, las artes favorecen, desde la creatividad y la motivación, la comprensión de los contenidos de las otras asignaturas; permiten alcanzar las competencias, destrezas y/o dominios de una manera dinámica y flexible, según los propuestos en los modelos curriculares integrados; facilitan la implementación de actividades lúdicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; desarrollan competencias para la innovación desde el fomento de la creatividad y afianzan los contenidos de aprendizaje, con pertinencia cultural, lingüística y socioambiental, según cada contexto.

Desde este análisis, se puede destacar el aporte de la etnomusicología en la formación del pedagogo que abordará la implementación de la asignatura Educación Cultural y Artística (ECA), puesto que le otorga la capacidad de manejar elementos y herramientas, para analizar los lenguajes artísticos mediante el uso de técnicas etnográficas. Estas le permiten aproximarse a la diversidad sociocultural y ambiental, y comprender sus particularidades, puesto que, siguiendo a Camus y Mancilla (2008 — citado por Hormigos, 2012—): la música está presente en la cotidianidad de los humanos, debido a su goce estético y su carácter funcional y social. Además, identifica a los grupos culturales, tanto por sus raíces como por su locación geográfica y época histórica.

El abordaje curricular a partir de la relación entre artes y educación debe reconsiderarse desde una dimensión no solo cuantitativa, en la proporción horaria curricular, sino desde un planteamiento acorde a los potenciales de las artes, cuyas aristas abordan desde la cognición de las estéticas, hasta la amplia dimensión de la sensibilidad artística en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Fubini (2001) señala que “La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres” (p. 164).

En el campo de la pedagogía de las artes es necesario aprovechar las capacidades de los educandos y otorgarles herramientas conceptuales que les permitan valorar los tipos de música acordes a la gran diversidad con la que los humanos entienden y viven lo que consideran música (Carabetta, 2018). Tal replanteamiento conducirá a la formación de profesionales integrales e interdisciplinarios, con competencias para desempeñarse eficientemente en el campo laboral (Cáceres, 2016).

Esta propuesta obedece a la necesidad de formar futuros docentes, más allá de las aulas de clase, con el propósito de enriquecer las pedagogías de las artes, con pertinencia cultural, a partir de un proceso constructivista que acreciente su perfil de salida, con proyección a la docencia de ECA, asignatura que tiene el compromiso de contribuir a la preservación, conservación y reconstrucción de los valores culturales, ambientales y artísticos.

Resultados

La innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo y resulta del uso de las tecnologías, así como de propuestas que se van tejiendo en el ámbito de la educación, como consecuencia del desarrollo de diversos enfoques de investigación a favor de la pedagogía y la didáctica. El aporte que aquí se plantea —desde los contenidos teórico-prácticos propuestos en la malla curricular de la licenciatura en Pedagogía de las Artes y Humanidades, carrera innovadora de la Universidad Nacional de Educación del

Ecuador— ha incluido contenidos y resultados de aprendizaje, a partir de conceptos y actividades que propician la exploración y creación, desde una perspectiva transdisciplinar que considera los beneficios que otorgan las técnicas etnográficas. Por lo tanto, esto faculta a los futuros docentes a contribuir a la transformación social, desde la implementación de modelos y prácticas educativas que obedecen a principios epistemológicos, desde las artes orientadas a la diversidad cultural. Esto tributa a lo que plantea la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2019) en su Artículo 19: “El Currículo podrá ser complementado de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación” (p. 19).

De allí, la necesidad de incluir en su campo de formación docente, el conocimiento de los lenguajes artísticos tradicionales, desde lo local, para llegar a lo universal, en la progresión que va desde lo étnico, folklórico y popular, hasta lo clásico, partiendo de nuestras culturas hacia las culturas del mundo. Esta propuesta se constituye en un medio, para que las distintas prácticas artísticas puedan llegar a entenderse, valorarse y se adquiera una visión más respetuosa y sensible de la herencia cultural.

Conclusión

Desde la práctica de la docencia y de la investigación en el campo de las artes, se llega a la conclusión de que los aportes que se logran con el enfoque etnomusicológico son necesarios para una gestión curricular que permita al estudiante universitario adquirir sus competencias profesionales, a partir de la construcción de su propio conocimiento y con la adecuada guía del docente tutor.

Es indispensable que el futuro docente analice y reflexione su accionar educativo desde su propia experiencia y abordando lo epistemológico, lo pedagógico y lo curricular, a través de la investigación etnográfica en territorio, para que asuma un criterio académico contextualizado. En este contexto, se estima que es desde esta línea de estudio que debe realizarse su proceso formativo.

El resultado de las investigaciones realizadas, desde esta perspectiva, otorga varias posibilidades para: generar acertadas estrategias para la enseñanza-aprendizaje en y desde las artes, y crear de material didáctico en base a la información que resulte del análisis de esos saberes y prácticas tradicionales locales. Buena parte de estos resultados complementarían los contenidos de ECA que deben ser abordados de manera eficaz en todos los niveles de las instituciones educativas de las distintas regiones del Ecuador.

El desarrollo de competencias profesionales a partir de las experiencias investigativas de los futuros docentes se convierte en una caja de resonancia que amplifica la creatividad y la generación de propuestas en el campo de la pedagogía de las artes.

Referencias bibliográficas

- Béhague, G. (1988). El Aporte de la Etnomusicología en una Formación Realista del Educador Musical Latinoamericano. *Revista Musical Chilena*, Vol. 41 (169), 43-50. <https://core.ac.uk/download/pdf/46528917.pdf>
- Camara de Landa, E. (2003). *Etnomusicología*. Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Camus, A. y Mansilla, C. (2008). *Plan de Apoyo técnico musical dirigido a los profesores de Educación General Básica, principalmente en NB1 y NB2*. [Tesis de grado]. Universidad de Playa Ancha.
- Días, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos*, xxviii (111), 7-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza.
- García, Á. (2011). Modelo Educativo Basado en Competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Hormigos Ruiz, J. (2012). La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, Asociación Castellano Manchega de Sociología Toledo, España, 14, 75-84. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127624005.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2019). *Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-2019-00041-A* <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/MINEDUC-MINEDUC-2019-00041-A.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020-2021). *Contextualización curricular con enfoque de sostenibilidad para las Islas Galápagos*. <https://curriculogalapagos.com/wpcontent/uploads/2021/05/CONTEXTUALIZACION-CURRICULAR-PARA-GALAPAGOS-COMPLETO.pdf>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2021). *ACUERDO Nro. MCYP-MCYP-2021-0148-A del 30 de noviembre del 2021*.
- Ministerio de Educación, Subsecretaría de Fundamentos Educativos. (2020-2021). *Currículo Priorizado* https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11085.pdf
- Pauta Ortiz, P. (2010). *Música en la fiesta de los toros de Girón [Tesis de Maestría en Pedagogía e Investigación Musical]*. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3203>
- Pauta Ortiz, P; Mansutti Rodríguez, A; Vázquez, M y Duchi Zaruma, A. (2021). *Los Tundunchil: Mama Danza y Wawa Danza Cañari*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Rivas, L. (2008). La Etnomusicología en la Formación del Licenciado en Educación Musical. El caso de la licenciatura en educación musical de la universidad de Nariño en Colombia. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (22-23), 61-71. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/1347>
- Rocha, R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Revista Educere*, 20 (66), 215-224. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692003.pdf>
- Volnovich, Y. (2015). Arte y Educación Superior: Confluencias. En N. Elichiry, (comp.), *Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. (171-188). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

 **Volver al índice**

Iniciativas pedagógicas en artes para vinculación con la comunidad en época de pandemia

Arts-based Pedagogical Initiatives to Engagement with the Community in Covid Times

Janina Suárez Pinzón

Universidad de las Artes, University of Coimbra

Jorge Tigrero Vaca

Universidad de las Artes

Resumen

En el contexto de enseñanza de pedagogía de las artes, se presentan acciones pedagógicas para el desarrollo de estrategias de enseñanza artística y el fortalecimiento de vínculos con la comunidad. A partir de las experiencias con los proyectos *Talleres artísticos* y *Kit DD. HH.: Caja de Herramientas para la educación no formal de la Red Comunitaria de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos y de la Naturaleza de Guayaquil*, se abordan acciones metodológicas de desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje y fortalecimiento de vínculos entre el estudiantado y la comunidad en general, a través de prácticas preprofesionales con el Comité Permanente por la Defensa de Derechos Humanos de Guayaquil. Desde el enfoque del estudio de caso, se desarrollan recomendaciones para la implementación de proyectos de vínculo con la comunidad en la coyuntura de la pandemia, el distanciamiento social y la educación a distancia.

Palabras clave: ambientes virtuales de aprendizaje, educación a distancia, vínculo con la comunidad, pedagogía de las artes

Abstract

In the context of teaching arts pedagogy, pedagogical actions in arts are presented for the development of strategies for teaching art and strengthening ties with the community. Based on the experiences with the projects *Talleres artísticos* (Artistic Workshops) and *Kit DD. HH.: Caja de Herramientas para la educación no formal de la Red Comunitaria de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos y de la Naturaleza de Guayaquil* (Human Rights Kit: Toolbox for non-formal education of the Community Network of Human Rights and Nature Defenders of Guayaquil), this study approaches methodological actions to develop virtual learning environments and strength links between students and the community in general, through their pre-professional practices with the Permanent Committee for the Defense of Human Rights of Guayaquil. From the focus of case study, recommendations are developed for the implementation of community bonding projects in the conjuncture of the pandemic, social distancing, and distance education.

Keywords: virtual learning environments, distance education, link with the community, pedagogy of the arts

Introducción

El entorno educativo, en cada uno de sus niveles, se ha visto afectado por las diversas situaciones ocasionadas por la pandemia del covid-19; esta ha originado escenarios adversos en los que la educación virtual ha alcanzado gran relevancia. Entre los inconvenientes que se presentan, algunos se asocian a la premura de estructurar contenidos *online*, lo que no solo ha acarreado una conversión total de procesos, sino que ha evidenciado varias falencias.

En este contexto, se presenta el caso de vinculación con la sociedad, como una función sustantiva de la educación superior que posibilita la integración de la universidad con el entorno; esto genera un fortalecimiento de objetivos y acciones transversales que responden a las necesidades de la sociedad.

Afrontar los nuevos escenarios de virtualización y las condiciones de desarrollo en entornos no presenciales conlleva formular estrategias pertinentes a los tiempos actuales y que permitan solventar los distintos escenarios que se vivencian en las dinámicas de vinculación. En este contexto, se establece como prioridad la estructuración de estrategias, para el desarrollo de pedagogías en artes que permitan crear sólidos vínculos con la comunidad. Para ello, se necesita trabajar arduamente en el fortalecimiento de competencias digitales en los miembros de la comunidad educativa, para que dichas habilidades sirvan de base para ejecutar toda acción dentro del panorama pandémico.

También es fundamental destacar los componentes sincrónicos y asincrónicos de las estrategias pedagógicas que se vayan a desarrollar. Lamí *et al.* (2016) hacen énfasis en la necesidad de que docentes y estudiantado comprendan que una sesión sincrónica no significa un monólogo y que lo asincrónico no es sinónimo de grabar un video escribiendo en un pizarrón. La pedagogía en entornos digitales involucra la conjunción de aprendizajes por descubrimiento y estrategias para el desarrollo de aprendizajes significativos.

Para la consecución de aprendizajes, el docente debe: tener claramente identificados los recursos con los que cuenta, estar en plena capacidad de sacar el mayor provecho posible a dichos elementos y no olvidar la importancia de pensar en su estudiantado; todo esto implica analizar también sus condiciones —como su nivel de competencia digital o su capacidad de acceder a recursos— y, de esta manera, realizar sus planificaciones académicas.

Estos elementos analíticos no solamente se enlazan con el desarrollo de prácticas de vinculación, sino que se convierten en las bases para la transformación del entorno y la mejora institucional y de toda la comunidad involucrada en estos procesos.

Metodología

Como hilo conductor de la explicación sobre los recursos analizados, los que permiten estructurar acciones pedagógicas artísticas en el contexto de la virtualidad, se cita el caso de una iniciativa desarrollada en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, titulación de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) y la Universidad de las Artes (UARtes), a través de la materia Laboratorio de Aproximación Diagnóstica y su taller con la comunidad. Esta asignatura tiene como enfoque el desarrollo de estrategias pedagógicas en artes que tengan como público objetivo a la comunidad en general. Sus alumnos se encuentran cursando el quinto ciclo de su formación y poseen conocimientos acerca de currículo, teorías del aprendizaje y desarrollo de ambientes de aprendizaje artístico.

El contexto de las clases virtuales y el objetivo de crear espacios de libre acceso, para toda la comunidad y que mostraran iniciativas pedagógicas en artes, conllevó la estructuración de un plan de acción que contempló los diversos aspectos que se han abordado hasta el momento. Se decidió trabajar en la constitución de talleres artísticos vinculados a las habilidades y destrezas presentes en el currículo nacional y acordes a edades y niveles formativos. Al tener como énfasis el afán del libre acceso, las acciones tuvieron como soporte principal dos plataformas: YouTube y Facebook.

En este punto es fundamental recordar que se debe formar un vínculo firme entre todos los miembros de la comunidad educativa, por ello, los espacios *online* deben estar íntegramente relacionados con el ámbito institucional, no deben ser vistos como acciones separadas o individuales. Por ello, es de suma importancia que las redes sociales tengan el aval operativo y metodológico de, en este caso, la universidad. Es así como los talleres artísticos se desarrollaron a través de Facebook, en la cuenta @TalleresUA, y en YouTube, en el canal Talleres Artísticos / UA, con el respaldo y supervisión de la Sala Ría, de la Biblioteca de las Artes, concebida como un espacio de creación y educación en artes con niñas, niños y adolescentes.

Para estructurar los talleres en formato de vídeo es muy importante la planificación y decisión conjunta de aspectos como duración, recursos mínimos con los que se trabajará y establecimiento de pautas para interconectar adecuadamente las plataformas. Se aconseja potenciar el uso del Facebook, para emplear constante las herramientas para compartir contenido y generar seguidores. También, se recomienda trabajar con su modalidad de estrenos, de esta manera, los vídeos realizados por el estudiantado serán subidos a YouTube y después serán difundidos por Facebook —en este caso, se divulgaron por medio de la página TalleresUA—, en días específicos, con el objetivo de generar expectativa en los seguidores y público en general.

En primera instancia, el grabar vídeos es una estrategia asincrónica para desarrollar contenido, sin embargo, al implementar la modalidad de estreno de vídeos en Facebook, teniendo en cuenta que el estudiantado ejecuta una constante difusión, a modo de expectativa y que, durante la transmisión, los integrantes del grupo que presenta el material son espectadores atentos y dispuestos a interactuar con los usuarios a través del chat, se produce un cambio de enfoque en la actividad que se podría considerar sincrónico y que se fortalece con acciones como indicar, en el vídeo, formas para que el público pueda hacer preguntas o mostrar sus actividades con fotos adjuntas en los comentarios, de esta manera es posible establecer un vínculo con la comunidad y sin ningún tipo de restricciones.

Para seguir, con respecto a los aspectos básicos para la elaboración de los materiales, se decidió que los talleres se desarrollarían en cuatro sesiones, cada una de quince a veinte minutos.

La creación de vídeos tutoriales estructurados, en base a recursos multimedia, ayuda a interconectar la enseñanza-aprendizaje del contenido que pertenece al currículo escolar del área de ECA con el Plan Nacional de Educación *Aprendamos juntos en casa*.

Se deben mencionar iniciativas emprendidas en talleres como, por ejemplo, *Descubrimiento de los colores*, cuyo contenido tuvo como base pedagógica el aprendizaje por descubrimiento, para que, por medio de la comprensión de la pigmentación de las frutas y verduras, los espectadores pudieran descubrir los colores presentes en la naturaleza y crear una conexión con los saberes ancestrales de nuestra cultura, a través de la realización de dibujos y obras pictóricas que tuvieran como base los pigmentos naturales. Por otro lado, en *Recreando leyendas a través de las marionetas*, el público no solo contempló técnicas para elaborar títeres utilizando material reciclado, sino que se acercó a la leyenda de *Las guacamayas*, para conocer la mitología de la población cañari, originaria del territorio ecuatoriano. En los talleres no solo se contempló el componente de enseñanza artística, sino que sus temáticas combinaban actividades prácticas

y contenido cultural que fortaleciera el sentido de identidad y valorización de nuestras raíces. *Ruqyay de la Cordillera*, taller de creación e interpretación de instrumentos andinos, permitió generar un acercamiento a las costumbres y tradiciones legadas por nuestros antepasados. De igual manera, se conectó cada explicación y se resaltaron las características que se vinculan a la cultura musical. Asimismo, es relevante destacar la importancia del aprendizaje de estas expresiones sonoras en el proceso de formación de cada estudiante, ya que su valor radica en la preservación de las tradiciones originarias de los territorios andinos. Finalmente, en el desarrollo del taller titulado *Molde-arte*, se vincularon diferentes expresiones artísticas interconectadas, para proyectar una visión integral del arte, a través de la fotografía, la realización de bocetos y las técnicas de pintura y escultura. Cada sesión abordó estos temas con la consigna de que los diferentes ejercicios, técnicas y creaciones constituirían un elemento base para el avance del taller. Por ejemplo, a la par de aprender técnicas para esculpir, se enseñó a crear porcelana fría, con elementos de fácil acceso y utensilios que se encuentran en casa. La atención no solo se fijó en comprender técnicas, sino también en el desarrollo de la percepción y, sobre todo, la creatividad, puesto que, para la creación de las esculturas se tomaron, como elementos constitutivos, partes de fotografías, bocetos y pinturas realizadas previamente. Se creó una nueva figura a través del empleo diversos materiales como plastilina, porcelana fría, papel, alambre y goma, y se incentivó el desarrollo de personajes y creación de historias.

En relación con lo explicado por Gargallo (2000), para explorar la capacidad de creación e interpretación de la información brindada para el desarrollo de habilidades mentales, motrices y asociativas, se debe posicionar al estudiantado y a la experimentación presente en las actividades planteadas en cada taller, como actores principales del conocimiento; en este contexto, los talleristas se convierten en guías de la instrucción y agentes de motivación que propician el autoaprendizaje.

A partir de la experiencia con el proyecto *Kit DD. HH.: Caja de Herramientas para la educación no formal de la Red Comunitaria de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos y de la Naturaleza de Guayaquil*, se realizaron reflexiones sobre la perspectiva del estudiantado en sus prácticas preprofesionales con el Comité Permanente por la Defensa de Derechos Humanos de Guayaquil (CDH). Desde la revisión de este caso, se generan recomendaciones para la implementación de proyectos de vínculo con la comunidad en la coyuntura de la pandemia, el distanciamiento social y la educación a distancia. Esto, a sabiendas de que una efectiva vinculación con la sociedad es aquella que puede impactar positivamente, al generar transformaciones y cambios en nuestras propias instituciones de educación superior (Cerbino, 2018).

Usualmente, se conforman, por afinidad, los grupos de trabajo en los que cada estudiante asumirá un rol y tareas para el desarrollo de una propuesta de talleres pedagógicos transdisciplinarios y artísticos que durarán a lo largo del semestre. Dichas propuestas son supervisadas con el apoyo del receptor de las prácticas preprofesionales, quien brinda una retroalimentación sobre las maneras de llevar a cabo asertivamente las ideas, para beneficiar a las personas que habitan los territorios, sean estas mujeres violentadas, con embarazo precoz, adultas mayores, en situación de movilidad humana o que afrontan discriminación.

Las etapas del Kit DD. HH. incluyen una inducción sobre la metodología *Respiramos inclusión*, la que busca generar espacios inclusivos y no-discriminatorios en las unidades educativas, a través de la revisión de cuatro ejes: identidad, diversidad, justicia y cambio social. *Respiramos inclusión* ofrece estrategias, mecanismos y técnicas para impulsar la integración y la cultura de paz. Durante la inducción se contó con el apoyo del psicólogo César Torres, quien trabaja para el CDH. En las sesiones con el estudiantado, el primer reto fue convocar cuestionamientos sobre las propias

actitudes, comportamientos y ética social, al momento de pensar en la inclusión. Debido a que esta metodología se trabaja con instituciones educativas, Torres hizo un preámbulo en el que usó insumos obtenidos, para facilitar la ejemplificación de conductas abusivas o intolerantes en colegios de Guayaquil. El componente autorreflexivo sirvió para responder preguntas guías y para hacer actividades en las que surgió un replanteamiento sobre los eventos discriminantes que se ven o viven en la cotidianeidad.

Como facilitador, el autor de este texto ha tenido la oportunidad de acompañar la sensibilización de cientos de personas de diferentes grupos sociales (según edades, etnias, clases económicas, géneros y otros) y de comprobar los efectos favorables de permitirse el cuestionamiento: cuando se evidencia que se reproducen patrones comportamentales de discriminación, activamente se busca generar cambio; cuando se empoderan las identidades sociales, se busca voltear el orden, para reclamar un trato equitativo y justo.

La segunda etapa fue el diagnóstico que permitió tener una panorámica actualizada antes de realizar el trabajo con poblaciones vulnerables. Fue un momento para que se reportaran las situaciones detectadas en las diferentes visitas que realizó el CDH. Fue así que se hizo un acercamiento a la realidad de procesos de marginalización social, discriminación o negación de derechos en los barrios guayaquileños. Se expuso que la Red Comunitaria involucra a más de veinticinco comunidades de la ciudad, en las que se han establecido Puntos de apoyo para centralizar espacios de denuncia y de acompañamiento. Con esa información en mente, más la investigación introspectiva realizada en la etapa de inducción, el estudiantado se preparó para un intercambio de ideas con los líderes y lideresas que conforman la Red Comunitaria, a través de la captación y la escucha de las voces del entorno, las que permitieron entender y desarrollar actividades docentes e investigativas, en función de los intereses y demandas de la sociedad (Vega, 2011).

En las sesiones *online* se buscó ajustar las propuestas de los grupos de trabajo con las necesidades manifestadas por las personas y se llegó a una propuesta flexible de lo que puede ser hecho en la modalidad virtual.

La tercera etapa fue Capacitación al estudiantado UArtes-UNAE, cuyo objetivo era llegar a un consenso sobre posibles contenidos del Kit DD.HH. En ese momento, la guía de Johnny Molina fue indispensable para tener un testimonio sobre la metodología con la que se procede el trabajo diario con la Red Comunitaria. La perspectiva seleccionada, la educación popular, favorece la integración, comunicación grupal, respeto y disfrute, es por ello que, en el trato con la comunidad, es común el uso de: las dinámicas introductorias a las temáticas, los espacios de construcción de conocimientos colectivos y las actividades para la incorporación práctica de dichos conocimientos, en la comunidad.

Con ese contexto, los grupos de trabajo hicieron los planteamientos de sus talleres y así se pudo vislumbrar que las propuestas servían para el refuerzo escolar y para abordar la violencia doméstica, no solo desde la mirada femenina, sino ampliando el espectro de las víctimas.

Como complemento a esta etapa, se sugirieron lecturas del Plan Nacional de Desarrollo: Toda una Vida 2017-2021, el Plan Nacional para la Movilidad Humana y la Agenda Nacional de Igualdad de Movilidad Humana, para distinguir la emigración, tránsito, retorno, inmigración, refugio y desplazamiento interno de las personas en el territorio ecuatoriano, puesto que en la Red Comunitaria subsisten personas extranjeras.

Resultados

En la siguiente tabla se muestran enlaces de los principales talleres artísticos que se realizaron en entornos virtuales.

Tabla 1. Talleres artísticos y enlace a las sesiones en YouTube y Facebook

Título del Taller	Enlace a las sesiones
Taller de creación de títeres	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4
Taller de trabajo con plastilina	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4
Descubriendo los colores	Pt. 1 Pt. 2 Pt. 3 Pt. 4
Creación de libros sensoriales	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4
Iniciación al grafiti	Taller 1 Taller 2 Taller 3 Taller 4
Molde-arte	Sesión 1 Taller de fotografía Sesión 2 El boceto Sesión 3 La pintura Sesión 4 La escultura

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los procesos asociados a vinculación y el proyecto de DD. HH., existieron actividades que ocurrieron de forma asincrónica, es decir, el estudiantado las coordinó para completar las etapas de diagnóstico, capacitación, diseño y socialización del proyecto Kit DD.HH. Estas pueden considerarse de fácil o difícil resolución, puesto que el acceso a Internet toma protagonismo.

Los grupos de trabajo suelen sesionar incompletos, porque alguna persona tiene problemas para conectarse a internet. Usualmente, esto se debe a que la cantidad de personas que se conectan en un hogar supera la capacidad del servicio de la banda ancha o porque la conexión de wifi de los dispositivos móviles no tiene buena recepción en determinadas localidades. Cabe recalcar que quienes usaban sus dispositivos para producir y editar contenidos didácticos no podían garantizar su calidad.

Durante la formación docente se tienen que crear nuevas metodologías, para facilitar el trabajo que se presente en el sistema educativo, sin importar su modalidad. Sin embargo, la mejor manera de impartir y recibir información es a través de la experiencia.

Al ser dificultosa la dinámica de trabajo, la participación del estudiantado fue limitada. Se supuso que todas las personas contaban con internet en sus hogares, que no necesariamente se conectaban en casa de familiares o en sitios de trabajo, o que sus planes de telefonía móvil les posibilitan conexión, por el lapso de una a tres horas, para cada una de las sesiones previstas para sus asignaturas en la plataforma Zoom, donde recibieron clases sincrónicas.

