



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



ARTES Y CULTURAS: PEDAGOGÍAS, INVESTIGACIÓN, GESTIÓN Y PATRIMONIO



Alex Estrada-García
Luis D'Aubeterre Alvarado
Patricia Pauta Ortiz
Blas Garzón Vera
Juan Cárdenas Tapia
Coordinadores

En *Artes y culturas: pedagogías, investigación, gestión y patrimonio* se ofrece una mirada amplia sobre el lugar del arte en la academia y en los entornos comunitarios. Para ello se presentan diecisiete capítulos que conciben la educación artística como un espacio de producción, diálogo y transformación. Desde perspectivas que entienden la creación como un proceso donde la investigación, la innovación y el emprendimiento participan del riesgo inherente del acto artístico, la obra reúne temas que van de la interculturalidad a la neuroeducación, del graffiti a la música y la danza tradicional, así como experiencias en mediación lectora y formación docente. Esta diversidad permite observar cómo las prácticas artísticas se configuran en tensión con las dinámicas sociopolíticas y con las búsquedas estéticas contemporáneas, lo que posibilita nuevos modos de comprender el proceso creativo. El libro cierra con un panorama que resalta la importancia del arte en la vida colectiva y en la construcción de instituciones de formación más abiertas, sensibles e inclusivas.

Artes y culturas: pedagogías, investigación, gestión y patrimonio

Alex Estrada-García
Luis D'Aubeterre Alvarado
Patricia Pauta Ortiz
Blas Garzón Vera
Juan Cárdenas Tapia
Coordinadores



ARTES Y CULTURAS: PEDAGOGÍAS, INVESTIGACIÓN, GESTIÓN Y PATRIMONIO

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

©De los coordinadores y los autores

ISBN digital UPS: 978-9942-52-018-0

ISBN digital UNAE: 978-9942-624-77-2

Libro evaluado por pares dobles ciegos

Primera edición digital: diciembre, 2025

Colección Memorias

Alex Estrada-García, Luis D'Aubeterre Alvarado, Patricia Pauta Ortiz, Blas Garzón Vera, Juan Cárdenas Tapia
Coordinadores



UNAE

PEDAGOGÍA
DE LAS ARTES
Y HUMANIDADES

DIRECCIÓN DE
CULTURAS



**Universidad Nacional de Educación del Ecuador
(UNAE)**

Rebeca Castellanos Gómez

Rectora

Graciela Urías Arbolaez

Vicerrectora de Formación

Virginia Gámez Ceruelo

**Vicerrectora de Investigación, Innovación y
Posgrado**

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Guillermo Morán Cadena

Director

Tatiana León Alberca

Especialista de publicaciones

Anaela Alvarado Espinoza

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera

Ilustrador

Leonardo López Verdugo

Corrector de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

**Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
(UPS)**

Juan Cárdenas Tapia, sdb

Rector

Fernando Pesántez Avilés

Vicerrector General

Cecilia Flores Ortiz

Vicerrectora Académica

Esteban Inga Ortega

Vicerrector de Investigación

Vladimir Robles Bykbaev

Vicerrector de Posgrados

Fernando Moscoso Merchán

Vicerrector Sede Cuenca

Germán Arévalo Bermeo

Vicerrector Sede Quito

Susana Lam Rodríguez

Vicerrectora Sede Guayaquil

Ángel Torres-Toukoumidis

Editor General UPS

Publicaciones UPS

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Cuenca-Ecuador

P.B.X. (+593 7) 2050000

e-mail: publicaciones@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Índice

Prólogo	7
Capítulo 1. Contrapunto teórico-estético sobre una práctica cultural universitaria:	
Inti Raymi UNAE.....	9
<i>Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado</i>	
<i>Diana Patricia Pauta Ortiz</i>	
Capítulo 2. Lectura e ideología. Un planteamiento estético-político para la	
formación de animadores culturales en lectura	22
<i>Leonardo López Verdugo</i>	
<i>Doménica Ramírez Sánchez</i>	
Capítulo 3. Prácticas educativas para el desarrollo de habilidades blandas a través	
de la danza.....	31
<i>Hishochy Delgado Mendoza</i>	
<i>tala María Paredes Chacín</i>	
<i>Richard Ismael Quezada Vera</i>	
Capítulo 4. Contextualizar para enseñar: experiencias desde la Educación Cultural y	
Artística en territorios de inmersión	42
<i>Jennifer Eliana Ávila Ávila</i>	
<i>Remigio Tobías Méndez Melendres</i>	
<i>Doménica Valeria Quintuña Peñafiel</i>	
Capítulo 5. La magia de la creación de personajes según los <i>Principios que retornan</i>	53
<i>Pablo Andrés Ramos Jumbo</i>	
Capítulo 6. Estado del arte: beneficios del canto coral.....	63
<i>Marcos Alejandro Yáñez Rodríguez</i>	
Capítulo 7. Las óperas de Giuseppe Verdi y el período de Resurgimiento en Italia.....	74
<i>Gianmario Strappati</i>	
Capítulo 8. Introducción a la economía política de las identidades	84
<i>Pedro Luciano Colangelo Kraan</i>	
<i>Blas Orlando Garzón</i>	
Capítulo 9. El trabajo creador. Sin garantía ni retorno	93
<i>César Augusto Portilla Karolis</i>	
Capítulo 10. La placa de Patecte.....	102
<i>Laura Bernarda Guamán Sinchi</i>	
Capítulo 11. El grafiti entró al aula: indicio de la estética y la educación	
contemporáneas	114
<i>Jimmy Herrera Vinuesa</i>	