Al avanzar el proyecto se mostraron varias dificultades grupales, pues, al estar acostumbrados a dar clases presenciales, hubo un cambio bastante drástico. Sin embargo, se pudo hacer una simbiosis con los conocimientos que se tenían de las plataformas virtuales, para darles un uso educativo, y con las metodologías usadas para dar clases.

Por otro lado, la salud mental del estudiantado debe ser tomada en consideración, pues se ha integrado una rutina diaria y las largas horas con los recursos virtuales podrían tornarse cansadas. Las limitaciones tecnológicas se conjugaron con la falta de colaboración, a veces, porque no todas las personas que integraban los grupos de trabajo estaban familiarizadas con este medio, otras veces, porque las interacciones eran breves y esporádicas, lo que develó un compromiso parcial del estudiantado que requería completar un proceso.

Con el pasar de los meses, surgieron cuestiones personales que fueron encubiertas por el grupo de trabajo y su idea de una solidaridad entre pares. Es por eso que, la comprensión y buena coordinación de los grupos es fundamental, para llegar a resultados concretos en la modalidad virtual. Así mismo, la paciencia y el entusiasmo del estudiantado para buscar soluciones posibles en sus talleres generó en un ambiente de diálogo y respeto. Sin importar el lugar dónde se encuentre el estudiantado, fluyen las ideas.

Es indispensable comprender que el estudiantado tiene, paralelamente, obligaciones laborales y que, por tanto, su atención está escindida. Lo que conlleva cuestionar sobre el tiempo que dedican a sus prácticas preprofesionales. Cuando no es absoluto y se debe lidiar, diariamente, con diversas preocupaciones, existe un desequilibrio en el aprendizaje y quizá poca motivación para desarrollar el proyecto de vinculación con la comunidad.

Tras la investigación de campo, el estudiantado posibilitó la creación de los contenidos para sus materiales didácticos. Al momento de la implementación en el entorno digital, en primer lugar, los probaron al interior del grupo, para que producto se pudiera configurar de mejor manera, a partir de la retroalimentación. Un aspecto que se tenía presente era que los materiales fueran accesibles y se pudieran elaborar con lo que se encuentra disponible en casa o con lo que se puede adquirir fácilmente. Para tener un mejor aprendizaje y desarrollo de destrezas y pensamiento, era importante que permitieran su manipulación e interacción, por eso se agregaban explicaciones pormenorizadas.

Al momento de los talleres, se usaron variados ejemplos e hicieron demostraciones en tiempo real a través de la plataforma Zoom, para que no quedaran dudas sobre su funcionalidad. En el

caso de los materiales audiovisuales, se procuró un formato ligero, para su rápida reproducción y difusión en redes sociales. Tal como ocurrió con los *podcast* que se pueden escuchar *offline*.

Con las personas de la comunidad que no pudieron conectarse en los días del taller, se realizó un grupo de WhatsApp, a donde se enviaron todos los recursos, de manera que pudieran revisarlos y seguir las instrucciones para desarrollar las tareas. Así mismo, por este medio, se enviaron los trabajos requeridos.

Un factor imprescindible en la modalidad virtual es la imaginación, porque, al estar lejos, se tienen que buscar las maneras para poder sentirse cerca, por eso se implementaron dinámicas que posibilitaban la participación, pese a las vicisitudes de la conectividad.

En varias situaciones se debió llegar a acuerdos para definir una fecha y hora específica para la asistencia al taller. Los participantes sabían que, para ese momento, debían realizar las respectivas recargas de megas o buscar un lugar con conectividad fija para recibir el taller.

Para el manejo adecuado de los talleres, se requirió que cada miembro sea partícipe de la actividad, para así dar a conocer su punto de vista y sugerencias, pues se necesitaba recolectar datos estadísticos. Hubo jornadas más productivas que otras, aunque las segundas impidieron que se completara el proceso de socialización con la comunidad, igualmente quedaron las evidencias. A sabiendas de que los Puntos de apoyo de la Red Comunitaria están equipados con parlantes y computadores con acceso a internet, se dejó los materiales en posesión del líder o lideresa de la comunidad, para que pudiera distribuirlos y, de esta manera, al igual que con los talleres artísticos, los materiales realizados continúan rotando. Cabe recalcar que su acceso es libre, para toda la comunidad.

Conclusiones

Para el presente estudio se destaca la perspectiva de la inclusión y la educación inclusiva, como la vertebración de los procesos comunitarios desarrollados con el estudiantado, en la coyuntura de la pandemia y en la búsqueda de formas posibles para responder a la diversidad, para aprender a vivir con la diferencia y para capitalizar las experiencias que se derivan de las diferencias, como incentivo para el fomento del aprendizaje (Padilla, 2011, p. 678).

En los proyectos de vínculo con la sociedad se responde a la diversidad del estudiantado y de los territorios, con la finalidad de que disminuyan las condiciones de exclusión y barreras del entorno. En palabras de Ainscow (2017), en el quehacer educativo se ejecutan acciones y estrategias para asegurar la presencia, participación y desarrollo pleno de líderes y lideresas.

Como parte del compromiso institucional, se impulsa una evaluación constante para la reflexión de las necesidades de las comunidades y, de esa manera, para que se propenda al uso del conocimiento y los saberes, como evidencias para el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://bit.ly/3G3TBgd>
- Cerbino, M. (2018). *Por una comunicación del común. Medios comunitarios, proximidad y acción*. Ediciones Ciespal.
- Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Lamí, L. E.; Rodríguez, M. E. y Pérez, M. G. (2016). Las comunidades virtuales de aprendizaje: sus orígenes. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 93-101. <https://bit.ly/34iTCP8>

- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <https://bit.ly/3eZdx7Z>
- Vega Cantor, R. (2011). Contrarreforma educativa en Colombia. *Revista El Agora USB*, 11(2)

 **Volver al índice**

Danza y memoria social. La danza andina como recurso para la educación intercultural

Dance and Social Memory. Andean Dance as a Resource for Intercultural Education

Juan Pablo Morocho González

Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca, Yawarkanchik Danza Andina

Resumen

Reflexiones sobre la otredad, la interculturalidad o la construcción social no se divorcian de la danza como espacio de encuentro con la memoria. La modernidad, como proceso político, social y cultural, asume la monoculturalidad eurocéntrica como única verdad. En este contexto, la danza llamada —desde el poder— “folklórica” plasma los imaginarios sociales, ya sean blancos, criollos o mestizos, desde la diversidad intercultural. La danza mira y construye al otro desde la puesta en escena; ese otro es un *yo* interno que convive en el territorio. Por otro lado, en la escuela, la danza visibiliza-invisibiliza y descubre-recubre su presencia.

La educación nace como un instrumento de adoctrinamiento, sin embargo, reflexiones gestadas, desde Latinoamérica y desde los años setenta, han llevado a replantear este paradigma. Una educación intercultural y de la liberación cuestiona los horizontes epistémicos en los que descansa el sistema educativo contemporáneo. La danza, en este sentido, es una herramienta necesaria que permite construir enfoques que valoran la diversidad como un elemento de su generis y del quehacer educativo, además cuestiona el poder instituido y cómo se mira la diferencia.

A pesar de contar con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en Ecuador, las reflexiones sobre el aporte de la danza como herramienta metodológica de aprendizaje en las aulas son escasas. El presente texto enuncia las experiencias, en el ámbito educativo, con el grupo de danza tradicional del Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca, durante los años 2018 y 2019, desde un enfoque intercultural, pero, sobre todo, vivencial, es decir, entendido desde lo que Guerrero llama *corazonar* o desde otras sabidurías insurgentes.

Palabras clave: descolonización, danza, educación, interculturalidad, modernidad, memoria

Abstract

Reflections about otherness, interculturality, and social construction are not divorced from dance, understood as a space for encountering memory. Modernity, as a political, social, and cultural process, assumes Eurocentric and mono-culturality view as the only truth. In this context, dance called “folkloric” —by the people in power— captures the social imaginaries, whether they are white, creole or mestizo from an intercultural diversity. Dance looks at and builds the otherness from the staging; this otherness is an internal *me* that lives in the territory. Dance at school makes visible-invisible and discovers-covers their presence.

Education was born as an instrument of indoctrination, however, reflections from Latin America, since the 1970s, have led to rethinking this paradigm. A liberation and intercultural education questions the epistemic horizons on which the contemporary educational system rests.

Dance, in this sense, is a necessary tool that allows the development of approaches that value diversity as it generates elements of educational endeavor, in addition to questioning the instituted power and how its views.

Despite Ley Orgánica de Educación Intercultural (Organic Law of Intercultural Education —LOEI—), in Ecuador, reflections on the contribution of dance as a methodological learning tool in classrooms are scarce. This presentation sets out the experiences in the educational field with the traditional dance group of the Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca, during 2018 and 2019, from an intercultural approach, but, above all, experiential approach that Guerrero calls *corazonar* (to act from the heart) and from other insurgent wisdoms.

Keywords: decolonization, dance, education, interculturality, modernity, memory

Introducción

La danza, como expresión cultural de los pueblos, se constituye como el eje que permite reflexionar sobre procesos interculturales en educación, en especial en aquella educación pública que se hace llamar mestiza. La danza, como posibilidad artística de construir imaginarios populares, rituales y festivos, permite dialogar con la memoria de los pueblos, siempre y cuando ese diálogo sea horizontal. Desde esta mirada parte el presente trabajo que abordará la posibilidad del ejercicio descolonial y artístico de la danza, con estudiantes del Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca.

La interculturalidad entendida como una vivencia —en las formas de hacer, sentir, pensar, educar— guía las reflexiones en torno a la danza como un instrumento pedagógico, para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Problematicar la realidad de hacer danza en los colegios es una necesidad urgente, pues el arte puede liberar de los prejuicios coloniales o reproducir las mismas miradas etnocéntricas de la sociedad y normalizar la exclusión e invisibilizar otros saberes. Parece un tema trivial, el de la danza, sin embargo, es una de las formas de representación simbólica del *otro*.

El eje temático del Congreso Internacional en Pedagogías de las Artes y Humanidades, al que corresponde el presente trabajo, está dirigido a comunidades de interaprendizaje e interculturalidad, de patrimonio cultural, patrimonio artístico y memoria histórica.

Metodología

El enfoque o el marco teórico desde donde se posiciona y mira a las presentes reflexiones es el de la *interculturalidad crítica* (Walsh, 2012), en conjugación con la experiencia de trabajo *in situ*, con el grupo de danza tradicional del Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca (Ecuador).

La interculturalidad crítica permite ir más allá del concepto y reflexiona desde las experiencias de otras formas de vivir, sentir, pensar y danzar. Además, cuestiona los modelos constituidos y propone un diálogo horizontal con las sabidurías de todos los pueblos. Asimismo, desde la práctica educativa como instructor de danza tradicional, se prioriza la presencia, en la escuela, del ser humano, la individualidad y subjetividad.

El presente trabajo pretende alejarse de aquellas prácticas de interculturalidad funcional (Walsh, 2005) que se acomodan al sistema, sin debatir las situaciones de desigualdad en el ejercicio del poder constituido y que se reproducen en la escuela.

En este sentido, la danza, como práctica pedagógica en clave descolonial, se funda en la construcción desde un *nosotros*, mientras lo individual entreteje recíprocamente al todo. Cabe

mencionar que no todo puede ser expresado con la palabra; la meditación, el compartir en una pampa mesa, los movimientos corporales, la danza descalza y en planta de pie corresponden al nuevo lenguaje del *sentirpensar* (Guerrero, 2012). Este lenguaje no pasa por el corte logocéntrico, sino que, más bien, corresponde a otras racionalidades o sensibilidades, al escuchar el sonido de la zampoña o bombo, del pingullo y la caja.

Resultados

La construcción de un Estado, con el imaginario plurinacional e intercultural, es radicalmente nueva. A partir de los sesenta, impulsados por los movimientos socialistas de América Latina, indígenas *kichwas* de la Sierra andina y Amazonia, afros y montubios del Ecuador lucharon por la reivindicación y recuperación de sus tierras, las que durante quinientos años fueron arrebatadas, primero por españoles, luego, bien entrada la República, por criollos y mestizos, en una instauración progresiva de estados ligados a poder fáctico de turno. La línea socialista fue la encargada de fortalecer las bases de estos sectores, sin embargo, la toma de conciencia de los pueblos ancestrales y su reivindicación en la sociedad va más allá del debate de las ideologías eurocéntricas que resultaron en la reforma agraria que repartió la tierra con más o menos eficacia entre patronos y peones.

Pero: ¿qué ha pasado con el conocimiento ancestral?, ¿cuál es valor de la medicina de estos sectores?, ¿qué valor damos a sus danzas, ceremonias y encuentros con el que sustenta la vida?, ¿su espiritualidad es válida en los tiempos modernos de globalización?, ¿cuál ha sido el aporte real del folklore a la cultura popular milenaria?, ¿existen en la sociedad y en la educación formal, sobre todo, verdaderos procesos interculturales?, ¿cómo es el diálogo intercultural, si existe, entre la diversidad de identidades que cohabitan en este vasto territorio americano?, etc. Estas son algunas de las problemáticas vigentes que necesitan ser debatidas.

El presente trabajo no pretende responder cuestiones tan bastas, sino concentrarse en una sola: la relación de la danza con la educación, pero no cualquier tipo de educación, sino la diversa e intercultural, ni cualquier tipo de danza, sino la andina o intercultural, en el contexto de la enseñanza pública del Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca. Para ello se tendrá en cuenta, como experiencia, el trabajo realizado por el grupo de danza de la institución durante los años 2018 y 2019.

Para los pueblos originarios de la América andina, la danza es el encuentro ritual con la tierra. Desde hace miles de años, cuando el ser humano concibió la realidad más allá de sí mismo, pudo asumir que lo de “afuera” estaba vivo. Los grupos sociales de entonces dejaron de caminar y se establecieron en un solo lugar; alrededor del fuego, se agruparon en sociedad, para producir sus propios alimentos y, al interpretar los ciclos de la tierra, se multiplicaron y generaron cultura. La danza se concibió como el contacto entre el mundo espiritual del ser humano y el mundo espiritual de la tierra. En el caso del mundo andino, en las comunidades de Ecuador, Perú y Bolivia, la danza era —sigue siendo—, sobre todo, para pedir, agradecer y celebrar la fecundidad y el agua. Claro está, se trataba de pueblos agrícolas, cuya vida giraba y gira en torno a los ciclos productivos de la madre tierra.

Con la conquista estas danzas rituales fueron señaladas por la inquisición que las consideraba idólatras. En esta época, los misioneros rezaban buscando el paraíso trascendental, más allá de la naturaleza que aborrecían, porque la concebía como pecaminosa; mientras, los pueblos de la América andina creían que era el paraíso en la misma Tierra. Debido a todo el proceso de

colonización y sus implicaciones, la danza no escapó del sincretismo y mezcla, se escondió en fiestas y formas de la religión católica y en la cultura del poder.

Así, la danza de agradecimiento por la cosecha pasó a ejecutarse durante el Corpus Christi; la de la fecundidad, en Carnaval; la del agua, en advocaciones y fiestas a la Virgen Santísima y la de la redistribución de alimentos o del líder, en la Navidad. Se trata de danzas que se preservan en el contexto de una religiosidad popular andina y que, a pesar de todo el proceso de aculturación y sincretismo, no han perdido su ritualidad inicial.

Cultura Popular versus folklore

Desde la experiencia con las comunidades originarias, la conceptualización de *cultura popular* valora el universo de todo cuanto puede producir una cultura, desde sus propios códigos; en este sentido, la cultura está viva. Por otro lado, el concepto de *folklore* entiende la cultura de los pueblos como objeto de estudio; la mira desde afuera, desde una visión etnocéntrica, elitista, vertical y museográfica. Sin embargo, la misma cultura popular que históricamente ha sido sujeto de explotación, por su condición socialmente marginal, es la que ha luchado por la reivindicación de sus valores culturales, de los de su lengua, de sus organizaciones, educación, medicina, tierra, etc. Con este antecedente, la visión con la que abre este artículo es la de *desfolklorizar* la presencia de los pueblos originarios en el Ecuador y marcar, con énfasis, su presencia, como actores políticos y culturales, y que, pese a la colonización y sincretismo, mantengan sus estructuras organizativas, las que se reproducen ritualmente en sus danzas, especialmente en las agrícolas.

¿Cómo esta memoria de la cultura popular se puede enlazar en la construcción de una educación intercultural o diversa? ¿Los modelos contemporáneos de educación valoran la danza andina como constructora real de códigos culturales que permiten, a través de la danza, generar procesos verdaderos de visibilizarían del otro? ¿El currículum abre espacios para la reflexión académica de una danza ritual de encuentro con la tierra? ¿No será que la educación aún se ha quedado en el folklore? A partir de los años noventa, con el levantamiento indígena en Ecuador y a propósito de los quinientos años de resistencia, la cultura del oprimido se visibilizó, no románticamente, sino políticamente. El nuevo proceso cultural de la década de los noventa llevó a que los ecuatorianos se concibieran como una sociedad diversa, pluricultural y multiétnica, tal como reza en la constitución del país. Siguiendo a Enrique Ayala Mora, Ecuador, como la mayoría de los países de América, ha tenido tres proyectos políticos: criollo, con la independencia; mestizo, con la revolución liberal; e intercultural, con este despertar de los pueblos originarios (1983).

Pero la Danza, en la mayoría de las instituciones educativas, es un proceso por construirse. Estas memorias que llegan con validez, desde la cultura popular, no han tomado forma en docentes, autoridades, padres de familia, ni en estudiantes. Las danzas que se representan no tienen un fundamento etnohistórico, menos ritual o de encuentro con la tierra. La reflexión sobre este propósito está en deuda, porque la academia universitaria, pedagogos y filósofos le han restado importancia. Los estudiantes no asumen una vestimenta de los pueblos originarios, ellos se “disfrazan”; la música se escuchan como ajena a la de su cotidianidad, pues ellos prefieren el reguetón; las representaciones danzadas se reducen a la “adoración al sol”, en el sentido que “el otro” es un “salvaje sin civilización”; los docentes no tienen una formación para encaminar procesos reales de educación intercultural, en base de lo que se define como memoria danzada, ellos solo preparan la “dancita” para el programa cultural, en la fecha cívica. En otras palabras, existe, en la educación primaria y media, un desconocimiento de la memoria cultural de los pueblos.

Aunque muchas de ellas fueron cerradas durante procesos políticos de diez años de antigüedad, son las unidades educativas bilingües e interculturales las que han posibilitado espacios donde no solo las ciencias formales y abstractas, de corte ilustrado, son preponderantes, sino también las sabidurías otras, las propias (Guerrero, 2012) —entre ellas, la danza—. Su reflexión se introduce en la interpretación de sus propias tradiciones y simbologías.

La danza, desde la visión de las escuelas interculturales, se asume, como dicen los abuelos, como una limpia y purificación que permite al ser humano sanarse y revitalizar sus energías corporales y espirituales. La Alli Danza del Pueblo Cañari o Mama Danza, por ejemplo, son la representación de las guacamayas, aves míticas de la cosmogonía, que bailan solo en Corpus Cristi o Inty Raymi, acompañadas de un maestro músico. Sus movimientos se sitúan exclusivamente en las extremidades inferiores, danzan en planta de pie, con pasos fuertes, además, llevan cascabeles en los tobillos, estos representan, al parecer, el agradecimiento, como una devolución de energías a la tierra, en tiempo de cosechas y cambios de ciclo agrícola andino.

La escuela intercultural se centra únicamente en las poblaciones y comunidades indígenas, para las escuelas que se llaman mestizas, desde donde se mira esta ponencia, el currículum sigue siendo eurocéntrico.

En ese contexto, en el 2016, se inauguró el grupo de danza del Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca, a propósito de participación estudiantil en desfiles y en las programaciones que, por decreto, deben celebrar los *raymis* —fiestas andinas conocidas como Coya Raymi, Inti Raymi, Kapak Raymi, Pawkar Raymi—, en todas las instituciones educativas del Ecuador. La agrupación comenzó a trabajar bajo una premisa fundamental: la danza es el encuentro con la tierra, tal y como reflexiona el danzante de Corpus en Pujilí, el Wiki en Saraguro o el Aya Uma en Cayambe, personajes festivo-rituales del calendario andino. Nuestro aporte a la comunidad educativa era posicionar una danza que tenga por objetivo, no solo educar en la diversidad de los pueblos, sino el de sanar y limpiar, en un contexto de respeto real a la tierra. Este espacio que se abrió como una experiencia práctica de la descolonización de la memoria y la educación (Walsh, 2012) y llevó hacer algunos montajes de danza *kichwa*, entre ellos: Velorio de Wawa de Saraguro, Danza del Maíz, danzas mestizas azuayas, etc. Todas ellas se realizaron con el principio de visibilizar una realidad inmediata de las memorias que atraviesan, verticalmente, los procesos sociales, festivos, económicos y familiares de los pueblos que compone el Ecuador, pero también de los mismos estudiantes. Se buscó que el grupo de danza se convirtiera en un canal, un medio, no un fin; se desterró el concepto de rescate cultural, propio del folklore, y, en su lugar, se trabajó para asumir la memoria propia de la cultura popular, como también la de los actores educativos.

La danza, en la escuela de la diversidad, permite reconstruir el imaginario social de lo homogéneo e instaurar un nuevo, en la interconexión horizontal entre varias culturas, no a manera de monólogo, ni diálogo, sino, más bien, como un *polílogo*, es decir un topo (lugar) donde *todas* las culturas aporten y se construyan, a través de la alternabilidad y la diferencia (Estermann, 2008). En este contexto, ninguna cultura debía ser la atalaya para ver a las otras, como siempre había sido y sigue siendo: Europa, el centro, y América, África, Oceanía, la periférica; Norte y Sur, arriba y abajo, explotador y explotado. En este sentido el etnocentrismo y la monoculturalidad de occidente —especialmente la filosofía griega y en la posmodernidad, su razón instrumental—, deberían ser replanteados, reconstruidos y redimensionados a la luz de la apertura al *otro*, a quien, durante siglos, se ha negado y construido desde la exclusión y explotación económica y social. Esto, no con la intención de “dar vuelta a la tortilla”, sino de buscar elementos comunes y divergentes, propios de un contexto cultural, histórico y geográfico; de un *polílogo* que respete los contextos y las formas, donde no solo el logos o razón sea el instrumento para conocer la realidad,

sino una episteme basada en la diversidad de formas como: la ceremonia, el rito, la minga, las visiones, la medicina, la danza, etc.

La Danza es episteme y conocimiento; esta construye un universo simbólico que asume las sabidurías otras. El grupo de danza comienza celebrando una pampa mesa —que consiste en compartir alimentos propios de la zona: mote, papa, mellocos, chicha etc.—; así, la experiencia inicia con asunción del propio territorio, de la soberanía alimentaria que lucha contra la globalización; somos pueblos agrícolas, por excelencia, y asumimos nuestra realidad. La pampa mesa concientiza la memoria de nuestra tierra productora, a la que hay que agradecer y cuidar. A más, como se ha mencionado, la danza andina es el encuentro profundo del ser humano con la tierra, del hijo con su madre. La tierra no es un objeto, es un ser; no se trata un “no ser”, como se dice en occidente.

Luego se elabora una *chakana* en minga, esta es la cruz del sur que simboliza el universo andino (Hana Pacha, Kay Pacha y Uku Pacha); asimismo, minga un trabajo mancomunado, no individual, sino colectivo, en ella el poder es la totalidad de las fuerzas individuales. La práctica de danza comienza con la concientización del cuerpo, uno con voluntad; pero que, desde el pensamiento occidental judío-cristiano, ha sido aborrecido. La danza, en este sentido, permite que se concilie con el propio ser, gracias al encuentro con uno mismo, la comunidad, la tierra. Este “uno mismo” se encuentra con un “otro” que tiene vida, historia, cultura, cosmovisión, pensamiento y filosofía. La danza, así, es un puente que interconecta, horizontalmente, con un otro que se visibiliza, a través del movimiento, del vestuario, las máscaras, los ponchos, polleras y anacos; es un universo simbólico que abre otras formas de construir la realidad.

La danza permite entender al otro, no como objeto de estudio, sino como sujeto situado en el presente, aquí y ahora, con una forma particular de construir la realidad (episteme), de darle significado a su entorno y de interpretar los símbolos que le dan coherencia a su vida cotidiana, festiva y ceremonial.

En un sentido muy general, episteme es la capacidad del ser humano para pensar la realidad, procesarla y transformarla. Una epistemología pluralista (Iño, 2017) requerirá la aceptación horizontal de todas las epistemes, o multiplicidad de singularidades, pues “La comprensión del mundo es mucho más que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2003, p. 34), en otras palabras, el logocentrismo, es una más de las singularidades, nunca la universal, menos aun la que “legaliza” los saberes.

En educación escolar, desde donde se sitúa esta reflexión, los procesos interculturales que pregonan nuestra constitución y más aún la LOEI, Ley Orgánica de Educación Intercultural bilingüe, aún no forjan un cambio de paradigmas. El diálogo de saberes que se manifiesta en la diversidad de epistemes se reduce a un currículum logocéntrico y etnocéntrico. Por ejemplo, en los textos de primero, segundo y tercero de bachillerato, en Historia, se enfatiza en occidente, se pasa de la prehistoria del creciente fértil, a las grandes civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, India, China, Grecia, Roma, etc.; mientras que, en segundo de bachillerato, la Historia pasa por la del Imperio Romano, la Edad Media, Renacimiento y Edad Moderna. Asimismo, para los terceros de bachillerato, los estudios son de historia de la Colonia americana y recién entonces se dedican unas cuantas páginas de las culturas aborígenes americanas, las que suelen presentarse descontextualizadas de su memoria. En este contexto, el deber ser de una danza con memoria histórica es aportar a romper estos paradigmas monoculturales. Siguiendo a Iño, se habla de descolonizar la educación, plantear la transición de la monoculturalidad a una ecología de saberes o interculturalidad (Iño, 2017).

El Ministerio de Educación del Ecuador decretó que todas las unidades educativas públicas y privadas del país celebraran los *raymis*, es decir, Coya Raymi, Inti Raymi, Kapak Raymi, Pawkar Raymi, como parte de la agenda de actividades académicas. Pero, si no hay un pleno conocimiento, la vivencia en el significado ceremonial de estas fiestas difícilmente construye espacios de diálogo intercultural, por el contrario, estas ocasiones se convierten en la folklorización de la cultura popular.

El grupo de danza del Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca trabaja en la reflexión continua de las diversidades culturales a través de la danza. Se trata de un proceso complejo en una sociedad cada vez más homogénea y global. El universo simbólico que se ha encontrado con estas otredades ha enriquecido, definitivamente y principalmente, a los estudiantes danzantes, pero también a la comunidad educativa y la sociedad. Es un espacio que se ha consolidado bajo la premisa fundamental decolonial: la danza como encuentro con la tierra.

Conclusiones

La puesta en escena no puede divorciarse de la otredad, es más, es su punto de partida y llegada. La configuración de un marco escénico que reconstituya el universo simbólico de los pueblos originarios es un proceso descolonial que implica una pedagogía de la liberación que asuma una realidad históricamente excluida, que tiene ansias de hablar; además requiere una reflexión con el otro y no sobre el otro. Sin embargo, mientras las políticas educativas se encuadren en una educación eurocéntrica, las otredades seguirán siendo folklore.

El ejercicio del grupo de danza del Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca es válido en la medida que existe un marco conceptual y vivencial de los elementos de la cultura popular. Trabajar con alimentos propios de la zona en pampa mesa, reconocer elementos simbólicos como la *chakana* o reflexionar sobre el cuerpo y su función a través de la danza andina, como canal de encuentro con la tierra, permite asumir un espacio de danza con memoria. Sin embargo, este es un ejercicio aislado en una realidad educativa en la que impera, cada vez más, la razón instrumental, la técnica y la tecnología. La danza tiene la posibilidad de deconstruir miradas eurocéntricas y se perfila en el aporte a la diversidad de epistemes o diálogo de saberes.

Referencias bibliográficas

- Ayala, E. (1983). *Nueva Historia del Ecuador* (Vol. 13). Corporación Editora Nacional.
- Iño Daza, W. G. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización: aproximaciones al paradigma indígena. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 9(9), 111-125. Recuperado a partir de <https://bit.ly/31ApXAa>
- Estermann, J. (2008). *Si el Sur fuera el Norte*. Abya Yala.
- Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las Sabidurías insurgentes. La frialdad de la teoría y la metodología. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 1-31.
- Santos, S. (2003). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el despercicio de la experiencia* (Vol.1). Bilbao.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad Crítica y (de)colonialidad. Ensayo desde Abya Yala*. Abya Yala.

Producción musical e interculturalidad: redefiniendo estéticas desde la práctica artística

Musical Production and Interculturality: Redefining Aesthetics from Artistic Practice

Luis Pérez-Valero

Universidad de las Artes

Resumen

En este artículo se presenta un panorama de algunos de los productos musicales y artísticos de la carrera de Producción Musical de la Escuela de Artes Sonoras de la Universidad de las Artes. En estos proyectos convergen las nociones de identidad, ancestralidad y postmodernidad a través de propuestas artísticas. El objetivo principal ha sido indagar en los procesos de pedagogía, creación y metodología de investigación en artes, desde el ámbito de la producción musical, aplicado a los proyectos de titulación inter/transdisciplinarios. Se exponen los procesos de asimilación artística y cultural de algunas de las músicas populares del Ecuador y su transformación, a nivel artístico, en nuevas propuestas. La metodología se definió a partir de la recopilación de un corpus documental con el que se realizó un ejercicio hermenéutico. Se reflexiona sobre los procesos de heurística, ecdótica, creación y producción de los estudiantes de la carrera en sus trabajos finales. Como resultado preliminar, se deja en evidencia el carácter inter/transdisciplinario e intercultural de las creaciones de los nóveles productores musicales y que conforman, a corto plazo, un *continuum* de lo identitario, dentro de la creación contemporánea en el Ecuador.

Palabras clave: producción musical, propuestas estéticas, relatos ancestrales y discurso posmoderno, interculturalidad

Abstract

This article presents an overview of some of the musical and artistic products of the Music Production career at Escuela de Artes Sonoras (Sound Arts School) of Universidad de las Artes. In these projects the notions of identity, ancestry, and postmodernity converge through artistic proposals. The main objective has been to investigate pedagogical, creation, and research methodological processes for the field of music production, applied to inter / transdisciplinary degree projects. The processes of artistic and cultural assimilation of some Ecuadorian popular music and its transformation, at an artistic level, into new proposals are exposed. The methodology was defined from the compilation of a documentary corpus with which a hermeneutical exercise was carried out. It reflects on the processes of heuristics, ecdotics, creation and production of the students in their final works. As a preliminary result, the inter / transdisciplinary and intercultural character of the creations of the new musical producers is evidenced and that in the short term make up a continuum of identity within contemporary creation in Ecuador.

Keywords: musical production, aesthetic proposals, ancestral stories and postmodern discourse, interculturality

Introducción

Las prácticas artísticas se circunscriben a una corriente estética que se llena de contenido semiótico, generado por quienes la practican, y que expande su significado en la audiencia que la contempla. Cada uno de los elementos se integran en un sistema, en el que se relacionan la circulación de la obra de arte, el discurso propuesto por el artista y la respectiva espera a que la propuesta sea asimilada por quien la consume, “se sintonizan continuamente en cada práctica, no de acuerdo con roles preestablecidos en un guion determinado, como ocurre a menudo en los espectáculos multiculturales” (Gómez Rendón, 2019, p. 40). Es un proceso que en el campo de la interculturalidad involucra, a la vez que desvincula territorios, individuos e identidades.

La enseñanza de la producción musical constituye un área nueva, desde el ámbito de la academia. Anteriormente, el productor musical se formaba desde la esfera de la praxis: trabajo duro, observación, ensayo y error que, junto a largas horas dentro del estudio de grabación, constituían el pilar fundamental su aprendizaje (Cheung Ruiz y Pérez-Valero, 2020). Es importante destacar que el funcionamiento del engranaje de la producción musical está direccionado a partir de un sistema de legitimación que involucra desde las cualidades tímbricas del objeto fonográfico, hasta sus medios de difusión y espacios de circulación. En los casos que se presentan, los estudiantes tuvieron la posibilidad de mantenerse dentro de la “tradición”, así como de experimentar y degustar otras posibilidades estéticas; en este sentido, la creación de obras de marcado carácter intercultural fue una de ellas. En lo que respecta a este elemento intercultural, no se puede dejar de mencionar el juego de posibles interpretaciones dadas, desde la multimodalidad, que se pueden diluir en el discurso posmoderno (McHale, 2015; Anker y Felski, 2017; Kramer, 2016).

El estudio de grabación fue el espacio vital de los proyectos artísticos que tuvieron un enfoque intercultural y que se analizan en este trabajo. Las largas sesiones de grabación son un territorio físico y emocional en el que convergen distintos actores diversa procedencia y variada etnicidad, ahí no solo comparten equipos de grabación e instrumentos, sino que se intercambian saberes, debido a la necesidad de lograr objetivos en común, como la producción de un EP, la elaboración de una instalación sonora, el diseño sonoro de un cortometraje, entre otros. Este es un momento en el que el proceso escolar que llega a su finalización a través de los proyectos artísticos de titulación y presenta una amplia gama de elementos políticos e interculturales que van más allá del espacio de arraigo original del novel productor. Todos han salido de sus territorios y zonas de confort, y se encuentran con el otro para compartir y cohabitar el estudio durante la realización de la grabación.

En este trabajo se exploran tres proyectos artísticos de titulación de la carrera de producción musical de la UArtes (Fárez Gaona, 2021; Pazmiño, 2021; Luisamano Delgado, 2021). Se han establecido criterios metodológicos mínimos, pero un primer acercamiento, desde la interculturalidad y la postmodernidad permitirá generar insumos e ideas que funcionen como detonadores de los discursos artísticos, a partir de su amplia multimodalidad. Cada proceso exploratorio deja un sinfín de líneas de investigación y preguntas por responder y por producirse.

El objetivo principal ha sido indagar en los procesos de pedagogía, creación y metodología de investigación en artes, desde el ámbito de la producción musical, aplicado a los proyectos de titulación inter/transdisciplinarios. Se exponen los procesos de asimilación artística y cultural de algunas de las músicas populares del Ecuador y su transformación, a nivel artístico, en nuevas propuestas. La metodología se definió a partir de la recopilación de un corpus documental con el

que se realizó un ejercicio hermenéutico. Además, se reflexiona sobre los procesos de heurística, ecdótica, creación y producción de los estudiantes de la carrera en sus trabajos finales.

Revisión de la literatura: encuadre identitario, ancestral y posmoderno en la producción musical

El enfoque de lo intercultural que se presenta no es exclusivo de la visión en torno a la visibilización de las minorías, este hace referencia a todo lo global que encierra la riqueza y heterogeneidad de un país como Ecuador. En este contexto, se propone un acercamiento multidireccional que permita integrar el pensamiento de lo intercultural con los distintos elementos que confluyen en el objeto de estudio. Esta posición no es novedosa y ha sido trabajada, elaborada y reelaborada por Gómez Rendón, quien considera que, una política estatal férrea sobre lo intercultural deshabilita “cualquier forma de intercambio comunicativo y la posibilidad misma de la confrontación creadora que nace del encuentro de lo diferente” (Gómez Rendón, 2017c, p. 111).

Gómez Rendón ha hecho énfasis en los últimos años, para permear con una visión amplia el concepto de lo intercultural (2017a, 2017b y 2019). Se trata de un autor que considera que pensar y concebir lo “intercultural sobre las artes se hace igualmente necesario [para] superar el horizonte étnico y visibilizar otras prácticas artísticas que no sean exclusivamente las que caracterizan a los pueblos y nacionalidades” (2019, p. 17). Comentario audaz, pero con un fuerte sustento teórico detrás.

Las artes constituyen un medio ideal para la representación multimodal, entendida como las posibilidades de carga simbólica y de rasgos semióticos de productos culturales (Kress y Leeuwen, 2001; Jewitt, 2014; Jewitt *et al.* 2016). No en vano, dentro de los proyectos de titulación de la UArtes, son recurrentes los marcos teóricos en torno a lo inter y lo pluricultural. Arte y cultura habían permanecido sesgados frente a lo étnico (Altmann, 2020; Netll, 2015; Rommen, 2016) y, a partir de una propuesta educación en artes, se ha hecho fundamental entender estos conceptos, desde su aplicación en el campo artístico. No en vano todo proyecto artístico puede denotar un contexto político, económico y social, incluso cuando existen obras que parecen atemporales o que no poseen huella de su denominación de origen cultural y territorial.

La producción musical está sumergida en una marco teórico y práctico de carácter occidental, lo relevante es que, a partir de estrategias y técnicas de grabación y edición, se realizan producciones en las que lo intercultural está presente. La producción musical es un medio, no un fin. El productor es quien controla los equipos y, sobre todo, desarrolla el concepto. Son propuestas que dialogan con lo posmoderno, entendido este como el cruce de elementos culturales que generan, a su vez, nuevas cargas simbólicas, nuevas propuestas de categorización y, por ende, de expresión artística (Lyotard, 2019). Las prácticas artísticas derivadas de propuestas interculturales han hallado, en los últimos años, nuevos medios de circulación: ya no es potestad exclusiva de los circuitos tradicionales de difusión, sino que, se integran a las redes sociales, plataformas de reproducción o de *streaming*, así escapan del control del Estado. Vale mencionar que este estudio coincide con Vignola (2019) cuando expresa que “la palabra ‘intercultural’ se vuelve entonces una consigna espectacular del Estado” (p. 79).

En la producción musical, el fonograma es el resultado sonoro final de un proceso creativo, a nivel artístico y técnico, sometido a la petrificación como producto cultural, pero paradójicamente subordinado a la multiplicidad de lecturas. El fonograma, como objeto sónico, trae consigo la representación identitaria y cultural de una sociedad que puede ser sometida a múltiples lecturas, todas ellas dependientes de la inter/transdisciplinariedad. Con el fonograma se establece

un vínculo lleno de subjetividades. La capacidad de escucha, las referencias culturales y las condiciones de reproducción invitan a erigir una serie de prejuicios e ideas que dependerán de cada oyente. Sin embargo, los contextos y referencias culturales son los que nos permiten hallar un significado nuevo o diferente. Un ejemplo de tal caso lo constituyen las producciones discográficas que han marcado una huella a nivel generacional; independientemente de cuál haya sido esa marca, se ha generado una carga emocional que ha sido estudiada por diversos autores como Cook (1990) y Frith (1996).

Dentro del Ecuador, un aspecto significativo es la cantidad de producciones discográficas dedicadas al pasillo, no solo como representación identitaria (Wong, 2013), sino como parte de un entramado sociocultural y político que se ha enraizado con los años (Pro Meneses, 1997, y Mullo Sandoval, 2019). La industria de la música popular en el país se decantó por un género que era asimilable desde lo mestizo, con particularidades sonoras —como el uso de la escala pentátona— que la hacen atractiva a nivel de propuesta multimodal. Por un lado, ha quedado como representación de un estilo musical que posee un sello particular; por el otro, la inmensa y diversa riqueza musical de las distintas manifestaciones culturales del país han encontrado gradualmente un espacio de circulación para sus propuestas. Al respecto, lejos de preferir una producción de “nuevas” creaciones musicales que puedan difuminar un género u otro, se ha apostado por la pluralidad estilística, de músicas e identidades.

Campo vasto y de inconmensurables representaciones es la producción musical; cada fonograma está sujeto a las posibilidades de creación acordes a la tecnología de una época. Devenir tecnológico, devenir sonoro. Es un juego de posibilidades que cada productor y auditorio redimensiona en contextos diferentes, normativos o no. Para una expansión política y territorial de lo intercultural, en la producción musical, se quiere hacer referencia a Vignola (2019): “El secreto está, acaso, en dejar atrás, momentáneamente, la propia comunidad, y crear, aunque sea temporalmente, una complicidad intersticial, un encuentro, un acontecimiento otro o el acontecimiento del otro, dentro del lenguaje” (p. 92).

Materiales y métodos: interculturalidad en los procesos de creación e investigación en artes

El aula de clases y el estudio de grabación, como laboratorio para la creación, son los espacios vitales en donde confluyen estudiantes, docentes y procesos de invención e investigación en artes. Son un territorio de marcado carácter político, en el que la amplitud de corrientes estéticas y gustos personales coinciden en la búsqueda de un discurso estético y un producto musical personal, propio de cada estudiante. Como espacio comunitario es heterogéneo y, desde allí, debe surgir el proyecto creativo individual. Hay un intenso proceso de interacción entre los estudiantes; por ejemplo, uno canta en la grabación de un compañero y este, a la vez, podrá hacer la mezcla en el proyecto del cantante. Cada producto busca un ideal: la creación de un fonograma con un sello personal, una voz propia, la generación de una identidad particular en un mar de identidades. El proyecto individual finalizado es el resultado de la integración de un colectivo que se conforma en medio de un intenso intercambio cultural: alumnos crean trabajos con música nacional o mestiza, colaboran con estudiantes que hacen producciones afroecuatorianas o ancestrales. Se realiza un intercambio, *de facto*, en un punto espacio-temporal que redundará en el canje de saberes, desde la práctica artística.

Cada estudiante propone un modelo de representación e intervención del mundo en su práctica artística. En este aspecto, los puntos de partida para el proceso de creación de los

trabajos se desplazan de distintas maneras: aproximación a través de la búsqueda documental y bibliográfica, acercamiento a manifestaciones artísticas, análisis de elementos y ejercicios de superposición de elementos. Un hecho es casi constante: la búsqueda de una identidad sónica en la que se mezclan los elementos tecnológicos junto con ritmos, melodías y timbres pertenecientes a otros contextos, pero que se han asimilado en el devenir estético de los estudiantes.

En la producción musical es esencial conocer el tipo de música que se ha de producir, esto no solo redundaría en la capacidad y agilidad para la elaboración de la composición, los arreglos y la selección de los músicos, además influiría en la selección de los equipos de grabación y producción, en caso de existir esa posibilidad. Dentro del ámbito de la carrera de producción musical de la UArtes, los estudiantes recorren un camino muy similar al de cualquier persona que se dedique a la filología: un proceso de heurística en el que el novel productor debe buscar información teórica y práctica de lo que va a producir; una ecdótica: organización sistematizada de lo que ha conseguido, con su respectivo proceso de clasificación de elementos, a eliminar o incorporar, según sea el caso, y, por último, el complejo proceso/método de la hermenéutica: qué y desde dónde interpreta el estudiante. Esto no solo se produce frente a la vastedad del contenido teórico, la misma actividad se realiza al enfrentar el ámbito de las producciones artísticas que sirven de antecedentes, referentes o fuentes de inspiración para un trabajo artístico.

Durante este proceso los estudiantes no siempre van “hacia afuera”, es decir, no siempre se acercan a géneros completamente foráneos, como el rock progresivo o el hip hop, sino que algunos buscan directamente dentro de elementos propios y raíces identitarias: lo mestizo, lo afroesmeraldeño, lo indígena y lo montubio encuentran representación en estas propuestas artísticas.

Es por ello que disciplinas completamente centroeuropeas, pero esenciales para la elaboración de los productos artísticos, como la etnografía y la etnomusicología, son necesarias. En muchas ocasiones, el recorrido del estudiante es a la inversa: se encuentran en la universidad y deben volver su mirada y su pensamiento hacia sus orígenes, pero no como un acercamiento nostálgico o de crisis identitaria, sino, por el contrario, como un ejercicio de autoexamen —y en muchas ocasiones autoetnográfico—. Para ello analizan, desfragmentan y producen, a partir de la música, que se define como elemento identitario. No en vano, en el Ecuador se cuenta con una amplia gama de estudios etnográficos que dan testimonio de la amplitud de posibilidades y de la riqueza cultural de la nación (Whitten, 2003; Mullo Sandoval, 2009; Guerrero Gutiérrez, 2017; García Salazar, 2020).

Cada propuesta artística constituye, en sí misma, un juego de azar, cuyos resultados, previamente analizados, propuestos, enmarcados en proyecciones, maquetas y bocetos, son también producto del devenir intercultural. La mezcla de elementos a la manera de *collages*, compostas e hibridaciones varias da como resultado un fonograma enriquecido en sonidos y timbres que también pueden resultar abyecto para algunos escuchas. Así se genera una especie de corredor semiótico; elementos y signos van de un lado a otro y se generan resultados que solo en el proceso final de postproducción pueden vislumbrarse como tales. Además, se delinean nuevos espacios fronterizos en el ámbito estético, conceptual y cultural, lo que genera otros códigos derivados de la interculturalidad.

Las propuestas que se explican a continuación, por un lado, permean de manera doble la búsqueda de identidad y, por otro, evidencian una revisión de elementos técnicos y artísticos. Los productores han apostado por elementos de ancestralidad que consideraban rezagados, también ha habido un crecimiento gradual de producciones que incluyen un elemento o varios. Sin embargo, la relación lingüística ha pasado a un segundo plano. El texto como generador de la

composición no es el detonante principal de la creación musical; lo atávico han sido los elementos musicales (Palacios Mateo, 2018). El medio de la música electrónica reconfigura el objeto sónico que forma parte del lenguaje artístico de los nuevos creadores. Esto trae como consecuencia una expansión de recursos, estéticas y audiencia. La propuesta, en sí, no es innovadora y ya ha permeado el mercado del disco de diversas maneras, como la música electrónica con canto gregoriano (Enigma, 1992) o lo electrónico acompañado de cantos budistas (Land of Medicine Buddha, 2013; Larson, 2013).

Resultados y discusión: devenir sónico/intercultural

Las obras que se reseñan a continuación son objetos sónicos y, como tales, llevan implícitas una carga simbólica generada a partir de los elementos melódicos, rítmicos y tímbricos que los caracterizan. Si bien, cada uno de los trabajos busca la máxima calidad a nivel de producción sonora, los elementos que constituyen la obra reflejan decisiones de los artistas y productores. Estas pueden ser arbitrarias o producto de un delicado proceso de selección, sin embargo, en la combinación final, los elementos convergen en una mezcla, en una propuesta artística personal del productor. En este sentido, expresa Altmann que, “una interculturalidad artística podría establecerse dentro de las obras de arte como un cambio de estilo que modificara [sic] la manera como son concebidas y percibidas nuevas obras de arte” (2019, p. 73).

Al respecto, Pazmiño Heredia (2021) parte de lenguajes representativos de lo que él considera han sido los géneros más importantes dentro de la cultura ecuatoriana en la segunda mitad del siglo xx. Lo intercultural se asimila a partir del discurso identitario. Es así que el joven productor se decanta por la presencia, casi atemporal, del Dúo Benítez-Valencia y Bolívar, el Pollo, Ortiz. No en vano, su propuesta incorpora la música electrónica, partir del concepto antropológico de la antropofagia cultural, y la usa como detonante para la desarrollar el concepto artístico del EP. En su propuesta, el yaraví, el albazo y el pasillo se conjugan con lo electrónico: posmodernidad aún persistente en el primer cuarto de siglo del este milenio. Hay un interés inusitado por aquellas formas que lograron conjugarse en el espacio urbano y en el circuito radial y discográfico de una época. La nostalgia se ha extendido, partiendo del arquetipo cultural de una época.

Dos propuestas convergen en lo afroecuatoriano y lo electrónico, la de Fárez Gaona (2021) y Luisamano Delgado (2021). En el caso de Fárez Gaona (2021), el joven productor hace una apuesta por la combinación del *andarele* y la música electrónica. En ambos estilos, los intérpretes deben mantener la continuidad del patrón rítmico, como una corriente telúrica; esta acción es necesaria para la danza y la excitación de los cuerpos. La concepción del trabajo parte de una propuesta corporal: combinar dos elementos aparentemente disímiles, en un mismo fonogramaailable. En su producción, Fárez Gaona combina instrumentos de origen afroesmeraldeño, como el bombo, la marimba de chonta y los cununos, con la música electrónica del *house*, el *techno* y *technohouse*. Pero la propuesta artística no se limitó al *ars combinatoria*, sino que involucró el uso de paisajes sonoros, esto permitió un juego de memoria, representación y recuperación de lo ancestral a nivel musical, pero también ambiental. Estamos frente a la amalgama de tres materiales disímiles que se combinan en una propuesta danzarina. Se enlazan lenguajes representativos de distintas culturas, por medio de la articulación, casi rebelde, de códigos no-representativos que, sin embargo, representan.

En una línea similar, pero tomando el concepto de lo “cimarrón”, el trabajo de Luisamano Delgado (2021) fusiona los ritmos afroesmeraldeños con el *future bass*, género de la música electrónica que se articula con el *chill* y el *trap*. El productor parte de referencias artísticas

aparentemente antagónicas como Flume y Droeloe, las que se enfrentan a la tradición musical afroesmeraldeña, representada por figuras como Don Naza y el Grupo Bambuco. Desde su práctica artística, el productor redimensiona la música ancestral, a través de un esquema multidimensional de *sampleo*, diseño sonoro y apropiación cultural. En la producción, se realiza un proceso continuo de traducción y traslación de elementos. ¿Lo afroecuatoriano pierde su identidad en su propuesta? Se evidencia que todo lo contrario: se redimensiona en un intercambio multimodal e intermodal. La música ancestral de tradición oral se conjuga en un código ahora encriptado dentro de la programación y la música electrónica. Se establecen nuevas reglas de juego. Nada tan posmoderno como la creación o reinención de los códigos estéticos.

Hay un divertimento entre la naturalización de códigos y los sistemas de interpretación de las propuestas musicales antes mencionadas. La técnica de la grabación y los recursos de la tecnología en general son puestos al servicio de la interculturalidad, en tanto posibilidades que abren y bifurcan caminos, y que delinean nuevos territorios, muchas veces fronterizos y con un sinfín de posibilidades que, a veces, son apenas evidentes para quien forma parte del conglomerado territorial que es parte de los juegos interculturales: intercambio constante y flujos estéticos nunca determinantes (Vignola, 2019; Deleuze y Guattari, 2013; Eidsheim, 2019).

Conclusiones

Un aspecto fundamental dentro de todo proceso educativo que pretenda tomar las riendas del concepto de lo intercultural debe partir de la comprensión e intercambio de subjetividades entre individuos y tomar en consideración la multimodalidad presente en cada propuesta. No se trata de una simple representación artística: hay múltiples elementos en juegos, entre los que la educación en artes permite el uso de elementos que, en el caso de producciones sonográficas, van más allá de la palabra textual.