Capítulo 12. El arte y las emociones como recurso para desarrollar la creatividad en la formación de formadores	122
<i>José Patricio Narváez</i>	
<i>María Elena Washima Zhunio</i>	
Capítulo 13. Brujas-saberes, mujeres archivos y memorias	132
<i>Ángel Abraham Azogue Guaraca</i>	
Capítulo 14. Estrategias de empoderamiento cultural en la escuela ecuatoriana con la música y danza tradicional	141
<i>Paola Valeria Guzmán Salinas</i>	
<i>Jorge Andrés Aguirre Vicuña</i>	
Capítulo 15. Afinar el oído en el desierto: de la recuperación escénico-musical de Salgado a la activación cultural	151
<i>Javier Estuardo Andrade Córdova</i>	
Capítulo 16. Música y neuroplasticidad en la Educación Básica mediante la pedagogía Waldorf: aportaciones teóricas	169
<i>Jackeline Gutiérrez Castillo</i>	
Capítulo 17. ¿Más artes en la educación?: motivos, paisajes, derivas	178
<i>Ramiro Noriega Fernández</i>	

Prólogo

Las artes no se configuran únicamente como una manifestación de la belleza en sus diversas formas y su intrincada urdimbre con las culturas, sino que, de suyo, se convierten en instrumentos de transformación social a través del conocimiento, la sensibilidad y la innovación en el proceso creativo. Por ello, en ese inmenso universo que las conforman, cada manifestación se traduce en puentes que conectan el alma, la cultura y la historia de los pueblos, lo que fortalece el diálogo intercultural, siempre en colectivo, en comunidades, cimentadas en valores de equidad y diversidad para lograr un mundo más justo, empático y equitativo; vale decir: más humano.

Sin lugar a duda, la educación y la creación artística son un terreno fértil en este proceso de humanización. Son procesos que, mayormente, surgen al calor de los encuentros de las voces y las vidas, entre quienes valoran y reconocen los modos en los que los diversos grupos étnicos generan sus creaciones trascendiendo de lo individual a lo colectivo. Es esta interacción la que permite transformar las realidades y perpetuar las memorias. La educación en artes y culturas es un escenario propicio para ello.

En Ecuador, esta concepción es reconocida y respaldada legalmente. La educación de calidad en artes —como derecho— ha sido, en definitiva, una gran conquista histórica que se encuentra plasmada en el artículo 8 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) al reconocer “el derecho de las personas al acceso del conocimiento producido por la actividad cultural y de los artistas a ser partícipes de los procesos de enseñanza en la Educación Superior”. Esta conquista reivindica el papel de las artes y la cultura en la formación integral a nivel universitario; una formación que conduce a los caminos del encuentro y de la paz.

En este marco, la universidad es un espacio —por excelencia— en el cual el arte, las culturas, la educación, la investigación y la innovación se cristalizan a través de profundas estrategias de amalgamamiento que dan cuenta de la complejidad del ser humano, las sociedades y del mundo. En este escenario, la investigación y la creación artística-cultural adquieren un sentido capital al reflexionar, comprender, reinterpretar y producir conocimiento creativo en artes para proyectar el legado de los pueblos, su resonancia simbólica y el “contrapunto” subyacente en muchas manifestaciones artísticas ancestrales.

El libro *Artes y culturas: pedagogías, investigación, gestión y patrimonio* se presenta, con meridiana claridad, como testimonio de este encargo, pues reúne investigaciones, experiencias y reflexiones en torno a la educación, el arte, la cultura y el patrimonio, desarrolladas en contextos académicos, comunitarios e interculturales. Esta es una demostración de la transformación de los territorios en espacio-tiempo artísticos y culturales a través de las funciones sustantivas de la Educación Superior.