El concepto de lo posmoderno se cruza con propuestas que parten desde la línea de la interculturalidad. Sin embargo, no se trata solo de demarcarlas a partir de la totalidad de los elementos desiguales; el juego de los sentidos es el punto de ignición que, desde lo subjetivo, construye un diálogo legítimo con los segmentos que conforman la sociedad. No se trata de una estrategia para visibilizar a unos e invisibilizar a otros, sino de la concepción del arte como fragua que se usa para conformar una filigrana cultural, a través de las artes. Las propuestas de los jóvenes productores partieron como una exigencia académica, pero con la libertad y conciencia plena que tiene la práctica artística.

Referencias bibliográficas

- Altmann, Ph. (2019). Arte e interculturalidad, o: ¿puede el arte ser intercultural? En J. Gómez Rendón (ed.), *Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural* (pp. 60-75). UArtes Ediciones.
- Anker, E. y Felski, R. (eds.). (2017). *Critique and Postcritique*. Duke University Press.
- Cheung Ruiz, M. y Pérez-Valero, L. (2019). *Producción musical. Pedagogía e investigación en artes*. UArtes Ediciones.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination, and Culture*. Clarendon Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2013). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie*. Minuit.
- Eidsheim, N. S. (2019). *The Race of Sound: Listening, Timbre, and Vocality in African American Music*. Duke University Press.
- Enigma. (1992). *Mcmxc A.D.* Disco compacto. Charisma.

- Fárez Gaona, A. J. (2021). *Reminiscencia: Disco EP de Andarele y electrónica*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de las Artes. <https://dspace.uartes.edu.ec/>
- Frith, S. (1996). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Harvard University Press.
- García Salazar, J. (2020). *Cimarronaje en el pacífico sur*. Abya-yala.
- Gómez Rendón, J. (Ed.) (2017a). *Repensar el arte. Reflexiones sobre arte, política e investigación*. UArtes Ediciones.
- Gómez Rendón, J. (2017b). *Repensar la interculturalidad*. UArtes Ediciones.
- Gómez Rendón, J. (Ed.) (2017c). “Aproximaciones semióticas a la interculturalidad”, en *Repensar la interculturalidad*. UArtes Ediciones.
- Gómez Rendón, J. (2019). *Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural*. UArtes Ediciones.
- Grant, C. (2014). *Music Endangerment: How Language Maintenance Can Help*. Oxford University Press.
- Guerrero Gutiérrez, F. P. (2017). *Bibliografía de la música ecuatoriana en línea*. Ministerio de Cultura.
- Jewitt, C. (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Jewitt, C.; Bezemer, J.J. y O'Halloran, K.L. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Kramer, J. (2016). *Postmodern Music, Postmodern Listening*. Bloomsbury Academic.
- Kress, G. y Leeuwen, Th. Van. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Land of Medicine Buddha. (2013). *Buddha Chants Electronic*. Disco compacto Estados Unidos: LOMB.
- Larson, K. (2013). *Where the Heart Beats: John Cage, Buddhism, and the Inner Life of Artists*. Penguin.
- Luisamano Delgado, J. E. (2021). *Cimarrón EP de música Future Bass y afroesmeraldeña*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de las Artes. <https://dspace.uartes.edu.ec/>
- Lyotard, J. F. (2019). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- McHale, B. (2015). *The Cambridge Introduction to Postmodernism*. Cambridge University Press.
- Mullo Sandoval, J. (2009). *Música patrimonial del Ecuador*. Ministerio de Cultura.
- Nettl, B. (2015). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-Three Discussions*. University of Illinois Press.
- Palacios Mateos, F. (2018). *Culturas intangibles en movimiento. La música tradicional afroesmeraldeña*. Abya-Yala.
- Pazmiño Heredia, J. M. (2021). *Hojas secas. EP del género intelligent dance music, a partir de rasgos estilísticos de la música popular ecuatoriana en la segunda mitad del siglo xx*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de las Artes. <https://dspace.uartes.edu.ec/>
- Pro Meneses, A. (1997). *Discografía del pasillo ecuatoriano*. Abya-yala.
- Rommen, T. (ed). (2016). *Excursions in World Music*. Pearson.
- Vignola, P. (2019). Las minorías creadoras. Diferencias en la interculturalidad. En J. Gómez Rendón (ed.), *Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural*. (pp. 76-96). UArtes Ediciones.
- Whitten, Norman E. Jr. (ed.). (2003). *Millennial Ecuador: Critical Essays Cultural Transformations*. University of Iowa Press.
- Wong, K. (2013). *La música nacional: identidad, mestizaje y migración en el Ecuador*. Casa de la Cultura.

 **Volver al índice**

Educación Cultural y Artística y transdisciplinariedad: encuentros y desencuentros en la práctica docente

Cultural and Artistic Education and Transdisciplinarity: Encounters and Disagreements in Teaching Practice

Víctor Sumba Arévalo

Escuela de Educación Básica Luis Cordero Crespo

Octavio Crespo Castillo

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

El Ministerio de Educación del Ecuador, en el currículo 2016 y, actualmente, en el currículo priorizado para la emergencia sanitaria, propone la asignatura Educación Cultural y Artística (ECA) como un espacio de formación de los estudiantes. Además, como propuesta metodológica para el desarrollo de las destrezas durante la pandemia, desde el ente rector, se propone el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para generar conocimientos íntegros y articulados. En tal sentido, la presente investigación, desde el enfoque cualitativo y a través de un estudio de caso, indaga los puntos de encuentro y desencuentro, entre la propuesta curricular de ECA y otras áreas, y desde la perspectiva transdisciplinar concebida y aplicada por nueve docentes del subnivel elemental de la Escuela de Educación Básica “Ciudad de Gualaceo”. Se puede observar la coincidencia en cuanto a la importancia dada en el currículo y lo expresado por los docentes de esta asignatura. También se evidencian diferencias en cuanto a la planificación y aplicación de la asignatura, desde lo transdisciplinar, y, a su vez, como eje del ABP. Todo esto lleva a considerar la necesidad de fortalecer las concepciones y acciones de ECA y la transdisciplinariedad para orientarlas a mejorar la práctica docente y el aprendizaje.

Palabras clave: Educación Cultural y Artística, práctica docente, transdisciplinariedad

Abstract

The Ministry of Education of Ecuador, in the 2016 curriculum and, currently, in the prioritized curriculum for the health emergency, proposes Educación Cultural y Artística (Cultural and Artistic Education, ECA for its Spanish acronym) as a training space for students. In addition, as a methodological proposal for the development of skills during the pandemic, Project-Based Learning (PBL) is proposed to generate comprehensive and articulated knowledge. In this sense, this research investigates the meeting points and disagreements between the ECA curricular proposal and other areas from a qualitative approach —through a case study—, and the transdisciplinary perspective conceived and applied by nine teachers of the elementary sublevel at Escuela de Educación Básica “Ciudad de Gualaceo.” It is possible to observe the coincidence regarding the importance given in the curriculum and what is expressed by the teachers to this subject. Differences can also be observed in the planning and application of the subject from the transdisciplinary point of view, and this time, as the axis of the PBL. All this leads to consider the

need to strengthen the conceptions and actions of ECA and transdisciplinarity aimed at improve teaching practice and learning.

Keywords: cultural and artistic education, teaching practice, transdisciplinarity

Introducción

En la actualidad, formar personas desde la perspectiva cognitiva o técnica ha perdido valor en la sociedad del conocimiento (Krüger, 2006). Lo que se busca es formar personas —estudiantes— íntegras, al atender sus dimensiones físicas, sociales, culturales, psicológicas, emocionales, éticas, etc. Esto implica el reconocimiento de los estudiantes como seres pensantes, creativos, productores y capaces de comprender y actuar en la realidad. Por tal motivo, desde el enfoque educativo es necesario contribuir para alcanzar el desarrollo de estudiantes íntegros, capaces de resolver problemas y reconocer, crear y disfrutar del entorno.

Por otro lado, desde la escuela y de acuerdo con lo expuesto por el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc, 2016a), el perfil de salida del bachiller ecuatoriano determina la formación estudiantes desde tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad. Para tal efecto, desde los diferentes componentes curriculares, se destaca el aporte de las diferentes áreas, entre ellas Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Cultural y Artística, y Educación Física, mismas que son desarrolladas en los niveles de educación del país.

Este estudio se enfoca en la asignatura Educación Cultural y Artística (ECA), pues considera que se ha indagado y explorado poco en cuanto a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se tiene en cuenta la realidad actual de la educación virtual, la propuesta del Mineduc (2020) con respecto al currículo priorizado para la emergencia y la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). En tanto, el presente artículo presenta una investigación con respecto a la asignatura ECA y la transdisciplinariedad como medio para proponer y generar aprendizajes íntegros y complejos desde la práctica docente, todo esto mediante un estudio de caso realizado en la Escuela de Educación Básica “Ciudad de Gualaceo”. En primera instancia, se presentan los sustentos teóricos de esta investigación y, posteriormente, el proceso metodológico y los hallazgos del mismo.

ECA en el currículo ecuatoriano

Como principal referente se considera el *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria* (Mineduc, 2016a), pues en este se establecen los objetivos, destrezas, aportes de la asignatura, etc. Así, se parte desde la perspectiva que las manifestaciones artísticas son expresiones sensibles, propias de los seres humanos, como lo es la estética. En este sentido, ECA entiende la “sensibilidad, la percepción, la creatividad, la expresión artística, como formas evidentes del desarrollo de habilidades cognitivas, de formación de personas con mentes propositivas y flexibles que puedan adaptarse con mayor facilidad a las condiciones y potenciar su propio entorno” (Mineduc, 2018, p. 6).

Por otro lado, la pedagogía crítica constituye uno de los principios que sustenta el currículo, lo que lleva a considerar al estudiante como protagonista principal de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constructor del propio conocimiento (Mineduc, 2016a).

Según el Mineduc (2016b) el área de ECA constituye “un espacio que promueve el conocimiento y la participación en la cultura y el arte contemporáneos, en constante diálogo con expresiones culturales locales y ancestrales, fomentando el disfrute y el respeto por la diversidad de costumbres y formas de expresión” (p. 42). Contempla, entonces, un área de construcción de conocimientos con base en el disfrute de las expresiones pasadas y presentes, y del entorno que permite, además, conocer y comprender la realidad y riqueza del arte en la vida de las personas. En este sentido “el aprendizaje en y a través de las artes y la cultura enriquece a la persona, estimula la imaginación y la innovación y proporciona experiencias únicas que perdurarán en el tiempo” (Mineduc, 2018, p.9).

Si bien el currículo presenta componentes —como objetivos generales y de subnivel, destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación, entre otros— que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, Choin y Moya (2017) mencionan que los requerimientos en cuanto al rol docente para y en la enseñanza de ECA incluyen reconocer que la flexibilidad curricular necesita, además, “de un profesor culturalmente informado en lo histórico y teórico, actualizado, vinculado a los eventos del arte nacional, regional e internacional, y capaz de conseguir integración de técnicas y lenguajes del arte en la clase” (p. 3). Por tanto, se precisa de docentes con formación y proyección didáctica, para navegar en la flexibilidad académica, esto es, tener y comprender los conocimientos culturales y procedimentales para generar aprendizajes y experiencias significativas. Este particular lleva a cuestionar: ¿cuál es la formación de los docentes que imparten la asignatura ECA?, considerando que, en el contexto ecuatoriano, un profesor de aula no necesariamente tiene una formación (académica) en esta asignatura. De ser el caso, “la acción académica mal gestionada por insuficiencias formativas echaría por tierra los objetivos propuestos” (Choin y Moya, 2017, p. 3).

Al hablar de ECA, parecería que, para definirla, se debe tener en cuenta dos disciplinas o lenguajes: la cultura y el arte. Sin embargo, lejos de ser mirada desde estas dos perspectivas, ECA cobija varias disciplinas, entre ellas:

artes visuales, la música, el teatro, la expresión corporal y la danza, la fotografía, el cine y otras modalidades artísticas vinculadas a lo audiovisual. También incluye componentes de la cultura, tales como la gastronomía, la lengua, las creencias, los valores o los símbolos; además de espacios patrimoniales y una inmensa variedad de elementos que conforman lo que se conoce como patrimonio inmaterial. (Mineduc, 2016b, p. 47)

Dicho esto, no se puede ver ECA como una sola disciplina, sino como aquella que posibilita un tratamiento más profundo y complejo, desde el diálogo de saberes. A partir de la propuesta curricular, se amplía este horizonte al proponer estrategias metodológicas basadas en proyectos para su enseñanza-aprendizaje. Esto implica articular y crear sinergia de aprendizaje con otras clases. “Por ejemplo se pueden tener acercamientos artísticos en otras asignaturas para que refuercen la idea de que se pueden hacer las cosas con arte” (Mineduc, 2018, p. 9).

Por lo dicho, conviene repensar la enseñanza-aprendizaje de ECA, no desde lo disciplinar, mucho menos reduciendo la importancia de esta en la formación integral de los estudiantes. Es oportuno mirarla desde la interrelación disciplinar propia (artes visuales, la música, el teatro, la expresión corporal, etc.), como en relación con otras asignaturas propuestas en el currículo: Matemática, Lengua y Literatura, Estudios Sociales, etc. y desde una mirada transdisciplinar. De esta manera, brinda un aprendizaje total y complejo, pues la realidad no está dividida en

especializaciones, sino que en ella confluyen y se nutren las miradas, por esto se la debe comprender desde lo multirreferencial. Esta visión contribuiría, al menos, a cumplir el gran objetivo de

que los estudiantes sean capaces de disfrutar, apreciar y comprender los productos del arte y la cultura, así como de expresarse a través de los recursos de los distintos lenguajes artísticos; y, sobre todo, que aprendan a vivir —ese “saber ser” del que hablaba Delors (1996)— y a convivir. (Mineduc, 2016b, pp. 47-48)

Transdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje

Para comprender la transdisciplinariedad se parte, en primer lugar, de los siguientes conceptos. La *disciplinariedad* como delimitación o separación de objetos de estudio que son áreas de conocimiento que se distinguen entre sí y estudian un fenómeno desde su único punto de vista (especialización), como la Matemática, Química, Economía, etc. Al referirse al arte como disciplina “entendemos que esta tiene un lenguaje específico y un particular modo de conocer, aprender y enseñar los objetos artísticos. Considerar el arte como disciplina potencia su valor y su mayor desarrollo en los espacios educativos, formales y no formales” (Rojas, 2016, p. 15).

Por otro lado, la *multidisciplinariedad* (o *pluridisciplinariedad*) como la unión de “varias disciplinas con un objetivo en común, pero con independencia metodológica, conceptual y epistemológica, desde la perspectiva e intereses del conocimiento, provee un interés técnico sin que medie la subjetividad” (Villa *et al.*, 2017, p. 183). En este sentido, desde la multidisciplinariedad cada disciplina aporta su visión específica a la comprensión de un fenómeno. El resultado de este trabajo conjunto entre disciplinas “hace avanzar formas organizativas nuevas y produce impactos en los investigadores [...] y se termina intercambiando saberes en un ejercicio que comienza a trascender las fronteras de cada una de las disciplinas involucradas” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2019, párr. 6).

La *interdisciplinariedad* promueve la transferencia de métodos exitosos, de una disciplina a otra, y pretende la ampliación de descubrimientos (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2019); en otras palabras:

La interdisciplinariedad es la cooperación entre dos o más disciplinas, sin la fragmentación propia de lo disciplinar, para abordar un tema, objeto o problemática mediante sus métodos específicos, de modo que se enriquezcan mutuamente y desarrollen conocimientos más complejos y profundos. (Rojas, 2016, p. 17)

Se comprende entonces como la integración de varias disciplinas, con cierta afinidad, para comprender y explicar un fenómeno, de forma más compleja que la presentada por la disciplinariedad.

En tanto, la transdisciplinariedad no renuncia ni rechaza las disciplinas, “se ha entendido a la transdisciplina haciendo énfasis en: a) en lo que está entre las disciplinas, b) en lo que las atraviesa a todas, y c) en lo que está más allá de ellas” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2019, párr. 9). También se comprende como “una forma específica de interdisciplinariedad en la cual los límites entre y más allá de las disciplinas se trascienden y el conocimiento y se integran las perspectivas desde diferentes disciplinas científicas, así como desde fuentes no científicas” (Flinterman, *et al.*, 2001—citado por Villa *et al.*, 2017, p. 184—). Siendo así, busca un conocimiento más completo, mediante el diálogo de saberes, pues las situaciones o fenómenos de

la realidad no están separadas por especializaciones, sino, más bien, son un entramado complejo y en constante transformación.

Desde esta última perspectiva se intenta ver la enseñanza-aprendizaje de ECA, desde la integración y trabajo conjunto con las otras áreas que conforman la malla curricular, para generar contextos y aprendizajes que respondan a la integridad de la realidad. García (2012) destaca que “para llevar a cabo una experiencia transdisciplinaria requiere saberes disciplinares; por lo tanto, a los proyectos académicos basados en una mirada multidisciplinaria hay que dotarlos de talleres cuyo propósito sea promover una actitud transdisciplinaria, por medio de estrategias interdisciplinarias” (p. 43).

Tanto la propuesta del currículo ecuatoriano como la de la transdisciplinariedad invitan a generar espacios y experiencias, para construir aprendizajes significativos que reflejen la realidad total. Ahora conviene indagar propuestas concretas, diseñadas por docentes para tal propósito.

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo y la metodología de estudio de caso (Flick, 2015; Stake, 2007 y Denzin y Lincoln, 2013). El caso está conformado por nueve docentes (D1 a D9) del subnivel elemental (segundo, tercero y cuarto grado) de la Escuela de Educación Básica “Ciudad de Gualaceo” con quienes se trabajó durante el periodo lectivo 2020-2021 del régimen Sierra-Amazonía. Para dicha conformación, se consideraron los siguientes criterios: (1) que la institución abarca una población representativa del cantón Gualaceo, ubicado en provincia del Azuay; (2) que la institución, durante la educación virtual, adoptó la propuesta del Mineduc, en cuanto al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje mediante el ABP; (3) que las docentes del subnivel demostraron interés y facilitaron el registro de datos; y (4) que indagar la enseñanza-aprendizaje de ECA y la transdisciplinariedad constituye un aporte a temas poco analizados dentro de este contexto.

Esta investigación busca responder la interrogante: ¿cuáles son los puntos de encuentro y/o desencuentro en ECA y transdisciplinariedad en la práctica docente? En este sentido, el objetivo general de este estudio es identificar estos puntos en la práctica de las profesoras que conforman el caso. Para el efecto, se obtuvieron y registraron datos de tres fuentes: (a) del análisis de nueve planificaciones microcurriculares por proyecto (Plan.Curr.); (b) de entrevistas semiestructuradas (Entrev.); y (c) del análisis del portafolio del estudiante (Portaf. Est. 1 a 5). Para el análisis de los datos registrados se empleó el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, versión 8, de acuerdo con tres categorías: importancia de ECA, ABP y transdisciplinariedad.

Del proceso desarrollado y de acuerdo con el objetivo de investigación, se obtuvieron los siguientes resultados.

Resultados

En cuanto a la importancia de ECA, desde la perspectiva de los docentes, se evidencia el valor que otorgan a la asignatura como componente en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Así, la D1 comprende que es una “asignatura muy importante de expresión, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los estudiantes, cuando son motivados expresan su sentir a través de la plástica o de las diferentes técnicas grafo-plásticas” (Entrev., 2021). Otro sentir, en relación con ECA es que ayuda “a desarrollar los diferentes aspectos, de manera espontánea, en los estudiantes. El arte y la pintura son el instrumento que hacen de él una manera de expresión,

por lo que, a la asignatura, yo le doy un gran valor en la malla curricular” (D4, Entrev., 2021). También la D6 manifiesta que “la presencia del arte en la educación es clave, ya que contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y niñas” (Entrev., 2021).

Sin embargo, para algunas docentes, la modalidad virtual comprende una limitación para el desarrollo de la asignatura. En este sentido, manifiestan “para mí fue muy difícil trabajar esta asignatura, porque solo se colocaba tareas simples, pero en la presencialidad el valor de la asignatura es primordial, considerando que la edad de los niños se presta para la imaginación” (D6, Entrev., 2021); “en la presencialidad es bueno, pero en la virtualidad en lo que fue el año pasado solo nos enfocamos a las asignaturas de Lengua y Matemática y no profundizamos Educación Cultural y Artística” (D8, Entrev., 2021). Con el mismo sentir, la D2 expresa: “fue un año virtual y considero que solo se evidenció en las técnicas trabajadas al momento de realizar actividades grafomotoras” (Entrev., 2021).

En relación con el ABP, se identifica que la propuesta del Mineduc en cuanto a esta metodología se adoptó por las docentes, esto fue visible desde la estructura de las planificaciones presentadas por las docentes (Plan.Curr., D1 a D9). De igual manera, los docentes D4 a D9 ratificaron dicha propuesta metodológica (Entrev, 2021), mientras que, D1 a D3 manifestaron que la estrategia empleada fue la juego-trabajo. Si bien el ABP, entre sus componentes esenciales, comprende la elaboración de un producto; en las planificaciones y portafolios (Portaf. Est. 1, 2, 3, 4 y 5) no se evidencia dicho elemento. Entre los criterios que consideran las docentes para diseñar su planificación destaca: creatividad, expresión, capacidad de los estudiantes (D1, Entrev., 2021); las necesidades o destrezas que requieren los estudiantes (D2 a D6); los criterios de desempeño e indicadores de evaluación (D7, Entrev., 2021); y las destrezas que están establecidas por el Mineduc (D8 y D9, Entrev., 2021).

Ahora bien, en referencia a la transdisciplinariedad como camino para lograr aprendizajes complejos, algunas docentes ubican a ECA como el punto de partida para generar el diálogo entre las diferentes disciplinas del grado. Así, la D9 expresa que ECA “ayuda a la articulación de los aprendizajes entre materias; por ejemplo, cuando planificamos las otras áreas tratamos de que los contenidos sean de una manera práctica en la que puedan expresar el arte en todas sus maneras” (Entrev., 2021). De igual manera, D1 manifiesta que “utilice [ECA] mucho en reforzar aprendizajes en Matemáticas, Lenguaje y Educación Física, como también en proyectos escolares” (Entrev., 2021). Como ejemplos de ese diálogo entre la disciplinas exponen: “en la asignatura de Ciencias Naturales, en la clasificación de los animales, se vinculó Educación Cultural y Artística al hacer dichos animales en cartón reciclado, pintarlos y presentarlos ante la clase” (D4, Entrev., 2021); “Tema: Estudios Sociales las costumbres y tradiciones de mi pueblo. Los niños representaron con gráficos los platos típicos más conocidos de su comunidad, también pueden elaborar maquetas con material reciclado” (D7, Entrev., 2021), y:

pude realizarlo en el proyecto Mi entorno mi mundo, en la [sic] que se realizó la ubicación de los lugares de mi barrio, con algunas casas realizadas por ellos. Y al final del proyecto se presentaba una maqueta a los compañeros de clase, porque cada uno realizó [una maqueta] de su barrio, en donde vivía. (D5, Entrev., 2021)

En relación con esta categoría, se pueden identificar ciertas limitaciones, entre ellas, y de acuerdo con lo expresado por la D2, la asignación de tareas de planificación por asignaturas impide la transdisciplinariedad o el diálogo entre las disciplinas. Según ella: “en mi caso me correspondía las planificaciones de Ciencias Naturales y Estudios Sociales, las realicé con actividades en las

que se ponía en juego la creatividad y expresión” (Entrev., 2021). En relación con esto, se puede identificar en las planificaciones (Plan.Curr., D1 a D9) que no todas las asignaturas realizan un trabajo integral, para responder al objetivo de aprendizaje desde la articulación y construcción de metodologías y conocimientos comunes. Generalmente, es evidente la relación de ECA con la asignatura de Estudios Sociales (Plan.Curr. D1 a D9), pues tratan sobre la diversidad del país; en algunos casos también se la relaciona y articula con la asignatura de Lengua y Literatura (Plan.Curr., D1 a D3), pues desarrolla destrezas relacionadas con conocer las expresiones de las lenguas originarias. Sin embargo, no se evidencia diálogo con las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Física, entre otras.

Lo anterior, también es evidente en los portafolios (Portaf. Est 1 a 5.) analizados, en los que las producciones (tareas) de los estudiantes son presentadas de forma disciplinar, tampoco es evidente la consecución de un producto, elemento característico del ABP.

Discusión

De los resultados se evidencian los puntos de encuentro y desencuentro en cuanto a ECA y la transdisciplinariedad. En primer lugar, como punto de encuentro se resalta la importancia otorgada por las docentes a la asignatura, como parte esencial para el desarrollo de los estudiantes y como una oportunidad para fomentar la creatividad y la expresión artística de los estudiantes (D1, D4 y D6, Entrev., 2021). Esto se relaciona con lo expresado en el currículo 2016 y en su búsqueda por generar la “sensibilidad, la percepción, la creatividad, la expresión artística” (Mineduc, 2018, p. 6). Se puede comprender que las docentes reconocen el aporte de ECA, como espacios de formación idóneos para crear, transformar e innovar. Lo anterior es visible en las planificaciones microcurriculares, diseñadas por los docentes, que proponen actividades explícitas de ECA que se relacionan con la elaboración de productos como: creación de rasgos físicos personales con plastilina (Plan.Curr.2, D1 a D3), diseño de personajes referidos a historias, cuentos o relatos personales (Plan.Curr.1, D4 a D6), y descripción de rasgos físicos de personas representadas en caricaturas, fotografías y objetos culturales —todas ellas presentadas en imágenes— (Plan.Curr.2, D7 a D9). Estas y otras actividades que refieren a la importancia de dicha asignatura se reflejan en el portafolio del estudiante (Portaf. Est. 1 a 5).

En relación al ABP, las docentes adoptan esta metodología propuesta por el Mineduc, para generar experiencias de aprendizajes holísticos, (D4 a D9, Entrev., 2021) y el aprendizaje basado en el juego-trabajo (D1 a D3, Entrev., 2021). Esto mantiene coherencia con la estructura presentada en las planificaciones (Plan.Curr.2, D1 a D9) y con lo expresado en el currículo, al referirse, de manera específica, a la asignatura ECA como una que “permite generar diferentes propuestas y proyectos para fijar los sucesos en el tiempo y el espacio, posibilitando la visión y conexión con una misma realidad compartida en la que necesitamos entendernos” (Mineduc, 2016b, p. 45). Además, esto concuerda el currículo priorizado para la emergencia (2020), el que considera que “Esta metodología [el ABP] supone garantía didáctica para una contribución eficaz al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño imprescindibles del currículo” (p. 7)

En lo que se refiere a la transdisciplinariedad, como enfoque para crear un diálogo de saberes, entre las diferentes disciplinas, y para comprender y actuar en contextos y situaciones complejas (Flinterman, *et al.*, 2001 —citado por Villa *et al.*, 2017—; García, 2012); se cohesiona esta perspectiva teórica, a través de la comprensión e intención que tienen las docentes al expresar la necesidad de articular los aprendizajes desde las diferentes asignaturas (D1 a D9, Entrev., 2021).

En segundo lugar, se identifican los puntos de desencuentro referidos a ECA y la transdisciplinariedad. Si bien, como se mencionó anteriormente, las docentes identifican la importancia de la asignatura como parte del aprendizaje, algunas describen la educación virtual como limitante para la enseñanza. Según manifestaron: “durante el año pasado para mí fue muy difícil trabajar esta asignatura, porque solo se colocaba tareas simples, pero en la presencialidad el valor de la asignatura es primordial” (D6, Entrev, 2021) y “en la presencialidad es bueno, pero en la virtualidad, en lo que fue el año pasado, solo nos enfocamos a las asignaturas de Lengua y Matemática, y no profundizamos Educación Cultural y Artística” (D8, Entrev, 2021). Este sentir invita a identificar la distancia entre lo que se dice y hace, de manera concreta, sobre la enseñanza-aprendizaje de ECA.

En relación con la metodología ABP y la transdisciplinariedad, ECA no se desarrolla de forma articulada con otras asignaturas. Esto es visible tanto en las planificaciones (Plan.Curr. 1-2, D1 a D9), como en los portafolios (Portaf. Est. 1 A 5) analizados al presentar productos disciplinares. Esta idea se argumenta con lo expuesto por Mineduc (2016b)

A pesar de que en todos estos currículos se habla de un área integrada, un análisis pormenorizado tanto de los documentos escritos como de las experiencias educativas da cuenta de una integración débil y difícil de llevar a la práctica por los docentes, puesto que los contenidos (y en algunos casos los objetivos y los criterios de evaluación) se dividen por ámbitos o disciplinas. (p. 47)

En ciertas ocasiones y para responder al objetivo general de un proyecto, se generan interacciones en algunas disciplinas. Como ejemplo, se menciona que el objetivo de un proyecto es comprender que el Ecuador “es parte de un mundo megadiverso y pluricultural, contribuyendo a la construcción y cuidado de una sociedad humana más justa y equitativa” (Mineduc, 2020, p. 37); este se articula con la asignatura de Lengua y Literatura, cuando se aborda la destreza “conocer palabras y expresiones propias de las lenguas originarias del Ecuador...”. A su vez, se pueden crear enlaces con Estudios Sociales, al tratar conectar el objetivo de “Apreciar la megadiversidad del Ecuador, a través de la identificación de regiones naturales” con la propuesta de ECA sobre los rasgos físicos de la familia, comunidad y otras culturas (Plan.Curr. 2, D1 a D3). Dentro de esta iniciativa se visualiza el tratamiento de la interculturalidad, pluriculturalidad e la identificación de las diferencias y semejanzas entre las personas del país.

Conclusiones

En definitiva, si bien los docentes, desde lo declarativo, reconocen la importancia y necesidad de diálogo entre asignaturas mediante la metodología ABP, en el contexto de la educación virtual, estas afirmaciones distan de lo evidenciado en la práctica. Si bien los objetivos de los proyectos y las destrezas con criterio de desempeño permiten generar una propuesta integradora, las actividades diseñadas responden propiamente y de forma disciplinar a la asignatura o al tema en cuestión.

Según lo visto, es imperante generar espacios de formación teórica y práctica que permitan comprender, actuar y construir, desde la intencionalidad de la ECA y la transdisciplinariedad, un diálogo de saberes que responda a aprendizajes, contextos y necesidades complejas; en este contexto, la metodología ABP aparece como alternativa para generar y consolidar dichos requerimientos. De igual manera, es en este sentido que la formación permanente en ECA y transdisciplinariedad se considera una oportunidad para fortalecer la práctica docente, desde

lo que se dice, hace y anhela, para beneficiar la formación integral, reflexiva y compleja de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Choin, D. y Moya, M. (2017). La formación cultural y artística en la educación inicial y general básica en Ecuador: un acercamiento desde unidades educativas de Azogues. *Revista de investigación y pedagogía del arte*, (2), 1-11. <https://bit.ly/336yOda>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, E. (2012). La actitud transdisciplinaria y la educación artística. En Gamboa, A. (Ed.). *Arte transversal: fórmulas equívocas, experiencias y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina*, (pp.30-45). Conaculta. <https://bit.ly/32ZYjgq>
- Krüger, K. (2006). El concepto de “sociedad del conocimiento”. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, x1(689). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). *Currículo de EGB y BGU. Educación Cultural y Artística*. Ministerio de Educación del Ecuador
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Guía de presentación y evaluación de proyectos de educación cultural y artística*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/34iduBY>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Currículo priorizado para la emergencia*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/3HBQPPm>
- Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (2019). *¿Qué es transdisciplinariedad?* <https://bit.ly/34tVOUc>
- Rojas, P. (2016). *Una educación artística en diálogo con otras disciplinas: “caja de herramientas de educación artística*. CNCA.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Villa, H.; García, C.; Aguirre, E.; González, A.; Bracho, R.; Solorzano, J. y Arboleda, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1),179-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69551301017>

 **Volver al índice**

Autodefinir prácticas creativas en perspectiva intercultural. *Sumakruray*: ‘saber hacer’ o ‘hacer bien’

Self-Define Creative Practices in an Intercultural Perspective. *Sumakruray*: ‘Know How to Do’ and ‘Do Well’

Yauri Muenala Vega

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

El gesto de autodefinir conceptualmente y nombrar, en una lengua originaria como el *kichwa*, las prácticas creativas del campo del arte supera las delimitaciones conceptuales que están alrededor del arte indígena y que provienen de discursos hegemónicos que, al ser desenmascarados, evidencian enfoques peyorativos y discriminatorios que se sirven de categorías como artesanía, folklor, cultura material, arte naïf, etc. Se trata de situación que se asemeja a cuando, en los años ochenta, los *kichwas* cuestionaron los procesos de blanqueamiento y despersonalización que les impedían inscribir, en el Registro Civil del Ecuador, nombres en su lengua materna y ejercer su derecho a existir desde las singularidades de su *ser*, con sus representaciones y presentaciones. En la actualidad, son múltiples los escenarios de negociaciones e intercambios que responden a procesos de autodeterminación de los pueblos y nacionalidades indígenas; el campo del arte es uno de ellos, pues, al incorporar términos en *kichwa* como *sumakruray* (‘saber hacer’ o ‘hacer bien’), en sincrónica con *ñanda mañachi* (‘préstame el camino’), se complementan códigos lingüísticos, con prácticas creativas y representaciones sustentadas por visiones e interpretaciones propias que posibilitan, a las nuevas generaciones, la valoración de las diversas formas de producción creativa y la ampliación de los aprendizajes de la educación artística, desde un horizonte intercultural.

Palabras clave: prácticas creativas, autodefinición, *sumakruray*, saber hacer y hacer bien.

Abstract

The gesture of conceptually self-defining and naming creative practices or the field of art in an original language such as *Kichwa* overcomes the conceptual delimitations around indigenous art that comes from hegemonic discourse and show pejorative approaches that discriminate it by fitting them as crafts, folklore, material culture, naive art, etc. As in the 1980s, when the *Kichwa* people questioned processes of whitening and depersonalization on the prohibition of the registration of indigenous names in their mother tongue in the civil registry of Ecuador, and exercise their right to exist from the singularities of their *Being* with their representations and presentations, at present day there are multiple scenarios of negotiations and exchanges that respond to self-determination processes of indigenous peoples and nationalities, and the field of art is one of them. By incorporating terms in *Kichwa* such as *sumakruray* (‘knowing how to do’ and ‘doing well’) in synchronous with *ñanda mañachi* (‘lend me the path’), linguistic codes are complemented with creative practices and representations supported by their own cosmovision and interpretations, enabling new generations to value the various forms of creative production and expand educational learning in the arts, from an intercultural horizon.

Keywords: reactive practices, self-definition, *sumakrurar*, knowing how to do, doing well.

Introducción

El gesto de acercarse a conceptos en lengua *kichwa* —que devienen de procesos autogestivos y de la autodefinición de los propios artistas que pertenecen a etnias que, a través de sus significados, perfilan las dimensiones de sus propias prácticas creativas— surge del estar juntos en sincronía con similares reivindicaciones y luchas históricas por la existencia y la continuidad de la diversidad de pensamientos, representaciones y acciones creativas. Surge también con la perspectiva de poner en valor, en el campo artístico, unas potentes categorías —*chukchiy sumakruray*, *kikinkunawan*, *ñanda mañachi*¹— que, desde sus significados singulares y, a su vez, en su conjunción, abren un camino que moviliza metodologías, imaginarios, ideas, percepciones, relaciones y sentidos, alrededor del tejido creativo y existencial.

Es así que el propósito de este ensayo es reconocer y reflexionar sobre procesos que desafían las pretensiones unidireccionales, presentes en el campo de las artes, así como indagar en las dimensiones que se desprenden y enlazan al autodefinir, con conceptos y categorías *kichwas*, las prácticas creativas. Para ello, se toman como base las demandas y luchas históricas de los pueblos y nacionalidades indígenas, para conquistar derechos que les posibiliten la autodeterminación para garantizar la continuidad de su propio tejido organizativo, creativo, cultural, vivencial, espiritual. En un segundo momento, se intenta pensar la relevancia de autodefinir las prácticas creativas *kichwas* y cómo estas definiciones subvierten las limitadas concepciones del canon del arte moderno, en relación al arte indígena; esto con el objetivo de ampliar la paleta a una diversidad de formas de pensar, crear, imaginar, relacionarse y entretejer caminos creativos. Seguidamente, se reflexiona sobre cómo, en el mismo acto de aplicar conceptos *kichwas*, se evocan intenciones, símbolos, relaciones y espiritualidades que se activan y cobran sentido vivencial al ser nombradas. Finalmente, se cierra la espiral cuando se comprende el recorrido como una acción transformadora que, al articularse a la lengua ancestral, se fundamenta en un proceso pedagógico que amplifica caminos comunes para movilizar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desde los actualizados territorios del saber intercultural en artes.

Perspectivas teóricas

Los procesos autogestivos y de autodefinición, en distintos campos de producción social, cultural y artística, tienen como base significativa el hecho histórico del levantamiento indígena en el solsticio de verano del *Inty Raymi* de 1990. Este evidenció el protagonismo organizativo, creativo y político del movimiento indígena en la esfera nacional del Ecuador y en la demanda de justicia, tierra y territorialidad, educación intercultural bilingüe, derecho a una vida digna y a la autodeterminación de las nacionalidades y pueblos indígenas (Macas, 1991). Esta exigencia de autodeterminación entró en disputa con las estructuras dominantes de opresión, exclusión y discriminación, para presentarse como un derecho a ser alcanzado por los pueblos indígenas, a fin de decidir y definir sus propias formas de organización y, desde esa premisa, perseguir su propio desarrollo económico, social y cultural.

De ahí que, en el campo de las artes, el hecho de autodefinir con conceptos y categorías que surjan de los propios códigos lingüísticos del *kichwa* y de los procesos, prácticas, colaboraciones

¹ Se presenta la traducción de los conceptos y categorías *kichwas* que definen el camino para la comprensión de las prácticas creativas de esta comunidad. Para ello se usa el diccionario *Shimiyukkam Kichwa-Español, Español-Kichwa* (Chimbo et al., 2007) que propone que *kikinkunawan* significa ‘con ustedes’; *chukchiy*, “recoger los residuos de los productos sobrantes de la cosecha”; *suma kruray*, ‘hermoso’, ‘bello’, ‘bonito’, ‘precioso’, ‘primoroso’, ‘excelente’; y *ñanda mañachi*, ‘prestar el camino’.

y creaciones de los propios artistas indígenas supera las concepciones y definiciones limitadas que usualmente se usan para hablar del arte indígena. Siguiendo a Ticio Escobar (2013), todo ello cuestiona los postulados que el arte moderno occidental (auto proclamado como universal) propuso como requisitos específicos para que alguna obra aspirara a ser considerada arte; se habla de “la autonomía formal, la genialidad individual, la renovación constante, la innovación transgresora y el carácter único y original de cada una de aquellas obras” (p. 5). En contraste, el valor de incorporar categorías propias que orienten la comprensión de las prácticas creativas *kichwas* está en reconocer la existencia de una diversidad cultural y en que cada una de ellas ha heredado, cultivado y transformado los múltiples conocimientos, sabidurías, espiritualidades y formas de imaginar, para recrear y representar la vida.

La acción de autodefinir y conceptualizar, con categorías *kichwas*, las prácticas artísticas se presentan como una acción creativa a partir del campo de la imaginación, pues, siguiendo los postulados de Arjun Appadurai (2001), esta “se proyecta como un campo amplio que propicia el agenciamiento y organización social, y favorece la realización de acciones transformadoras” (p. 45). Justamente, el autodefinir conlleva una serie de agenciamientos, pues afirma de entrada la presencia protagónica de creadores *kichwas* que relacionan su productos con los códigos lingüísticos que forman parte de su propio contexto social, cultural, identitario, histórico y político, lo que, al mismo tiempo, devela la existencia de múltiples lenguajes, cuerpos, materialidades, territorios, entornos sagrados, espiritualidades, energías, etc. que, al ser nombrados, abren, hacen emerger y provocan la posibilidad de explorar las maneras singulares de *ser*, de estar y de relacionarse con el mundo.

Es así como el acto de nombrar las prácticas creativas indígenas, en categorías *kichwas*, no solo define o legitima un lugar de enunciación, sino que permite que confluyan intenciones, significados y situaciones que se producen al ser nombrados y que se enlazan los unos con los otros: *chukchiy*, *sumakruray*, *kikinkunawan*, *ñanda mañachi*. Así también, actualizan los significados y movilizan acciones e interrelaciones entre sujetos, con sus entornos, con un sentido espiritual y energético, y con pensamientos y propósitos. Esto tiene similitud con las reflexiones de Kohn (2021), sobre los signos vivientes que pueden ser interpretados a partir del concepto de *semiosis* definido como:

signos vivientes a través de que un pensamiento da lugar a otro que, a su vez, da lugar a otros más, y así se continúa hacia un futuro potencial. Captura la manera en que los signos vivientes no existen solamente en el aquí y ahora sino también en el reino de lo posible. (p. 47)

Es así que, el desafío por autodefinir categorías —que al nombrarse se enlazan con otros signos vivientes, cuyos conceptos se actualizan continuamente a partir del vínculo con las intenciones, situaciones y acciones prácticas— resalta la importancia de poner en valor el camino que apertura los conceptos *kichwas*, en la perspectiva de promover intercambios horizontales de saberes y conocimientos, a partir de procesos y metodologías interculturales, mediadas por las prácticas artísticas.

Ahora bien, reconocer la oportunidad de profundizar en estos conceptos, desde una perspectiva pedagógica, reside en comprender las configuraciones y acciones sociales que evocan y provocan al nombrarlas y esto, a su vez, requiere de aprender, desaprender y reaprender los significados y sus dimensiones. Así mismo, en este estudio se siguen los postulados pedagógicos planteados por Walsh (2013), quien sitúa sus reflexiones en un sentido no instrumental de la enseñanza y de la transmisión del saber, uno que está fuera de un análisis específico del currículo

escolarizado y que entiende la pedagogía como prácticas, estrategias y metodologías para abrir caminos que demandan el surgimiento de saberes, conocimientos y experiencias creativas desde la diversidad. En palabras de Walsh (2013), se trata de “Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (p. 28).

Desde esta perspectiva, es un acto pedagógico la invitación a pensar las acciones y estrategias que se viabilicen al abrir o prestar caminos —*ñanda mañachi*— entendidos como procesos metodológicos que surgen y resultan de acciones autogestivas, activadas desde el reconocimiento propio y manifestadas en el encuentro entre diversas formas de crear y recrear sus formas de existir. Así, conjuntamente, se puede intervenir en la creación de otros modos alternativos de relacionarse, en oposición a las condiciones de discriminación, exclusión y dominación, ya conocidas y que aún se mantienen vigentes. También es un reto cultivar y prestar caminos, como estrategia fértil, para revertir y cuestionar los discursos de exclusión y marginación en arte. Así es posible pasar a una intervención consciente que apunte a transformar las subjetividades binarias e internalizadas de: artista y artesanos, arte y artesanía, y arte occidental y arte indígena, y, a su vez, horizontalizar las relaciones de creación e imaginación en el campo del arte.

Sobre cuestiones de método

El *chakiñan*, camino guía que se gesta como una metodología en el aprendizaje de las dimensiones que comprenden las prácticas creativas *kichwa*, se esboza a partir de dos ejes: (1) el análisis de los conceptos y categorías *kichwas*, autodefinidas por los propios artistas; y (2) la interpretación y lectura de las obras y sus representaciones.

Por un lado, los conceptos y las categorías *kichwas* como: *chukchiy*, *sumakruray*, *kikinkunawan* y *ñanda mañachi* se configuran como ideas que expresan la relación entre el sentido de pertenencia étnico-cultural y las experiencias prácticas en el campo de producción artística, esbozando un camino que conlleva a pensar el arte como un proceso hilado y en espiral que acoge y cultiva legados intergeneracionales. De esta manera, se alimenta la imaginación y, a la vez, se ofrecen conceptualizaciones y lenguajes visuales que posibilitan autorepresentar las experiencias, apreciaciones y significados propios del entorno en el que estas circulan y se significan.

Por otro lado, se toma como eje el ejercicio de acercamiento e interpretación de las representaciones, discursos y conocimientos asociados a las prácticas y obras de dos artistas indígenas: la obra titulada *Retorno* (2009), de Angélica Alomoto, y *La desgracia en selva* (2020), de Gustavo Toaquiza. Esto, con relación a los postulados de Acaso (2009), quien, desde la perspectiva de una pedagogía crítica, plantea reflexionar sobre la cultura visual y el poder que tienen las imágenes en la transmisión de conocimientos. En este contexto propone, en un primer momento, desenmascarar el tipo de pensamiento que está detrás de las imágenes y, al mismo tiempo, considerar las acciones creativas que configuran conocimientos alternativos. Como bien señala Acaso (2009):

La lucha ha de hacerse desde dos frentes: por un lado, desde la creación de lo que se denomina como resistencia informada a través de las hermenéuticas de la sospecha con respecto a los procesos de análisis y, por otro lado, desde la creación de productos visuales efectivos, de productos visuales críticos, socialmente potentes. (p. 155)

De esta manera, se configura el *chaquiñán*, de carácter metódico, que abre un camino entre: aprender de las intenciones, significados y representaciones que evocan las conceptualizaciones autodefinidas por los artistas *kichwas* y el aprender a leer e interpretar los significados, pensamientos y conocimientos asociados a las prácticas y productos creativos que se contrastan y diferencian de experiencias otras que han sido importadas. Es así como el decir y el hacer, el nombrar y el crear, y el autodefinir y el legitimar la presencia y existencia de la diversidad de pueblos y nacionalidades ancestrales perfila un camino en el campo de la educación artística que impulsa aprendizajes nutridos de la diversidad de prácticas y acciones comunes.

Resultados

Pensamientos que dan lugar a otros pensamientos: *chukchiy*, *sumakruray*, *kikinkunawan* y *ñanda mañachi*.

Chukchiy: ‘recoger de lo ya cosechado’

A pesar de lo que ha significado para los pueblos y nacionalidades indígenas la colonización que: ha perdurado en el tiempo; se ha materializado, desde diversas estrategias del poder imperante; ha se transformado y mutado; ha inducido al despojo de los territorios y provocado el desarraigo de las cosmogonías e idolatrías espirituales e históricamente situadas y, a su vez, se ha apropiado y ha hecho uso indiscriminado de los recursos naturales y simbólicos, en los distintos campos de creación y producción de la vida; persisten un conjunto de potentes prácticas, saberes y experiencias vivas que confluyen, como estrategias para la coexistencia entre los múltiples pensamientos, sentires y haceres que actúan para su propia continuidad. En este contexto surge el concepto *chukchiy*, propuesto por la artista *kichwa* amazónica, Angélica Alomoto y cuya traducción es ‘recoger de lo ya cosechado’. Este define una acción de presencia y existencia de frutos afianzados al atallo, raíces y territorios adicionales a los frutos ya cosechados: es decir, aún se puede recoger frutos de una siembra que se supondría fue cosechada o saqueada.

El acto de *chukchiy*, en el campo del arte, propone volver a mirar los productos creativos que ofrecen los territorios y sus particulares geografías, las que están afianzadas a su pertenencia histórica y étnica, e incluyen saberes, conocimientos ancestrales y actuales; memorias vivas y gestos heredados; y luchas continuas y potentes reivindicaciones que están aún presentes, cultivándose sigilosa, vibrante y silenciosamente. Todo esto pese a que, por un lado, en muchos territorios ya se han arrancado las obras, piezas y productos artísticos indígenas, para ubicarlos en colecciones, museos y otros espacios fríos de contemplación que están desconectados de sus entornos sagrados y que, por otro lado, en los circuitos del arte se ha negado el potencial creativo vigente.

A continuación, se presentan algunas perspectivas desde las representaciones y prácticas artísticas del *chukchiy*:

Figura 1. Siembra de maíz



Fuente: Alomoto (2008) [cortesía]

Figura 2. Obra *Retorno*



Fuente: elaboración propia

La Figura 1 se refiere a un sembrío de maíz que ya ha sido cosechado, sin embargo, se ve que la fertilidad y generosidad del territorio hace que las plantas germinen y mantengan vivas otras mazorcas que están aún siendo recogidas. En la Figura 2 se encuentra la obra de Angélica Alomoto, titulada *Retorno*, esta ha sido elaborada a partir de fibras y lianas naturales, tomadas mediante un ritual de permiso en el territorio amazónico. Su estructura tiene la forma de un cono de aproximadamente seis metros de largo y su intención es hacer el rol de receptor de los sonidos del paisaje cultural y de la información que mantiene la selva viva. Al trasladarse esta pieza artística a una galería, su función cambia: pasa a ser un emisor de los sonidos de la selva. Esta obra invita a palpar la materialidad de un entorno específico y permite escuchar a los seres que habitan en él.

Sumakruray: ‘saber hacer’ o ‘hacer bien’

Pensar, imaginar, nombrar y autodefinir el arte mediante conceptos *kichwas* es distanciarse de discursos dominantes con términos coloniales que, en muchos casos, excluyen, determinan y encasillan en categorías —como arte popular o primitivo, folclor, arte naif o artesanía— la pluralidad de prácticas artísticas que se crean en un diálogo entre los principios y fundamentos de la cosmovisión andina, con las realidades actuales en las que interactúan los *kichwas*. Es así que se engrana, de forma colectiva, el concepto *sumakruray*, este ha sido profundizado por la artista Manai Kowii y su definición y traducción implica: ‘saber hacer’ o ‘hacer bien’. Así mismo, este término conjuga dos palabras: *sumak* que significa ‘bueno’, ‘magnífico’, ‘bello’ y *rurana*, ‘hacer’, ‘trabajar’, ‘crear’.

Autodefinir la práctica y la obra creativa en *kichwa* y a través de *sumakruray* se propone como una estrategia de autovaloración de los conocimientos, saberes, sentires, subjetividades, espiritualidades, simbologías, territorios, resistencias y experiencias vividas y cultivadas, desde la singularidad étnica cultural, pues, profundiza, salvaguarda y recalca los valores de esta identidad cultural ancestral. Así mismo, activa una dimensión político-poética, pues impulsa la continuidad de las luchas históricas por el derecho a existir que se cultivan y se mantienen vigentes en la lengua *kichwa*.

Es de esta manera como estos conceptos *kichwas* se hacen visibles en imágenes y acciones, y así estas adquieren un sentido social:

Figura 3: Tanques de almacenamiento de agua.
Bloque 43. Exterior del Parque Yasuní, Ecuador.