En toda la obra, lo educativo se nos presenta como un eje que transversaliza la producción y el trabajo en artes; una educación en artes co-construida y presentada en este libro a modo de estrategia institucional para difundir las prácticas diversas que demuestran que la educación es un acto creativo. El rigor y la coherencia conceptual se ven potenciados por la epistemología subyacente en cada capítulo, así como la apuesta metodológica que de esta se deriva.

Los diecisiete capítulos tratan temas amplios y, a la vez, profundos como algunas prácticas ancestrales reconfiguradas y reinterpretadas en el espacio universitario y que aún mantienen su núcleo mítico. Estas experiencias pedagógicas variadas favorecen las habilidades blandas y los valores esenciales para la convivencia en las cuales la danza favorece la creatividad y la autorregulación emocional.

La formación de animadores culturales se presenta como fundamental en lo socioeducativo; cuestión que nos conecta con las reflexiones sobre la inclusión de más arte en los procesos educativos y la imprescindible presencia del arte en la formación de formadores. Sigue presente lo educativo como transversalizador de lo artístico-cultural. Sin embargo, resuena la pregunta “Más artes, ¿qué artes?, en la educación, ¿qué educación?” presentada en el capítulo diecisiete como una invitación a volver sobre nuestros pasos y reflexionar sobre la libertad, la independencia bajo la luz del desarrollo de la educación y la investigación en y sobre las artes.

Por otra parte, aparece la lectura trabajada desde un enfoque emancipador y una perspectiva amplia que dialoga con su esencia más allá de los libros. No puedo dejar de mencionar lo interesante de las reflexiones y análisis sobre una práctica y manifestación cultural urbana como lo es el grafiti, la cual genera incertidumbre en muchos. No obstante, emerge como reflejo de una identidad joven y urbana de vanguardia con su propio valor estético.

La música y la danza también se hacen presentes en esta obra, lo hacen por la vía del reconocimiento del valor del canto coral como práctica incluyente de voces y almas latiendo a un mismo son. En este orden, encontramos la música y la danza tradicional, sustentadas en la neurociencia, como potenciadoras del desarrollo cognitivo y socioemocional. Alrededor de estos temas es posible disfrutar del análisis de las óperas de Verdi en el marco del resurgimiento italiano, así como estrategias de empoderamiento cultural y transformación social a través de la música y la danza tradicionales.

En todos los capítulos podemos entrever lo interdisciplinario. Uno muy llamativo lo constituye el referido a la relación histórica entre saberes, mujeres, poder y brujería; analizado histórica y semánticamente considerando “las prácticas femeninas ligadas a las artes, la cultura, la política y la academia como espacios de resistencia y re-existencia”.

Son muchos los aportes producto de experiencias docentes, de investigación y vinculación, por ello no se trata únicamente de una compilación de estudios, sino de la presentación coherente de experiencias diversas que, al ser comprendidas, dan cuenta de la posibilidad de re-semantizar la educación a la luz de la integración del arte en todas sus manifestaciones. Una muestra que contribuye a concebir la pedagogía de las artes como un puente intercultural con la realidad social ecuatoriana.

Este libro está impregnado de una riqueza inigualable al articular magistralmente las tradiciones ancestrales y el desarrollo artístico contemporáneo. Sus autores y autoras nos muestran cómo es posible desarrollar procesos de transformación individual y colectiva, así como procesos de cohesión social a través del arte y las culturas. Por lo tanto, este libro reafirma que el arte se constituye en una fuente vital en la construcción de un mundo más inclusivo, empático, justo y de paz. Al confluir —genuinamente— el arte, la cultura y la educación se trascienden las aulas y se integran al alma y a la propia vida.

Con esperanza...

Rebeca Castellanos Gómez
Rectora de la Universidad Nacional de Educación

Capítulo 1. Contrapunto teórico-estético sobre una práctica cultural universitaria: Inti Raymi UNAE



 **Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado***
luis.daubeterre@unae.edu.ec

 **Diana Patricia Pauta Ortiz***
diana.pauta@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

En este estudio, el autor y la autora asumen una perspectiva epistemológica transdisciplinaria: en sus análisis integran varias disciplinas (antropología, etnomusicología, semiología, pedagogía, sociología política) para configurar un entramado teórico-metodológico de referencia que permita un conocimiento posible sobre el campo de problemas complejos analizados (Aguirre Sala, 2022; Pauta-Ortiz, 2017; Follaro, 2001; Martínez, 2007; Nicolescou, 1996). Dicha perspectiva transdisciplinaria considera una variedad limitada de perspectivas contrapuestas, así como la complejidad propia de los procesos-fenómenos socioculturales que se estudian. En este sentido, esta perspectiva rebasa una simple colaboración entre disciplinas y trata de construir un enfoque holístico (Aguirre Sala, 2022). Se utilizan instrumentos descriptivos y analíticos para comprender los roles y funciones de las prácticas estéticas en los contextos socioculturales donde se realiza esta celebración ritual.