Fuente: Conducto (2018)

Figura 4: Pintura *La desgracia en la selva*



Fuente: Toaquiza (2020) [cortesía]

La obra pictórica de Gustavo Toaquiza, de la serie *La desgracias en la selva*, incita a sospechar y desenmascara las imágenes que se han promocionado desde el Estado ecuatoriano o por empresas petroleras, las que muestran un mínimo impacto ambiental en los campamentos y pozos petroleros en la Amazonía. Por su parte, la obra representa visualmente y en detalle los diversos problemas que esto ha generado: deforestación, pérdida de biodiversidad, contaminación de ríos, problemas sociales, evangelización y descomposición de los ecosistemas amazónicos. Esta representación que circula en el campo del arte está estrechamente vinculada a las luchas históricas de los pueblos indígenas por el territorio y el derecho a una vida digna.

Kikinkunawan: ‘con ustedes’

Ya que la imaginación es un campo privilegiado, para el encuentro y la organización, uno a través del que se puede descubrir y experimentar el contacto entre lo material y lo simbólico, lo corporal y lo subjetivo, lo ritual y lo espiritual, el campo del arte se convierte en un espacio para explorar cierto tipo de conexiones entre seres, sensaciones, energías y memorias. En este sentido, el concepto *kikinkunawan* —que significa ‘con ustedes’ y que se utiliza al hacer, trabajar o crear de forma conjunta— está articulado desde dos premisas: compromiso y responsabilidad. También es útil cuando se visita a familiares o abuelos y abuelas en el cementerio y se comparten los alimentos que cada núcleo familiar trajo y preparó para brindar entre todos, incluyendo a las energías y espíritus de los fallecidos.

En el campo del arte *kichwa*, el significado de *kikinkunawan* se contempla desde dos vías: el compromiso de tejer un proceso práctico y reflexivo conjunto, entre artistas visuales *kichwas* y no *kichwas*, y a partir de sentires comunes, lo que supera la individualidad, segregación y competencia, para abrir caminos que permitan constituir experiencias y pensamientos compartidos en plural, alrededor del quehacer creativo. Una segunda vía es: considerar e incorporar en la praxis creativa y expositiva, con mucha responsabilidad ética, las energías, espiritualidades y memorias del espíritu del tiempo que está anclado en las luchas de los abuelos y abuelas, y que incluye múltiples desafíos, aún vigentes.

Ñanda mañachi: ‘préstame el camino’

Para encaminarnos al cierre de la espiral, es evidente que se han abierto *chaquiñanes* a partir de acciones, prácticas y alianzas comunes, en el campo de las artes, que invitan a mirar nuevamente la espiral, para repensar el camino recorrido de aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes. De esta manera, se despliega un horizonte pedagógico de transformación, pues se trazan senderos y prácticas compartidos entre creadores y de acuerdo a los momentos, dinámicas y lenguajes de producción creativa que se entretajan como estrategias, metodología y pedagogías propias. Todo esto se relaciona con la expresión *ñanda mañachi*, que se traduce como ‘préstame el camino’ y se emplea en la cotidianidad, cuando una persona, para continuar su trayecto, requiere pasar por el territorio de otras personas: entonces se dice *ñanda mañachi*, como un gesto de afabilidad, cortesía, afecto, cercanía y confianza. Así también, cuando un familiar o compadre posee y conserva un conocimiento ligado a un oficio, para solicitar aprender de él y con él, se emplea esta expresión que está cargada de significados, de afecto y confianza.

Es así que el concepto *ñanda mañachi* se constituye como una poderosa práctica pedagógica en el campo de las artes, desde una perspectiva intercultural, pues, se propone como un camino para el encuentro, el intercambio y la reciprocidad entre la diversidad, a partir de cultivar y valorar distintos conocimientos y saberes que, en un espacio-tiempo determinado, coinciden y agencian mutuamente aprendizajes en la experiencia y la exploración conjunta. *Ñanda mañachi* es un préstamo de: caminos, luchas, acciones, intervenciones, ideas, memorias, gestos, técnicas, materiales, etc. y funciona como una estrategia para movilizar desaprendizajes y motivar aprendizajes comunes.

Conclusiones

Perfilar un camino desde donde pensar las distintas fases y dimensiones que se desprenden durante el quehacer creativo de los artistas *kichwas* y relacionarlo con las intenciones y significados de: *chukchiy*, *sumakruray*, *kikinkunawan* y *ñanda mañachi* —los que se enlazan manteniendo sus perspectivas y singularidades— constituye una estrategia que pone en valor la importancia de los procesos autogestivos. Con esto se pretende entretelar experiencias creativas por dos vías: (a) la de la conservación y visibilización, en el campo de las artes, de las demandas históricas indígenas por el derecho a existir, pensar, sentir y crear desde sus propias concepciones y (b), a su vez, la de ofrecer metodologías que posibiliten diversos intercambios, colaboraciones y acciones recíprocas que fomenten el estar juntos.

Imaginar, desde los códigos lingüísticos *kichwas*, un modo distinto de hacer, pensar y crear extiende una invitación para acoger y brindar, ofrecer y apropiarse, y colaborar y cuidar el aprendizaje, entretelando las rutas, al tomar como eje el concepto de *ñanda mañachi* (‘préstame el camino’), una estrategia pedagógica con perspectiva intercultural.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catara.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Trilce.

- Chimbo, J.; Ullauri, M. A. y Shiguango, E. (2007). *Diccionario Shimiyukkamu Kichwa-Español, Español-Kichwa*. Casa de la Cultura Ecuatoriana “Benjamín Carrión”. <https://libros.kichwa.net/wp-content/uploads/2020/03/diccionario-kichwa-castellano-alki-web.pdf>
- Conduto. (2018). Tanques del Oriente B43 [Fotografía].
- Escobar, T. (2013). *Arte Indígena: El Desafío de lo Universal*. Casa de las Américas.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques; Hacia una antropología más allá de lo humano*. Abya-Yala.
- Macas, L. (2010). *Sumak Kawsay: La vida en plenitud*. ALAI-América Latina en movimiento.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y el proyecto de sociedad “Otra”, En *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Abya-Yala. 40-59.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

 **Volver al índice**

Creating an Audio-Visual Archive in Cañar, Ecuador

Creación de un archivo audiovisual en Cañar, Ecuador

Judy Blankenship

Fotógrafa documental, archivista comunitario

Allison Adrian

St. Catherine University

Resumen

La creación de un archivo comunitario es un esfuerzo colectivo que involucra a una variedad de personas e instituciones, desde los creadores de los materiales (fotógrafos, académicos, documentalistas, periodistas, músicos) hasta los expertos técnicos que configuran los materiales dentro del archivo y crean medios de acceso. La fotógrafa y autora Judy Blankenship, vive en Cañar, Ecuador, desde 1992 y ha contribuido con su material fotográfico, en colaboración con muchas personas e instituciones, incluida la etnomusicóloga Allison Adrian, quien trabajó, en 2016, entrevistando a músicos cañaris, para crear documentales cortos sobre la música y la cultura cañari. El siguiente artículo describe sus roles y relaciones laborales con la comunidad cañari, para ello, discuten el propósito de las colecciones de archivo audiovisual y describen elementos de la música y la cultura cañari. Sus materiales digitales se pueden encontrar alojados en el Instituto Quilloac en Cañar, Ecuador, y en línea, a través de AILLA, el Archivo de Lenguas Indígenas de América Latina de la Universidad de Texas en Austin.

Palabras clave: Archivo comunitario Cañari, fotografía documental, etnomusicología, indígena

Abstract

The creation of a community archive is a collective effort involving a variety of people and institutions, from the creators of the materials (photographers, scholars, documentarians, journalists, musicians) to the technical experts who configure the materials within the archive and create avenues for access. Photographer and author Judy Blankenship, having lived in Cañar, Ecuador since 1992, has contributed materials and created collaborations with many individuals, including ethnomusicologist Allison Adrian who worked in 2016 interviewing Cañari musicians and creating short documentary films about Cañari music and culture. In the following article, they describe their roles and working relationships with the Cañari community, discuss the purpose of archival collections, and describe elements of Cañari music and culture. Their materials can be found at archives housed at *Instituto Quilloac* in Cañar, Ecuador and online through AILLA, the Archive of Indigenous Languages of Latin America at the University of Texas in Austin.

Keywords: Cañari Community Archive, documentary photography, ethnomusicology, indigenous

Authors' Introduction

We, two *extranjeras* from North America, collaborated with one another to research Cañari culture with the blessing of Cañari leaders who wished for more globally-accessible knowledge, recognition, and scholarship of their culture and music. One of us is more interested in documentary photography, the other in music. Judy is the best-versed in Cañari life and paved the way for Allison's acceptance into the indigenous communities around Cañar.

Our methods are quite similar: we talk to people, participate in experiences and cultural events such as weddings, fiestas, *wasipichanas*, healings and rituals. We observe, film, photograph and record, and finally we analyze and share our results.

We write about Cañari culture because we find it valuable and it adds to our common understanding of humanity. It is especially interesting to compare Cañari belief systems to the Euro-American cultural contexts we experience as North Americans. Like many indigenous cultures, Cañaris generally demonstrate a communal approach to life and think of themselves as interconnected with their communities and natural environments.

It's exciting to see younger generations, especially within indigenous communities, motivated to learn and share their knowledge with the world. Those in the arts and humanities are well-positioned to contribute by helping to create resources, record and share collected materials that remain under-recognized or researched.

Judy Blankenship's Narrative

Introduction

I came to Cañar for the first time in 1992 as a volunteer on a research project with a team of Ecuadorian social scientists from Cuenca, where I was living at the time. Previously I'd worked in Central America for a Canadian NGO as a documentary photographer and adult educator, but after six years there I wanted an unpaid "sabbatical" year, when I could work independent of any institution. My husband and I looked at a map and chose Ecuador because it was a small and peaceful country with numerous indigenous groups.

(Mistaken) Methodology

My plan was simple, if naive: I wanted to document the daily life of an indigenous community in the Andes Mountains. I would give back photographs for each person or group photographed and record oral narratives to accompany the photographs. I imagined we would live in the heart of this theoretical community, maybe even without electricity or running water. (Among my many mistaken assumptions at the time: that folks would want their photos taken or their lives recorded, that they would want me to live among them, or that their communities would lack basic services such as electricity or running water.)

My task with the research team back in 1992 was to train two young Cañari men in documentary photography and oral history skills. Every other week I traveled to Cañar to give a lesson in the field, photographing and recording; alternate weeks Antonio and José Miguel came to Cuenca for a lesson in my darkroom. Slowly, Michael and I made friends with the young men's

families; and then with a wider local Cañari group who had created a foundation to preserve indigenous technology.

(Improved) Methodology

My academic background is in social work and education, but my approach to taking photos was that of visual anthropology, a concept I'd come across when I studied photography at the Ontario College of Art in Toronto, Canada, in preparation for working in Latin America. My goal when I came to Cañar was to be the "village recorder" or "memory maker" with my cameras, photographing everything I saw, or that my "hosts" would allow me to see: houses inside and out, tools, food, clothing, rituals, portraits of individuals, families, and groups. I also wanted to record oral histories, narratives to augment the images, particularly with elders. Taken together, my goal was to create a collaborative ethnography, or "the scientific description of the customs of individual peoples and cultures" (Collier and Collier, 1986, p. 26).

But for all my good intentions, I could not (then or now) freely take photographs. If I walked around Cañar alone with a camera, women in the market turned their heads away, children ran, one time a man in a field shook his fist at me. But the moment that really made me question my methodology was the day I sat beside a mother on a grassy roadside, watching her children coming up the road from school. A perfect photo! I asked the mother if I could bring out my camera, assuring her I wouldn't give anyone but her the photo. She thought a minute before saying, "No, because what will you do with the negatives?"

At that moment I realized that my western-based perspective was at the heart of the problem. I was working from a linear framework – camera, film, darkroom, negatives, print for mother, print for posterity. But the mother was thinking how to protect her children from the evil eye of the camera, or a neighbor's jealousy, or that someone with an image of her children could "create mischief." At the same time, I was surprised that she had sophisticated knowledge of film and negatives. I used to think that the was a tool that captures a moment of reality, of truth - but I soon learned that every culture creates its own perceptual worlds. Two people looking at the same image can and do see an entirely different reality (Bogre, 2019).

Also, when I look back on that time, I realize how obviously I stood out as a stranger in this place: a tall thin "gringa" carrying a heavy backpack filled with a tripod, two cameras, flash, tape recorder, film, sweater, hat and gloves, and energy bars. It's no wonder adults were wary of this overloaded intruder and children ran from this alien creature.

Having taken almost no photos that first year, we decided to stay in Ecuador a second year, living weekends in Cañar. And slowly, patiently, I learned a more appropriate method of image-making that seems so obvious to me now. If I wanted to document the Cañari culture, it had to be from the inside, collaborative, working as partners with the people and indigenous organizations. So I relaxed and let folks teach me how they wanted to be photographed – posed in their best clothes on a leisurely Sunday, not working in the field; proudly holding a saint in a procession through the countryside, not sitting passively in the church; at work as a nurse in a community clinic, not in the kitchen cooking *cuyes*; waiting for a warm sunny day to pose, not when the cold was aggravating arthritic joints. I also recorded narratives, whether fantastical or real (I recall the 100-year-old man describing flying to Quito as a condor). These were the photos and recordings Cañaris wanted - their perspectives, their validation - and they ultimately held value for me because we were making a visual and audio history together (Chiriboga, and Caparini, 1994).

Sharing Audio-Visual Materials

Sharing audio-visual materials did present some problems for me, however. Although it was never my intention to sell my photos, I also learned not to share portraits of individuals. The men and women I so carefully photographed considered their images belonged to them alone, not to me or anyone else. In the early years I did make a few exhibits in the U.S., Canada and Ecuador, but I eventually felt that even selecting which images to show publicly of a culture not my own, was not my right. However, although I did contribute photos to local organizations of fiestas, parades and other public events, I had no control over how those images were used. I saw them on posters, billboards, on social media and on personal websites.

Although my initial focus was making portraits of individuals and their domestic surroundings, I soon realized that other sorts of images interested the Cañari people. For example, a photo of a field with a mountain backdrop might mesmerize an elder remembering what that field looked like when he was a child, recalling his parents planting corn with a *yunta* (yoked plow). In the same photo, an elderly woman might look hard at the mountain, describe its mythic character and ask if I would please make a set of photos of the mountains surrounding Cañar. I began to look beyond my own narrow point of view.

There were also times I wanted to photograph but was not allowed – an engagement ritual where my husband was asked to act as godfather, but I was not invited – or taking out my camera would have violated a sacred or private moment. One example was *el cinco*, or five days after a death, when the family washes the clothes and belongings of the *difunto* in a river to be dried in the sun on the riverbank. Then there were other photographs I did take that might best never be seen - a newborn baby dead in a casket on an altar, in a poor country house where I was a visitor, but the parents had not requested a photo. These are ethical issues that any documentary photographer must consider, wherever in the world she is working.

Over the next ten years my husband and I kept returning to Cañar with independent research projects—six months here; a year there. Through that time, two of my original students had opened Estudio Inti, a photo business that operates today. I taught photography workshops with indigenous women around Ecuador, from the Amazon to the coast; and in Cañar I photographed cooperatives, sports, fiestas, strikes and political campaigns. In 2005, I published my first book about our life in Cañar (Blankenship, 2005). That same year we bought a small piece of land, built a house, and decided to live in Cañar for six months every year. Living there, I finally began to gain the confidence within communities to be invited to document what I had dreamed of doing in the 1990s: births, deaths, funerals, marriages, and baptisms. Always in collaboration with those I photographed, always with permission, always sharing the results.

Figure 1. Collage of photographs



Source: Blankenship (2005)

Results

With time, I was able to generate other documentary projects for what I began to call our “community archive.” I coordinated the translation into Spanish, and then Quichua, of a book by two Danish anthropologists who lived in the village of Juncal in the 1970s (Fock and Krener, 2020). The book was about daily life and filled with photographs, and both versions were distributed free to every person in the community, who gained access to an ethnographic record of their village life from almost 50 years ago. The anthropologists also sent nearly 1000 scanned photographs for the archive. Peace Corps volunteers who’d served in Cañar in the 1960s sent photos, slides and memories that became a precious record and witness to the conflictive era of agrarian reform when few if any Cañaris owned cameras. Later, working with an elder, *Tayta* Antonio Quinde, who was a community organizer in that period, we recorded over 40 oral histories with leaders and others of their memories of the agrarian reform in Cañar (1968-72).

Figure 2. Collage of Photographs



Source: Fock and Krener (2020)

Another project close to my heart was printing and scanning of hundreds of glass-plate negatives of a traditional studio photographer who for fifty years documented the life of the townsfolk of Cañar (Rigoberto Navas, 1911-2001). His scanned and printed photographs were shown in the local cultural center, to the great delight of those *Cañarejos* who found versions of themselves as a child in a first communion pose, or wedding portraits of their parents or grandparents, long gone.

Figure 3. Results of Scanned Glass-Plate Negatives



Source: Rigoberto Navas (1911-2001)

Conclusion

Today, almost 30 years after first coming to Cañar, my focus as a photographer has radically changed, as has Cañar. I no longer need to document marriages, baptisms and fiestas, or make portraits, because almost everyone has a cell phone to create their own stories – posted on Facebook, Instagram and YouTube. Migration and remittances have democratized access to equipment, technology, Internet, and communication. Now, I call myself a “community archivist” and my work is organizing my audio-visual materials, and those of others, to make an historical record, a “memory bank,” that I hope captures a cultural and societal landscape of Cañar from 1940 to the present.

On a local level, we have created the *Archivo Cultural de los Cañaris* at *Instituto Quilloac*, a comprehensive K-14 school that serves the indigenous and wider communities. In the library, called the *Centro de Memoria Colectiva*, digital photos, videos and music recordings are available to students, teachers, researchers and community members, with librarian/archivist Antonio Guamán, always on hand to help.

On a national level, the Instituto de Patrimonio Cultural has supported our work with the Rigoberto Navas collection and will incorporate it in their archive. In the United States, the Archive of Indigenous Language of Latin America (AILLA) at University of Texas in Austin houses the Cañar digital collection, including that of Dr. Adrian, ex-Peace Corps volunteers, and others who have so generously shared their photos and recordings with our Cañari archive.

Finally, I couldn't have done this work over the decades without a rotating group of talented visitors and enthusiastic collaborators: students, teachers, social activists, artists and researchers, working together with local Cañari leaders, organization and community members for the benefit of all. ¡Mil gracias!, ¡yupaychani!

✱ ✱ ✱

Dr. Allison Adrian's Narrative

Introduction and Literature Review

I arrived in the southern highlands of Ecuador for six months of ethnomusicological research in 2016 after having conducted extensive preliminary research. Even so, I was surprised at how different indigenous highlander music from the area sounded from existing scholarship on Andean music. As there was virtually no scholarship on Cañari music at the time, everything I had read and listened to reflected Andean music as performed in Peru, Bolivia and Northern Ecuador (Meisch, 2002; Olsen, 1980; Rios, 2012; Ritter, 2002; Romero, 1990 & 2001; Schechter, 1992 & 1999; Stobart, 1994; Turino, 1993 & 2007).¹ I had imagined that Cañari music would sound somewhat similar. However, there were no panpipes; there were no harps; and Cañari vocal timbre could not be characterized as high-pitched, nasal or falsetto like much of Quechua music.

The first large musical event I recorded was *Fiesta de San Antonio*, Cañar's patron saint day. As I tried to both film and audio record the proceedings, a tall order on my own, I was also jocularly rammed at random moments by dancers dressed as "crazy cows". As if this was not enough of a challenge, it was nearly impossible to record the music "on its own" because the three primary ensembles - an accordion band, a flute band, and a brass band - all played at the same time.² Even with a doctorate in music and more than a decade of experience with ethnomusicological research, I wondered if I was up for this challenge.

Materials and Methods

An ethnomusicologist approaches the study of music through the people who make it, primarily using interviews to understand music passed down through oral tradition. Thanks to Judy Blankenship, a trusted figure in Cañar, I was connected with important indigenous leaders at the bilingual (Spanish/*kichwa*) school in Cañar, *Instituto Quilloac* who supported my work to document and contextualize Cañari music-making within the guidelines we collaboratively established. Once endorsed by indigenous elders in the community, Cañari musicians agreed to interviews with me. I noticed many assumed I would spend no longer than 10 minutes with them, taking a picture of them in their best Cañari clothing, and asking a few questions. My interviews lasted between 60 and 90 minutes, leaving some to scramble to care for their animals and fields. Many jokes were likely made in *kichwa* about the weird gringa asking questions whose answers were obvious to most Cañaris. Faced with my stubborn curiosity, interviewees endured my questions as I began to learn, unlearn, and redevelop a framework for understanding music-making in the context of the Cañari Andes.

My job was quite simply to experience the music and *fiestas* myself and listen, ask questions, record, and analyze the information shared with me. I elected to film my work so that Cañari musicians could represent Cañari music themselves, though I was still mediating the content by filming and editing the footage. I filmed all of my interviews and gave back hard copies to all

¹ The lack of scholarship on Cañari music is surprising given that Cañaris are one of the largest of indigenous groups of Ecuador. Musicologist and Ecuadorian composer Segundo Luís Moreno makes mention of Cañari music occasionally in his writing (1949, pp. 113-116). Fortunately, a team led by Ecuadorian ethnomusicologist Dr. Diana Patricia Pauta Ortiz is working to analyze and document Cañari music.

² I would later learn that this dense sound of overlapping and intermingling music groups and styles is intentional. It is an auditory signal for the experience of communal, celebratory joy.

interviewees per Judy's suggestion. After editing my footage to create three short documentaries, a community screening was held to ask for feedback and approval before posting them online. With the community's approval, the films were then posted on YouTube where the many Cañaris who have migrated can view them. All of my files are now accessible through a community archive at the library of *Instituto Quilloac* in Cañar, in addition to the Archive of Indigenous Languages of Latin America [AILLA] at University of Texas, Austin. An album of audio recordings with liner notes in Spanish and English is also accessible on SoundCloud.³ The liner notes contain some of the first translations of primarily *kichwa lalay* and *haway*⁴ song lyrics into Spanish and English.

Results and Discussion

Whereas Cañari music sounded different from Andean music I had heard before, I eventually understood the approach to musical practice to be aligned with Quechua aural philosophies. For example, Cañari music is primarily vocal, like most Quechua music north of Lake Titicaca. Furthermore, Cañari music exhibits “intensive and extensive repetition” and an aesthetic preference for “dense sound” (Turino, 1998). Music is played seasonally; musical styles and instruments change according to the agrarian cycle (and the Roman Catholic calendar).⁵ Finally, like indigenous people across the globe, Cañari musical practices and celebrations demonstrate syncretism given the influence of Cañari, Inca and Spanish cultures.⁶ For example, Catholicism and animism coexist in lyrical content, aesthetic preferences, and song structures.⁷

Lalay Raymi

Such juxtapositions of belief systems are on full display in the celebration of *carnaval* or *Lalay Raymi*, a week-long event that corresponds with Catholic pre-Lenten festivities in February or March and is also associated with *Pawkar Raymi*, a Quechua tradition marking the period of flowering and fertility in the agricultural cycle. The song form - *lalay* - that corresponds with the festivities is indicative of the syncretic blend of animism and Catholicism that animates Cañari music.

Lalays

Lalays are strophic in form and intensively repetitious, with subtle variations in melody and rhythm. Sung at a uniformly loud volume, *lalays* exhibit little in the way of dynamic contrast. The rhythmic patterns of both the *caja* and the *lalay* melody are “swung” like most rhythmic patterns of Andean music, with a limping ostinato of a sixteenth note followed by an eighth note.

³ See the album *Música Cañari: Indigenous Music from the Highlands of Ecuador* (2020) on [SoundCloud](#).

⁴ A work song associated with the harvest of wheat and corn in May and June, around *Inti Raymi* - or the Inca Festival of the Sun. Scholarship on *haway* is extremely limited except for some translations and a brief description of Cañari lalay by José Pichisaca, Antonio Quinde, and Andrés Mayancela in 1986-1987. Raúl Romero, an ethnomusicologist in Peru, published recordings and liner notes featuring *haylli* (also spelled *waylli*), a Peruvian indigenous call-and-response song performed during “communal agricultural fieldwork” (2013, p. 4). *Haylli* may be related to *haway* given the shared communal agricultural context and the call-and-response form found in both, which is unusual in the Andes.

⁵ See Stobart (1994) and Turino (1993). Unlike regions of Lake Titicaca and the southern Andes, Cañari musicians do not make strong wet-dry associations with instruments, though certain styles of music correspond to agricultural cycles - for example, singing *lalay* around the time of *carnaval* or *Pawkar/Lalay Raymi* or *haway* during *Inti Raymi*.

⁶ The layered knowledge or *mestizaje* of many Andean groups is discussed at length in Howard and Stobart's *Knowledge and Learning in the Andes: Ethnographic Perspectives*.

⁷ Roman Catholic church officials superimposed Catholic celebrations over indigenous ones. For more information, see Turino (1993, p. 97 and p. 106).

Almost all *lalay* melodies consist of just three different notes: a first- or second- inversion triad sung in descending contour, and occasionally incorporating the accompanying lower octave.⁸ The best-known *lalay*, titled “*Papa Santo*” [“Holy Pope” in Spanish] or “*Maymanta Shamuni*” [*kichwa*], informs the listener of the lengths the *carnavalero* has gone to visit the home, at one point indicating that the singer has a sacred mandate from the Pope in Rome, lending the highest (Catholic) authority to their actions. At the same time, the lyrics paint a natural environment in which mountains (*Chimborazo* - the tallest mountain in Ecuador) and volcanoes (*Carihuairazo*, a volcanic caldera) are alive and personified in an animist fashion. In many *lalays*, including “*Vida*” and “*Chitu*,” the lyrics begin with praise for Jesus and the Virgin Mary and then go on to the primary text in which dialogues with animals like rabbits and birds feature prominently.

Figure 4. Lyrics and Translation of Lalay “Papa Santo” / “Maymanta Shamuni”

Kichwa	Spanish	English
<i>Alabemos taytitu</i> <i>Alabemos mamita</i> <i>Alabado Jesús Cristo</i> <i>Virgen María Taytitu</i> <i>Alabado Jesús Cristo</i> <i>Virgen María Taytitu</i>	<i>Alabado sea taytito</i> <i>Alabado sea mamita</i> <i>Alabado Jesús Cristo</i> <i>Virgen María Taytitu</i> <i>Alabado Jesús Cristo</i> <i>Virgen María Taytitu</i>	Bless you, kind father Bless you, kind mother Bless Jesus and the Virgin Mary Bless Jesus and the Virgin Mary
<i>Ñukamari shamuni</i> <i>Desde papa santomanta</i> <i>Desde tierra virgenmanta</i> <i>Ñukamari shamuni</i> <i>Lalayditu rurashpa...</i>	<i>Yo estoy viniendo</i> <i>Desde papa Santo</i> <i>Desde tierra virgen</i> <i>Yo estoy viniendo</i> <i>Haciendo lalay...</i>	I am coming By the order of the blessed Pope From the virgin, sacred land I am coming singing lalay...
<i>...Papa postilla llukchishpa</i> <i>Llakta llakta shamuni</i> <i>Sukta killa lamarta</i> <i>Sukta killa pajonta</i> <i>Sumaymana balsita</i> <i>Sumaymana kajita</i> <i>Urkitulla chunkashka</i> <i>Llakta llakta shamuni</i> <i>Ama piñarinkichu</i> <i>Taytitutlla persona</i> <i>Mamitalla señora</i>	<i>...Saque la postilla del Papa</i> <i>Vengo por las comunidades</i> <i>6 meses por oceano</i> <i>6 meses por el pajonal</i> <i>Linda cajita</i> <i>Linda cajita</i> <i>Escondido por el cerro</i> <i>Vengo por las comunidades</i> <i>No se enojará</i> <i>Taytitu persona</i> <i>Mamita señora</i>	...I possess the official note of the Pope I come by way of many communities Six months by ocean And six months by land Oh, beautiful drum Oh, beautiful drum Hidden by the mountains I come to the many communities Don't be angry Dear father Dear mother
<i>Urkitulla chunkashka</i> <i>Tayta Chimborazota</i> <i>Saludashpami pasani</i> <i>Mama Carayrazota</i> <i>Saludashpami pasani</i> <i>Sonayari balsita</i> <i>Sonayari kajita</i>	<i>Escondido del cerro</i> <i>Por el Tayta Chimborazo</i> <i>Pase saludando</i> <i>Por Mama Carehuayrazo</i> <i>Vengo saludando</i> <i>Por favor suena balsita</i> <i>Por favor suena cajita</i>	Hidden by the mountain By Father Chimborazo (a mountain) I pass by greeting By Mother Carihuairazo (a caldera) I pass by greeting Please ring out, little drum Please ring out, little drum

Note: Lyrics transcribed (in kichwa) by Marcos Aguayza, translated to Spanish by Marcos Aguayza, translated to English by Rebecca Gibson and Allison Adrian.

Source: self-made

⁸ Listen to Pedro Solano in “Yupachani” for an example using a second inversion triad whereas Juana Chuma in “Toro” uses a first inversion triad in descending melodic contour. Listen to *Música Cañari: Indigenous Music from the Highlands of Ecuador* (2020) at this [link](#).



Source: self-made

The Role of the *Caja* at Lalay Raymi

The *caja*, a wooden, hand-held, double-sided drum with a loose snare typically about 8-12" in diameter, is the most omnipresent and potent instrument of the season. The medium-pitched *caja* is typically paired with a low-pitched voice, and is balanced out by a sharp and high-pitched *pingullo* - a vertical duct flute associated with fertility - creating a dense texture that resonates through the mountainside for two consecutive days. The *caja* is wrapped around the hand and struck on its side, its timbre is both shrill and resonant, its rhythm unceasing, yielding limited aural space for someone to hear the tune it accompanies in the communal setting of *Lalay Raymi*, when hundreds of *cajas* are being struck in the same vicinity.

Figure 6. Pedro Solano Plays a Caja While Singing a Lalay for the Yachac at Lalay Raymi in 2016



Source: Allison Adrian (2016) [courtesy]

A good *caja* should emulate the brilliant sound of the golden drum belonging to the benevolent deity of *Tayta Carnaval*⁹ who walks among Cañaris only during *carnaval*, descending for the evening to bring them good luck if they have demonstrated generosity. If they have not - in the physical form of a banquet at their home offered to friends, family and other *carnavaleros* who pass by - *Tayta Carnaval*'s contrasting spirit, *el Yarkay* or *Cuaresmero*, brings bad luck or more specifically, continues the cycle of unbalanced relationships (between family members and between Mother Earth and humans) that has already yielded meager offerings this year. A visit from *el Yarkay* threatens to deepen the family's scarcity in both a relational and material sense.

⁹ For more information on *Tayta Carnaval*, see Niels Fock and Eva Krener (1977), "Good Luck and the Taita Carnaval of Cañar." More information on Andean Carnival, music, and animist and Catholic belief systems see Turino (1983, pp. 94-99 & pp. 107-108) and Stobart (1994), specifically on *sirinus* (p. 45).

The most sonorous and powerful *cajas* hold within them air charged with energy gathered within potent environments - preferably a waterfall or around *wakas* - natural areas considered spiritually sacred (Solano, 28 February 2016). This brings the drum to life and imbues it with a soul, making it potent enough not only for robust communication across the human world, but also endowing the drum with the ability to penetrate the natural and spiritual environments *carnavaleros* encounter every year. Violinist Antonio Guamán (2016) explains, “The *caja* is the spirit, the force that guides you”. It is the truest of companions, helping to find the way along dark and winding paths at night and emboldening single players who encounter a love interest to announce their affection by “ringing out as loudly and brilliantly as it can” (Solano, 28 February 2016). *Carnavaleros* even offer *chicha*¹⁰ and liquor to their *caja* throughout the two days, ensuring their drum is satiated so that the sound remains ripe. A strong *caja* can help a player better compete for love, underscoring the player’s strength and virility, and also keeps *carnavaleros* safe during the suspension of rules that accompanies the celebration of *Lalay Raymi*.

Gender and Performance Practice of *Lalay* Carnaval Today

While singing *lalays* during *carnaval* goes back as long as Cañaris can remember, there is renewed interest in *lalays* and playing the *caja* due to the foresight of leaders at the indigenous organization TUCAYTA (*La Tukuy Cañar Ayllukunapa Tantanakuy*), who initiated a communal celebration in 1989 after noticing decreased oral transmission within Cañari families. In this respect, the tradition of celebrating *Lalay Raymi* is both old and new: in the past, many of the rituals were exclusively male; however, women are now encouraged to learn to play the *caja* and sing *lalays*. They assist in transmission expansion and help preserve a distinctively Cañari *carnaval* lest it be superseded by the primarily *mestizo carnaval* festivities that feature getting doused with foam (*cariocas*), soaked with water, and sprayed with flour.

Although it was unusual for women to sing *lalays* in public before the 1990s, they were the keepers of *lalay* poetry and musicianship because they judged hundreds of them every *carnaval*, assessing players in order to decide whom they would invite within their home to feast on their family’s spread. The best known *lalay* singers are deceased women who passed on the tradition to men who now sing them publicly, though they know far fewer *lalays* than their elders did.¹¹ As in most Andean music, instrumental music is thought of as a male domain. If females engage in music-making, it is frequently in the role of vocalists, though males also dominate vocally in the context of *lalays* in Cañar.

Music and Emotion

Emotional associations in Cañari music are communicated by tessitura.¹² A singer reaching the upper limits of their range denotes a more wistful affect than a vocalist singing comfortably within or below their natural range. Additionally, a slower tempo or a tune without meter, as in the case of *solahuay* - sung at a roof-raising gathering - can be an indication of sorrowful sentiment.¹³ In the case of *solahuay*, the high tessitura of the vocalists combined with lack of

¹⁰ Slightly fermented corn juice/beer prepared among Quechua communities.

¹¹ One of the most revered *lalay* singers was Maria Francisca Solano Mayancela, a woman who chose not to marry or have children and dressed and behaved in a conventionally masculine rather than a conventional feminine way. Another revered *lalay* singer was Juana Chuma Pichisaca.

¹² Rather than mode as is common in western approaches to music. See Turino (1993).

¹³ Listen to a *solahuay* sung by sisters Francisca and Ancelma Solano at this [link](#).

meter underscore emotional lyrics that relay information about the challenging context and dangerous work associated with the construction of a house in an area and era without accessible or abundant material resources.

Music and Innovation

Most Cañaris are deeply respectful of music considered “ancestral.” Energy is spent on de-colonizing or repositioning musical and cultural traditions to become more autochthonous or ancestrally Cañari and energizing younger generations to learn Cañari repertoire and styles like *lalay*.¹⁴ Intercommunal informal competition between indigenous communities at *Lalay Carnaval* has spurred interest from many youth who are selected to learn song texts and sing in public on stage to represent their community.

Cañaris exhibit robust musical imagination and innovation; however, the reception of “new” approaches to Cañari music can be complicated and controversial. Synth-heavy techno versions of traditional music - like the *cuchunchi*, an improvised poem about marriage accompanied by violin and drum - keep the dance tradition accessible to wedding parties while also eliminating the “live” aspects of music performance and the traditionally improvisational approach. Furthermore, as a new generation of Cañaris have studied music at university, tuning preferences that allow musicians to access a wider array of repertoire have replaced the tuning system used by their parents. Specifically, a preference among older Cañaris for loosely tuned “unisons” (at times more than a quarter tone apart) that add to the density of texture has made musical collaboration with younger generations of Cañaris difficult. Given that many of the younger musicians are closely related as uncles/nephews if not father/son, I initially assumed that a popular band made up of 30-year-old Cañari musicians, *Yanantin*, frequently played with a popular older ensemble called *Nukanchik Kawsay*. However, I learned that they had *never* played together, not once, given their divergent tuning. Younger musicians adeptly incorporate a wider variety of global sounds such as jazz, blues or heavy metal into their musical compositions. As these genres appeal more to a “listening” audience than a “dancing” one, younger Cañaris both dazzle and bewilder their elders as the intention of the music is not the traditional goal of Cañari music-making: collective dance.

Conclusion

We are indebted to Cañari musicians and leaders for supporting our research about Cañari music and culture. Everything we learned, most elders already know. It is an honor to be included in Cañari community events and to be invited to research Cañari culture.

It is our greatest hope that the materials we have compiled help to create a more robust record of Cañari culture, and assist in contextualizing the culture and history of the area, with the intention that the archival materials help Cañaris and *all* Ecuadorians and Latin Americans better understand the rich musics, histories, and cultures of the nation and the continent. The collection weaves together historic and present-day images from North American and Ecuadorian scholars, journalists, and photographers. It includes the “active voices” of community members in the form of video and audio documentary work.

We especially hope that educators might use the materials within the archives to inspire students to learn more about Ecuadorian cultures. Finally, it is important that Cañari communities

¹⁴ Lynn Hirschkind persuasively argues that it is quite unlikely that direct lineage to Cañaris could exist given the violence with which they were met by both Incas and Spaniards alike.

- both those living in Cañar and those living in the diaspora - have access to images, music, and oral histories, to assist in the development of a more robust account of indigenous knowledge from which to inform their lives.

There is exciting work waiting for arts- and culture-lovers in Ecuador. Educators have the power to influence a broader and deeper connection to the many cultures present in contemporary Ecuador. We hope the resources created inspire educators and students to pursue their own projects to learn more about the vast musical and cultural worlds that exist all around all of us.

References

- Bogre, M. (2019). *Documentary photography reconsidered: History, theory and practice*. Routledge.
- Blankenship, J. (2005). *Cañar: A year in the highlands of Ecuador*. University of Texas Press.
- Chiriboga, L. and Caparini, S, eds. (1994). *Identidades desnudas: Ecuador 1860-1920: La temprana fotografía del indio de los Andes*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, Ediciones Abya Yala y Taller Visual: Centro de Investigaciones Visuales.
- Collier, J., and Collier, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method*. University of New Mexico Press.
- Vallderama-Fernandez, R. and Escalante-Gutiérrez, C., eds. (1996). *Andean lives: Gregorio Condori Mamani & Asunta Quispe Huamán*. University of Texas Press.
- Fock, N. and Krener, E. (2020). *Juncal: Ecuador mamallaktapi runa kawsayta paktachin*. Municipio de Cañar. [Previously published in Spanish, in 2013, as: *Juncal: una comuna indígena en Ecuador*. Municipio de Cañar y Casa de la Cultural “Benjamin Carrión,” Núcleo del Cañar].
- Guamán, A. (31 March 2016). Personal interview.
- Hirschkind, L. (1995). History of the Indian population of Cañar. *Colonial Latin American Historical Review*, 4(3), 311-342.
- Howard, R. and H. Stobart. (2002). *Knowledge and learning in the Andes: Ethnographic perspectives*. Liverpool University Press.
- Krener, E. and Fock, N. (1977-78). Good luck and the taita carnaval of Cañar. *Folk* (19-20), 151-170.
- Meisch, L. (2002). *Andean entrepreneurs: Otavalo merchants and musicians in the global arena*. University of Texas Press.
- Moreno-Andrade, S. L. (1949). *Música y danzas autóctonas del Ecuador*. Fray Jodoco Ricke.
- Música Cañari: Indigenous music from the highlands of Ecuador*. (2020). Produced by Allison Adrian. SoundCloud.
- Olsen, D. A. (2002). *Music of El Dorado: The ethnomusicology of ancient South American cultures*. University Press of Florida.
- Pauta, D.P.; Mansutti, A.; Vásquez, M.V.; and Duchi, J.A. (2021). *Los Tundunchil: mama danza y wawa danza Cañari*. UNAE: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Pichisaca, J.; Quinde, A.P.; and Mayancela, A.Q. (1986-1987). “Expresión del jahuay: Origen y leyenda del Jahuay.” Monograph.
- Rios, F. (2012). The Andean conjunto, Bolivian sikureada, and the folkloric musical representation continuum. *Ethnomusicology Forum*, 21(1), 5-29. <https://doi.org/10.1080/17411912.2012.641408>
- Ritter, J. (2002). Siren songs: Ritual and revolution in the Peruvian Andes. *British Journal of Ethnomusicology*. 11(1), 9-42.
- Romero, R. R. (1990). Musical change and cultural resistance in the central Andes of Peru. *Latin American Music Review/Revista de Música Latinoamericana*, 11(1), 1-35. <https://doi.org/10.2307/780356>
- Romero, R. R. (2001). *Debating the past: Music, memory, and identity in the Andes*. Oxford University Press.
- Romero, R. R. (2013). *Peru: Andean Music of work, life, and celebration*. Smithsonian Folkways Recordings.

- Schechter, J. M. (1992). *The Indispensable Harp: Historical development, modern roles, configurations, and performance practices in Ecuador and Latin America*. Kent State University Press.
- Schechter, J. M. (1999). *Music in Latin American culture*. Schirmer.
- Solano-Falcón, Pedro (28 February 2016 & 21 June 2016). Personal Interviews.
- Stobart, H. (1994). Flourishing horns and enchanted tubers: Music and potatoes in highland Bolivia. *British Journal of Ethnomusicology*, 3, 35-48.
- Turino, T. (1993). *Moving away from Silence: Music of the Peruvian altiplano and the experience of urban migration*. University of Chicago Press.
- Turino, T. (2007). *Music in the Andes: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.

 [Volver al índice](#)

Un tesoro en búsqueda de un baúl perentorio: exhibición de los objetos arqueológicos del padre Pedro Porras en un campus universitario, una herramienta para la docencia y la vinculación a través del arte

A Treasure Looking for a Chest, at Last: Exhibition of Father Pedro Porras' Archaeological Objects on a University Campus, a Tool for Teaching and Outreach Through Art

Víctor Molina Dueñas*

Cristian Urbina Velasco*

Juan Molina Abdo*

**Universidad Técnica de Ambato*

Resumen

Una estrategia adecuada para profundizar el conocimiento teórico, la interculturalidad y el aprendizaje significativo del arte en la vinculación con la comunidad fue presentada en la exhibición de la colección arqueológica del padre Pedro Porras, arqueólogo ecuatoriano de relevancia nacional, entre las décadas de los años sesenta y los ochenta. La singular colección del padre Pedro Porras incluye piezas arqueológicas, botánicas y zoológicas de interés cultural, antropológico y arqueológico que se han exhibido en espacios dedicados para el efecto, en instituciones de educación básica y superior, y han sido visitadas con significativa regularidad, por distintos grupos de estudiantes y docentes de ciencias naturales y sociales. La *rationale* del proyecto que se presenta en esta investigación¹, como caso de estudio y ejemplo de gestión, fue la conservación de los objetos culturales, en una disposición museográfica fundamentada, en el edificio de un campus universitario. Se diseñaron dispositivos de exhibición con un efecto óptico de objetos levitantes que estaban orientados a generar un impacto visual con fines pedagógicos. A futuro, se contempla hacer nuevos procesos de exhibición de colecciones similares y apoyados en: innovación educativa, procesos pedagógicos vanguardistas y nuevas tecnologías, como realidad aumentada y virtual, para mejorar los procesos de sensibilización del arte.

Palabras clave: campus, entorno construido, innovación, Pedro Porras, pedagogía

Abstract

An appropriate strategy to deepen theoretical knowledge, interculturality, and meaningful learning of the arts in connection with the community is presented through the exhibition of the archaeological collection of Father Pedro Porras, an Ecuadorian archaeologist of national

¹ Este artículo ha sido posible gracias a la Resolución 1765-CU-P-2017 del H. Consejo Universitario de la Universidad Técnica de Ambato.

relevance, from the '60s to the '80s. The unique collection of Father Pedro Porras includes archaeological, botanical and zoological pieces of cultural, anthropological and archaeological interest. It has been exhibited in places devoted for this purpose, in both basic and higher education institutions. They have been visited with significant regularity by different groups of students and teachers of natural and social sciences. The rationale of the project, which is presented in this research as a case study and an example of management, was the conservation of the cultural objects, in a grounded museography arrangement, deployed within a building on a university campus. Designing exhibition displays with optical effect of levitating objects towards a maximum visual impact for pedagogical purposes. In the future, new similar processes of exhibition of these collections are contemplated, supported by educational innovation, avant-garde pedagogical processes, and new technologies such as augmented and virtual reality aimed to improve the processes of awareness of art in society.

Keywords: Built environment, campus, innovation, Pedro Porras, pedagogy

Introducción

El estudio de los museos ha sido clasificado en dos grandes categorías: por su evolución y por su función. De acuerdo con Alexander y Alexander (2008), en el primer caso, los museos son subclasificados en: museos de arte, de historia natural y antropología, de ciencia y tecnología, de historia, jardines botánicos y zoológicos, y museos para niños. Así también, los mismos autores establecen las siguientes funciones para los museos: coleccionar, conservar, exhibir, interpretar y brindar servicio.

Una de las primeras referencias documentadas del origen y evolución de los museos puede ser rastreada hasta la Antigüedad clásica, gracias a una colección de objetos curada por Ptolomeo Soter (preservador), en la ciudad de Alejandría. Hoy sabemos de su existencia por los reportes de su destrucción, a consecuencia de disturbios sociales, ocurridos en el siglo III a.C. (Alexander y Alexander, 2008).

Sin embargo, en épocas premodernas y modernas, las universidades también empezaron a coleccionar objetos con la finalidad de clasificarlos y estudiarlos, como es el caso del Museo de Historia Natural de la Universidad de Cambridge, en Reino Unido. En el caso de Cambridge, el museo no solo salvaguardó objetos sino, además, ideas que, de otra manera, hubieran sido censuradas y, tal vez, eliminadas de la historia (i. e.: las ideas precursoras de la teoría de la evolución).

El compromiso de las universidades con la apertura, mantenimiento y promoción de colecciones y museos se ha vuelto significativamente relevante debido al creciente número de estudiantes universitarios a nivel mundial que, con una adecuada orientación a la valoración de los museos y colecciones, pueden volverse propagadores de una cultura de la conservación en la sociedad.

En la actualidad, tanto la evolución como la función de los museos han experimentado cambios acelerados debido a dos factores inesperados: por una parte, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que han permitido generar experiencias audiovisuales, para conectar a la sociedad con entornos físicos; y, por otra parte, las condiciones de interacción social presentes en el entorno construido durante la pandemia de covid-19. Adicionalmente, nuevas formas arquitectónicas se experimentan gracias al diseño paramétrico

y los sistemas de construcción CAD/CAM (Ingels, 2009, 2015, 2020), y a nuevas formas de análisis generadas gracias a enfoques radicales, como los de Koolhaas (2014).

Metodología

El método de investigación seleccionado fue el estudio de caso, en razón de que uno de los investigadores participó, durante el proceso previo de investigación, diseño y construcción del Museo Padre Pedro Porras, en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE), sede Ambato (Molina, 2012).

Definir los límites del estudio

La presente investigación se limitó al análisis del diseño arquitectónico del Museo de Ciencia Padre Pedro Porras de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), sede Ambato. De manera específica, se limitó a la colección de piezas arqueológicas seleccionadas para la primera muestra del Museo Padre Pedro Porras. Las piezas arqueológicas estuvieron bajo custodia de la Comunidad Josefinos de Murialdo, quienes las exhibían en la Escuela González Suárez de San José de Bellavista, en la ciudad de Ambato. A mediados del año 2011, la Comunidad Josefinos de Murialdo concedió a la PUCE, sede Ambato, ser anfitriona de una muestra temporal de la colección arqueológica de Pedro Porras Garcés.

Definir las unidades de análisis y las de observación

Se analizó el planteamiento del diseño arquitectónico y los dispositivos de diseño industrial realizados para la exhibición de esa colección específica de piezas arqueológicas pertenecientes a culturas aborígenes del Ecuador, como Cosanga, Negativo del Carchi o Capulí, Puruhá, Napo, Cosanga-Píllaro o Panzaleo, así como también de la cultura Inca. La clasificación de las piezas arqueológicas por cultura aborigen fue posible gracias a la curación por parte de Patricio Moncayo, director del Museo Arqueológico Weilbauer.

Fuentes de evidencia y técnicas de recolección de datos

Fuentes primarias y secundarias fueron utilizadas durante el desarrollo de esta investigación, cada una trajo particulares contribuciones al estudio. Las principales fuentes de datos e información fueron libros y la observación directa de piezas arqueológicas. Los documentos usados durante la investigación, tales como textos, mapas, fotografías y reproducciones gráficas fueron obtenidos de bibliotecas. La observación de las piezas arqueológicas y de las disposiciones museográficas se realizó en: el Museo del Banco Central del Ecuador, el Museo Arqueológico Weilbauer de la PUCE, la Casa del Alabado, la Sala Arqueológica de la Casa del Portal y el archivo de piezas arqueológicas de la PUCESA.

Técnicas de procesamiento de datos

Como Babbie (2001) lo advierte, involucrarse en “observación participativa, entrevista de profundidad [...], realizar análisis de contenido, o alguna otra forma de investigación cualitativa” (p. 365) deja al investigador una masa de datos —mayormente de material textual— que tiene que ser procesada. Dos técnicas de procesamiento de datos cualitativos fueron ampliamente usadas

durante este estudio: codificación y mapeo de conceptos. Codificación ha sido definida por Babbie (2001) como la “clasificación o categorización individual de porciones de datos-emparejado con algún tipo de sistema de recuperación” (p. 365). Codificar también facilita el descubrimiento de patrones entre masas de datos. El mapeo de conceptos fue usado porque permitió “figurar y clarificar relaciones entre conceptos poniéndolos en un formato gráfico” (Barbie, p. 369). En este estudio, el mapeo de conceptos fue especialmente útil durante la revisión de literatura. A pesar de que el mapeo de conceptos no se coloca en la revisión de literatura, este fue la base de construcción de la misma.

Analizando los datos del caso de estudio

El análisis cualitativo de la información fue utilizado para la revisión de los enfoques históricos y la delimitación cronológica, geográfica y de manejo del territorio descriptivo del paisaje geobotánico (Hildalgo, 1998), cultural, socioeconómico y antropológico de análisis de objetos culturales, caso particular de la cerámica de cada una de las culturas que permitió al investigador encontrar líneas convergentes de datos (Babbie, 2001; Yin, 2018).

Procedimiento de investigación

Esta investigación se desarrolló siguiendo los siguientes pasos: (a) clasificación de las piezas arqueológicas según sus culturas de origen y con la ayuda de Patricio Moncayo, director del Museo Arqueológico Weilbauer, y (b) investigación bibliográfica de cada una de las culturas, con especial énfasis en un enfoque interdisciplinar.

Validación y confiabilidad

Validación

De acuerdo a Babbie (2001), “la investigación de campo parece proveer mediciones con mayor validez que aquellas generadas por encuesta o por medidas experimentales” (p. 298) Por lo tanto, *estar allí* es una condición poderosa para obtener apreciaciones más válidas del objeto de estudio. Las ventajas de *estar allí* fueron disfrutadas por el investigador, durante los dos días que trabajó en los archivos del Museo de Ciencia Padre Pedro Porras, conjuntamente con Patricio Moncayo.

Confiabilidad

La investigación de campo, sin embargo, tiene un problema potencial con confiabilidad. Babbie (2001) continúa diciendo que, a menudo, “las mediciones realizadas en investigación de campo son también muy personales” (p. 299). Por lo tanto, “investigadores individuales a veces presenta sus propias desviaciones y puntos de vista, y la naturaleza comunitaria de la ciencia a veces hacen que sus colegas los ayuden en este aspecto” (p. 299). De hecho, es prudente estar atento respecto a “mediciones puramente descriptivas en la investigación de campo —la propia, de alguien más» (p. 300). Con la finalidad de evitar el error de percepción personal del equipo curador, se realizó una verificación de las características de las piezas con literatura especializada que incluyó a Holm

y Crespo (1980a y 1980b), Moreno (1990), Oberem (1990), Banco Central de Ecuador (2010a y 2010b) y Ontaneda (2010).

Caso de estudio

El padre Pedro Porras fue un ambateño llamado Josefino de Murialdo, quien, a lo largo de su vida, exploró sitios arqueológicos en los Andes y el Pacífico ecuatorianos.

Los resultados de sus investigaciones fueron publicados en numerosas obras a lo largo de su vida y, adicionalmente, los objetos arqueológicos recuperados por él fueron exhibidos en espacios dedicados para el efecto, en las instituciones educativas en las que trabajó (Porras, 1987; Molina, 2012).

La exhibición [permanente] de las piezas arqueológicas del padre Pedro Porras, en el Museo de la Escuela González Suárez de los Josefinos de Murialdo, en Ambato

En la provincia de Tungurahua, dicha colección incluía piezas arqueológicas, botánicas, zoológicas y entomológicas, a más de objetos de interés cultural y antropológico, todos de un inestimable valor científico y simbólico. A esta exhibición se le dedicó una sala especial en la escuela primaria González Suárez, de la Comunidad Josefinos de Murialdo, la que fue visitada, con mucha regularidad, por distintos grupos de estudiantes que iban acompañados de sus profesores de Ciencias Sociales y Biología, quienes veían a esta muestra como una estrategia adecuada para profundizar el conocimiento teórico, la interculturalidad y el aprendizaje significativo del arte, en la vinculación con la comunidad.

Figura 1: Pieza arqueológica colección padre Pedro Porras



Fuente: Museo de la Escuela González Suárez de los Josefinos de Murialdo, Ambato (Altamirano, 2012)

La exhibición [temporal] de las piezas arqueológicas del padre Pedro Porras en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), sede Ambato

Cuando la comunidad Josefina ya no pudo mantener en condiciones idóneas dicha sala, llegó a un acuerdo con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), sede Ambato, para que esta fuese anfitriona temporal de una muestra de los objetos arqueológicos de Pedro Porras Garcés. Para el efecto, la PUCE, sede Ambato, por disposición de su pro-rector César González, contrató a Víctor Molina Dueñas, arquitecto local, para que diseñara la exhibición temporal en el campus, además gestionó la colaboración de Patricio Moncayo, exalumno del padre Pedro Porras y entonces director del Museo Arqueológico Weilbauer que está ubicado en la PUCE, Quito.

Las condicionantes que la PUCE, sede Ambato, puso para el diseño del proyecto fueron: ocupar espacios existentes y disponibles en el campus, diseñar dispositivos de exhibición temporales que pudieran ser armados y desarmados con rapidez; procurar una afectación mínima al espacio seleccionado durante el proceso de montaje; y aprovechar el diseño para un máximo impacto visual con fines pedagógicos.

Las determinantes del proyecto fueron: la salvaguardia y la conservación de la integridad de los objetos de la colección, en una disposición museográfica fundamentada y con el mayor nivel de accesibilidad universal posible, para la comunidad universitaria y local. De esta manera, se fomentaría una estrategia para la difusión del conocimiento, respecto a la memoria patrimonial y mediante la gestión responsable del entorno cultural y artístico de esta colección.

A primera vista, el planteamiento arquitectónico puede dar la impresión de haber tomado partido exclusivamente por el estilo de diseño arquitectónico/industrial de *high-tech*, promovido por Foster (2013) y Rogers (2017). Sin embargo, la principal influencia del diseño arquitectónico del espacio, del diseño industrial de los exhibidores y de la comunicación visual fue la del Museo de la Ciudad de Oslo, Noruega, visitado por Molina en 1998.

Figura 2: Diseño industrial de exhibidores y comunicación visual del Museo de Oslo, Noruega



Fuente: Molina-Dueñas (1998)

La narrativa del proyecto fue definida de manera conjunta con Patricio Moncayo y la implementación de la obra se trabajó con proveedores de la localidad. Como resultado, la

exhibición se dispuso en el amplio *hall* de acceso al auditorio principal del campus de la PUCE, sede Ambato, lugar con el mayor flujo de estudiantes y visitantes de la institución.

La *rationale* de disposición tuvo como objetivos: provocar un efecto óptico de objetos levitantes con una visualización de, al menos, ciento ochenta hasta trescientos sesenta grados en eje horizontal y entre noventa y ciento ochenta grados en el eje vertical de observación. Esto permitiría que algunos objetos pudieran ser apreciados en visión esférica, lo que provocaría y estimularía la inteligencia espacial en los visitantes. Esta propuesta se fundamentó en los principios de la construcción de dibujos y modelos de Forget (2013) y en el enfoque de diseño inspirado en la cinemática de Penz (2018).

Figura 3. Visualización digital del diseño de exhibición



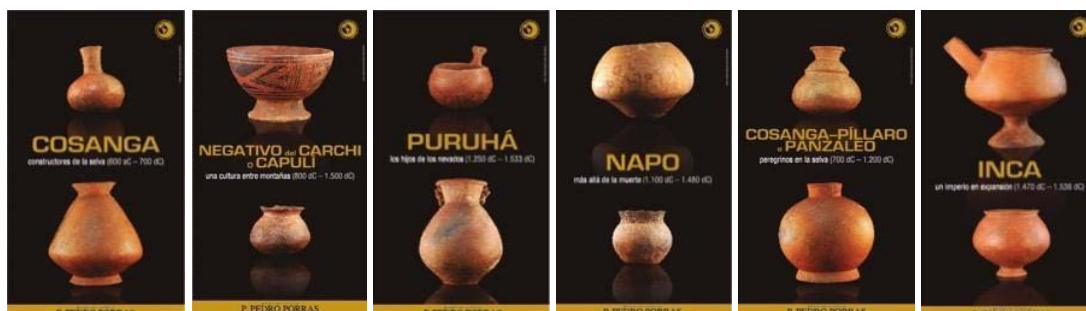
Fuente: Rodríguez-Cedeño (2012)

La Figura 3 muestra la propuesta del diseño de la exhibición temporal de las piezas arqueológicas del padre Pedro Porras, en la PUCE, sede Ambato.

La narrativa espacial de los objetos arqueológicos se realizó por cultura, de la siguiente manera: Cosanga, Cosanga-Píllaro o Panzaleo, Negativo del Carchi o Capulí, Napo, Puruhá, e Inca, gracias a información de Porras (1987) que fue corroborada en Holm y Crespo (1980a y 1980b), Moreno (1990), Oberem (1990), Banco Central de Ecuador (2010a y 2010b) y Ontaneda (2010). El diseño industrial y la distribución espacial de los dispositivos de exhibición temporal,

se sustentó en los conceptos de la cultura de los objetos de Boradkar (2010). Adicionalmente, para la primera muestra temporal, se agruparon los objetos arqueológicos por cultura, en cada uno de los dispositivos de exhibición, siguiendo conceptos de reagrupamiento (Higgs, 2019).

Figura 4. Imágenes de afiches elaborados para señalética de la exhibición



Fuente: Pastor-Altamirano (2012)

Para los afiches de la exposición en la PUCE, sede Ambato, se escogió entre seis de las piezas arqueológicas del padre Pedro Porras. Se priorizaron los objetos con rasgos antropomórficos — algunos de los cuales presentaban semblanza de rostros sonrientes—, con la finalidad de crear una imaginaria empatía e identificación del visitante, no solo con los objetos (antropomórficos), sino además, con sus creadores (Woodford, 2019).

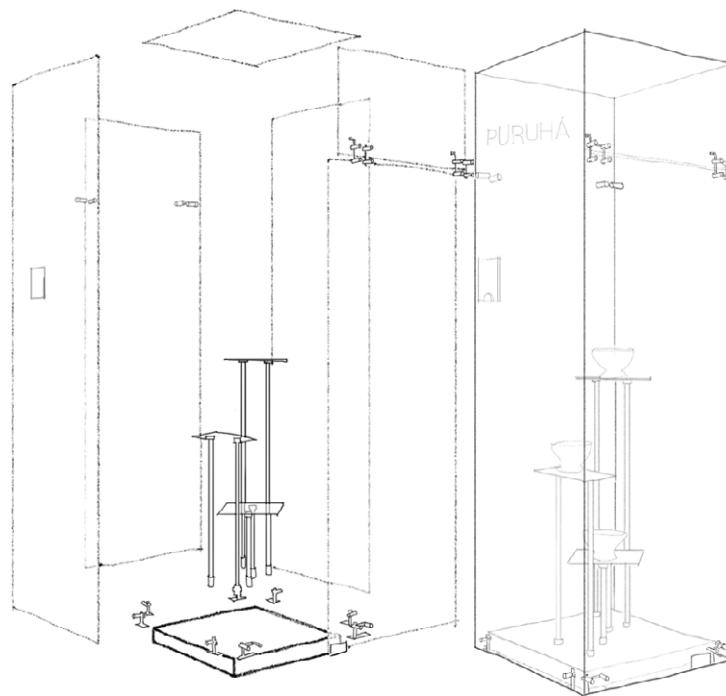
Figura 5. Piezas arqueológicas de morfología antropomórfica



Fuente: Pastor-Altamirano (2012)

Por otra parte, el conjunto de exhibidores de los objetos arqueológicos —gracias a la transparencia proporcionada por el vidrio de seguridad y las varillas de acero de mínimo diámetro posible— permitió la apreciación íntegra del tamaño y proporción tanto a escala mini, de los objetos exhibidos, como a escala macro, del espacio en el *hall* del edificio que los albergaba. Adicionalmente, esto permitió gestionar de manera adecuada la iluminación natural y entrante, desde la fachada principal del edificio que contiene tanto el *hall*, como del auditorio: paradójicamente, minimizando al máximo (Pawlyn, 2016) el efecto sombra de los dispositivos de la exhibición.

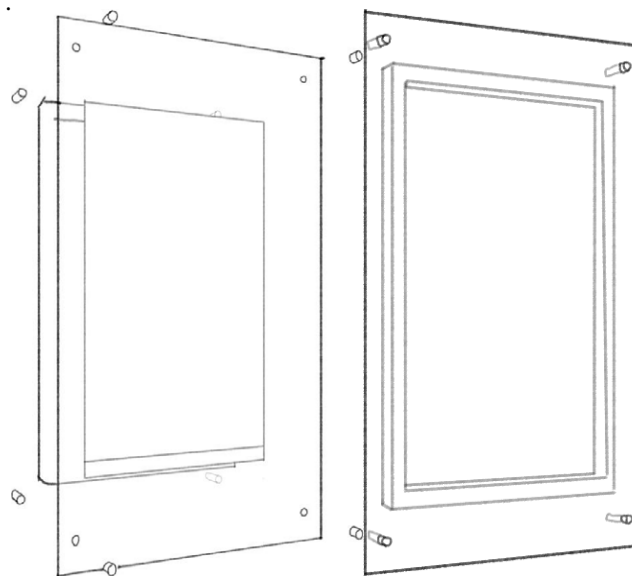
Figura 6. Bocetos del diseño industrial de exhibidor



Fuente: Molina-Abdo (2012).

Los dos dibujos de la Figura 6 muestran el diseño industrial del exhibidor. A la izquierda la figura desarmada, a la derecha la figura armada. La narrativa documental de los objetos arqueológicos se realizó por cultura, sea esta: Cosanga, Cosanga-Píllaro o Panzaleo, Negativo del Carchi o Capulí, Napo, Puruhá, e Inca, de acuerdo con los estudios de Porras (1987), y se dispuso en dispositivos diseñados para la exhibición temporal de afiches.

Figura 7. Diseño industrial de exhibidor de afiches



Fuente: Molina-Abdo (2012)

La Figura 7 muestra dos dibujos del diseño industrial del exhibidor de los afiches de los objetos culturales arqueológicos de la exposición. A la izquierda, figura desarmada, a la derecha, figura armada. El único dispositivo electrónico incluido en la muestra fue una tableta electrónica —de ubicación fija a la entrada de la sala—, desde la que se podía programar el audio de forma continua o a discreción del visitante. Las limitaciones de presupuesto previnieron la implementación de experiencias virtuales o de realidad aumentada.

La exhibición temporal de los objetos arqueológicos del padre Pedro Porras concluyó en la PUCE, sede Ambato, y, en su proceso de desmontaje, se experimentó la flexibilidad arquitectónica (Kronenburg, 2007) que se había planteado desde el inicio del proyecto, puesto que el *hall* del auditorio volvió a su estado previo a la exhibición temporal de los objetos arqueológicos.

Sin embargo, el equipo investigador consideró que es importante analizar los resultados de la experiencia, incluyendo las opiniones y sugerencias de visitantes, las estadísticas de uso o el reporte de resultados. Adicionalmente, es importante conocer si se desarrolló un plan de visitas enlazado a los planes académicos de las distintas carreras y en asignaturas afines a la naturaleza del proyecto, lo que pudo beneficiar académicamente a los estudiantes, de manera específica, o culturalmente a visitantes de la comunidad.

Figura 8. Exhibición [perentoria] de las piezas arqueológicas del Padre Porras en la PUCE, sede Ambato



Fuente: Molina-Dueñas (2012)

La exhibición [perentoria] de las piezas arqueológicas del padre Porras en el Museo La Liria del GAD Municipal de Ambato

En boletines institucionales (GAD Municipalidad de Ambato, 2020), redes sociales (GAD Municipalidad de Ambato, 2020b) y reportes de prensa (El Comercio 2020, El Heraldo 2020a, El Heraldo 2020b), se informa que el próximo destino, tal vez perentorio, de los objetos

arqueológicos de Pedro Porras es el museo de la Quinta La Liria, administrada por el GAD Municipalidad de Ambato.

Las expectativas son favorables, en cuanto que las adecuaciones del GAD Municipal de Ambato, para las piezas arqueológicas de la singular colección del Padre Pedro Porras, parecen estar orientadas a una exhibición permanente. Es decir, es posible que el tesoro encuentre su baúl perentorio.

Futuros baúles perentorios: una mirada al futuro de la preservación y exhibición de patrimonio memorial a través de las tecnologías vanguardistas

Los avances tecnológicos en el campo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), así como de las dinámicas del internet de las cosas (*Internet of Things* o IoT, por sus siglas en inglés), han permitido que, de manera innovadora, se pueda mediar en el proceso de aprendizaje y generación de nuevo conocimiento. El uso de herramientas de comunicación como teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores u otros dispositivos digitales, en espacios interactivos, es, actualmente, un reto para la educación y justifica la importancia de la innovación pedagógica. Esto es una recomendación para redefinir los modelos de enseñanza y evaluación pedagógicos.

Las realidades extendidas, entre ellas: la realidad aumentada (AR, por sus siglas en inglés), realidad virtual (RV) y el *video-mapping* son tecnologías que amplían nuestra percepción del mundo visible y se apoyan en la información y los medios digitales. Entre estas herramientas se conoce la simulación de modelos y videos en 3D, ahora integrados en procesos de preservación del arte y la cultura. La preservación del patrimonio puede observarse como un proceso de sensibilización para la sociedad que puede fortalecerse con recursos museográficos más vanguardistas, como las herramientas tecnológicas para mejorar la apreciación y reflexión. En este caso, la colección del padre Pedro Porras puede preservarse en un baúl virtual que pueda definirse, en el mejor de los casos, como un escenario extendido para las nuevas generaciones.

Las evidencias que se exponen en los museos de sitio, como herramienta de sensibilización al patrimonio arqueológico, son portadoras de informaciones históricas únicas y de valor incalculable. Comprender su valor podría significar una solución a uno de los problemas más grandes: la destrucción o saqueos de espacios destinados al arte y arqueología, los que significan una gran pérdida de inestimable valor simbólico y científico (Meunier y Poirier-Vannier, 2017).

Museos para el futuro

La realidad aumentada (AR) y la realidad virtual (VR), ambos entornos inmersivos, están alcanzando un protagonismo cada vez más relevante en distintas áreas del conocimiento, lo que evidencia su versatilidad, adaptabilidad e inclusividad en todo proceso de arte para la sociedad. La oportunidad de insertar obras de arte en medios virtuales, en espacios controlados por la tecnología, han hecho de ellas una herramienta muy útil para exhibir colecciones u objetos determinados en contextos de arte y cultura. Una oportunidad visible podría ser integración de la colección del Padre Pedro Porras a estos nuevos escenarios virtuales.

Como consecuencia del uso de estas herramientas, se ha evidenciado el fortalecimiento de los procesos pedagógicos en diferentes escenarios como: museos, centros de interpretación y exposiciones itinerantes, debido a que incrementa la interacción entre los visitantes y la presentación cultural de una forma atractiva, segura y didáctica, sin perder su misión de difundir contenidos culturales (Torres, 2011).

Puede esperarse que, a futuro, la evaluación de los análisis de la respuesta del público a una exposición en espacios inmersivos implique el uso de dispositivos móviles, con el fin de lograr una experiencia más emocionante para la colección del padre Pedro Porras. Por lo tanto, la reflexión de este artículo ha promovido la posibilidad de que las realidades extendidas puedan fortalecer el aprendizaje dentro y fuera del salón de clases, orientándolo a preservar obras de arte, patrimonio memorial y otros objetos invaluable de colección.

Conclusiones: mirar al futuro

Continuar con procesos similares de salvaguardia, conservación y exhibición responsable de colecciones como esta puede considerarse como una herramienta de sensibilización para la población en general, lo que puede motivar el empoderamiento de la sociedad y propiciar la preservación del patrimonio. Y, a futuro, apoyados de la innovación educativa y los procesos pedagógicos vanguardistas, pueden adoptarse nuevas tecnologías, como la realidad aumentada y virtual, o el *video-mapping*, para mejorar los procesos de sensibilización del arte en la sociedad y a través de la tecnología.

Referencias bibliográficas

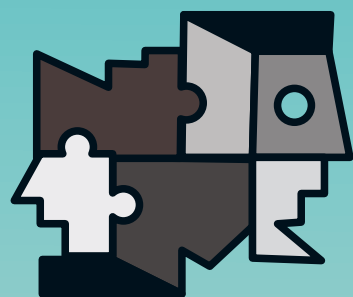
- Alexander, E. y Alexander, M. (2008). *Museums in Motion. An Introduction to the History and Functions of Museums*. Altamira.
- AlSayyad, N. (2001). *Consuming Tradition, Manufacturing Heritage. Global Norms and Urban Forms in the Age of Tourism*. Routledge.
- Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. (9th ed.). Wadsworth/Thompson Learning.
- Banco Central del Ecuador (BCE). (2010a). *Las antiguas sociedades precolombinas del Ecuador. Un recorrido por la Sala de Arqueología del Museo Nacional*. Catálogo de la Sala de Arqueología. [Catálogo]. Ontaneda, S.: Autor.
- Banco Central del Ecuador (BCE). (2010b). *Oro ancestral y metales preciosos. Metalurgia Precolombina del Ecuador*. Catálogo de la Sala de Oro del Museo Nacional. [Catálogo]. Lleras, R. y Ontaneda, S.: Autores.
- Boradkar, P. (2010). *Designing Things. A Critical Introduction to the Culture of Objects*. Berg Publishers.
- Cooper, I. (2003). Understanding Context. En Cole, R. y Lorch, R. (Ed.). *Buildings, Culture & Environment. Informing Local & Global Practices*. 11-17. Blackwell Publishing.
- Forget, T. (2013). *The Construction of Drawings and Movies. Models for Architectural Design and Analysis*. Routledge.
- Foster, N. (2013). *Works* 6. Prestel.
- GAD Municipalidad de Ambato. (3 de septiembre 2020). *Municipalidad de Ambato cumple inventariado de piezas arqueológicas del padre Pedro Porras*. GAD Municipalidad de Ambato. <https://ambato.gob.ec/municipalidad-de-ambato-cumple-inventario-de-piezas-arqueologicas-del-padre-pedro-porras/>
- GAD Municipalidad de Ambato. (8 de septiembre 2020b). *Museo Padre Porras*. Facebook. <https://www.facebook.com/MunicipioAmbato/videos/415306072787393/>
- Hidalgo Nistri, F. (1998). *Antiguos Paisajes Forestales del Ecuador*. Editorial Abya- Yala.
- Higgs, P.J. (2019). Rejoining the past. *The British Museum Magazine*, 93, 34-35.
- Holm, O. y Crespo, H. (1980a). El Período de Desarrollo Regional. En Salvador Lara, J. (Ed.). *Historia del Ecuador*. Volumen 1. Salvat Editores.
- Holm, O. y Crespo, H. (1980b). El Período de Integración. En Salvador Lara, J. (Ed.). *Historia del Ecuador*. Volumen 2. Salvat Editores.
- Ingels, B. (2009). *Yes is More. An Archicomic on Architectural Evolution*. Taschen.
- Ingels, B. (2015). *Hot to Cold. An Odyssey of Architectural Adaptation*. Taschen.

- Ingels, B. (2020). *Formgiving. An Architectural Future History*. Taschen.
- Jodidio, P. (2011). *Architecture Now! MUSEUMS*. Taschen.
- Koolhaas, R. (Ed.). (2014). *Elements of Architecture*. Taschen.
- Kronenburg, R. (2007). *Flexible. Arquitectura que integra el cambio*. Blume.
- Meunier, A., y Poirier-Vannier, E. (2017). La exposición en los museos de sitio como herramienta de sensibilización al patrimonio arqueológico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 305-318.
- Moreno, S. (1990). Formaciones Políticas Tribales y Señoríos Étnicos. En Ayala Mora, (Ed.). *Nueva Historia del Ecuador. Época Aborigen II*. Volumen 2. Corporación Editora Nacional.
- Molina Dueñas, V. (2012). *Padre Pedro Porras*. [Manuscrito no publicado]. Dirección de Investigación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.
- Mugerauer, R. (2001). Openings to Each Other in the Technological Age. En AlSayyad, N. *Consuming Tradition, Manufacturing Heritage. Global Norms and Urban Forms in the Age of Tourism*, 90-110. Routledge.
- Oberem, U. (1990). El Periodo Incaico en el Ecuador. En Ayala Mora, (Ed). *Nueva Historia del Ecuador. Época Aborigen II*. Volumen 2. Corporación Editora Nacional.
- Ontaneda, S. (2010). *Ecuador: Hitos de su pasado precolombino*. Banco Central del Ecuador.
- Pawlyn, M. (2016). *Biomimicry in Architecture*. (2da. Ed.) RIBA Publishing.
- Penz, F. (2018). *Cinematic Aided Design. An everyday life approach to architecture*. Routledge.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). (s.f.). *Museo Arqueológico WEILBAUER*. [Catálogo]. Moncayo, P.: Autor.
- Porras, P. (1987). *Manual de Arqueología Ecuatoriana. Centro de Investigaciones Arqueológicas*.
- Redacción El Comercio. (20 de octubre 2020). Museo del Sacerdote Pedro Porras Garcés es inventariado por el Municipio de Ambato. *El Comercio* [Online]. <https://www.elcomercio.com/actualidad/cultura/museo-sacerdote-pedro-porras-ambato.html>
- Redacción El Heraldo. (27 de septiembre 2020). Inventariado de piezas arqueológicas. *El Heraldo* [Online]. <https://www.elheraldo.com.ec/inventario-de-piezas-arqueologicas/>
- Redacción El Heraldo. (12 de octubre 2020). Cultura Puruhá en piezas arqueológicas. *El Heraldo* [Online]. <https://www.elheraldo.com.ec/cultura-puruha-en-piezas-arqueologicas/>
- Rogers, R. (2017). *A place for all people*. Canongate Books.
- Ruiz Torres, D. (2012). La realidad aumentada: un nuevo recurso dentro de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para los museos del siglo XXI. *Intervención* (México DF), 3(5), 39-44.
- Sarracino, F. (2014). ¿Mejora la Realidad Aumentada el aprendizaje de los alumnos? Una propuesta de experiencia de museo aumentado. *Profesorado*, 18(3). <https://hdl.handle.net/10481/34531>
- Torres, D. R. (2011). Realidad Aumentada, educación y museos. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 9(2), 212-226.
- Woodford, S. (2019, Winter). Seeing the funny side. *The British Museum Magazine*. 95, 30-31.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. (6th ed.). L SAGE Publications.



Colección Memorias: Contempla la publicación de trabajos de alta calidad sometidos a revisión de pares ciegos, expuestos en eventos académicos de relevancia nacional e internacional.

La UNA E crea este espacio como una posibilidad de exposición de relevantes que aporten al crecimiento e innovación de diferentes áreas del conocimiento.



MEMORIAS
COLECCIÓN UNAE