En general, los grupos humanos que son reconocidos como sociedades tradicionales han observado —a lo largo numerosas generaciones— las regularidades estacionales de fenómenos naturales de su entorno, sobre los cuales construyen un conocimiento que, a falta de escritura, se ha transmitido oralmente como un saber anónimo acerca del mundo propio, compartido con otros seres que lo pueblan. En estos contextos, los lenguajes artísticos fueron inventados para “semantizar la realidad”, para expresar contenidos y sentidos del mundo mediante diversas formas codificadas (Zecchetto, 2010).

Sobre la base de prácticas cíclicas y de los saberes que las acompañan y legitiman se han estructurado diversas instituciones, mitos, linajes, ritos, roles, relaciones de poder, entre otras muchas invenciones específicamente humanas que complejizan las interacciones entre los individuos. Además, delimitan espacios sociales de acción e imprimen significados propios (reglas, valores, tabúes, excepciones, etc.) a las conductas individuales y colectivas en cada sociedad.

Dentro de la gesta ordenadora que los saberes tradicionales ejecutan, al tiempo que van configurando las tradiciones y prácticas instituidas en las sociedades, emerge la invención de un espacio y de un tiempo específicos. Estos constituyen basamentos fundamentales de estos mismos conocimientos.

El registro de la reiteración de los fenómenos naturales estaría al origen de una visión del tiempo cíclico que crea la sensación de un eterno retorno de lo mismo, en el aquí y ahora actual. Esta circularidad del tiempo-espacio que marca el calendario agrícola tradicional en las sociedades contemporáneas se complejizó al insertar elementos del calendario gregoriano de matriz cultural europea, que también se construyen de manera cíclica anual, donde se incluyen las fiestas rituales religiosas católicas, en la misma lógica que los Raymi. Entre las festividades aún vigentes se

destacan, por su vitalidad, el *Inti Raymi*, hoy imbricado con el *Corpus Christi*; el *Pawkar Raymi*, yuxtapuesto a la celebración occidental del Carnaval pagano; el *Kapak Raymi*, hoy sobrepuesto a la Natividad cristiana y el *Killa Raymi*, tiempo en el que también se festeja a las vírgenes y a los santos cristianos católicos. De hecho, a pesar de la fuerte influencia del pensamiento histórico occidental que se enseña en escuelas, colegios y universidades del Ecuador y otras naciones contemporáneas hay una persistencia popular del pensamiento circular animista (Descola, 2012) (un mundo de entes dotados de cualidades humanas y divinas), que caracteriza a las sociedades tradicionales y al conocimiento que les es propio.

En esta lógica de la reiteración del tiempo circular emerge el razonamiento mítico que, generalmente, habla de los orígenes ahistóricos del mundo propio y de la sociedad que lo piensa. Esta manera particular de entender y explicar el mundo y sus orígenes legitima las prácticas que se han ido instituyendo en las sociedades tradicionales, que son consustanciales a la realidad misma de los fenómenos del mundo y de los seres que lo pueblan.

Otra característica de las sociedades tradicionales, acorde con el pensamiento animista, es que nos habla de agencias que actúan y estarían al origen de los fenómenos que acontecen en el mundo. Esto supone una partición del mundo de la vida cotidiana en distintos estratos espaciales e identitarios; lo cual da sentido, dirección y cohabitación entre humanos y no-humanos: espíritus de ancestros, deidades, entes creadores, entre otros. Es decir, agencias que coexisten en un mundo compuesto de *animus*, característico de los saberes de los pueblos originarios (epistemologías alternativas del Sur). Esto es parte del campo que la antropología asume como ámbito de investigación de los distintos grupos humanos y sus prácticas culturales. De acuerdo con Levi-Strauss (1995), hay una manera humana de permear el mundo a partir de relaciones significativas que, en los mitos y ritos, asumen la forma de mitemas. Aquí encontramos la pertinencia de analizar la particularidad del mundo andino ecuatoriano, en general, en función de uno de sus rituales: el *Inti Raymi*. Celebración tradicional de fertilidad y agradecimiento a las deidades *Inty* (Sol) como fertilizador y la *Pacha Mama* (receptáculo de lo fertilizado), durante el solsticio de verano. Esta relación entre *Inty* y *Pacha Mama* configuran el núcleo del mito.

La celebración del *Inti Raymi* es un ritual complejo que se celebra, en el caso del Ecuador, en toda la sierra andina (Pauta-Ortiz, 2012). Sigue algunos patrones comunes como la fecha, durante el solsticio de verano, que coincide con el momento de la cosecha de cereales sea del maíz, sea del trigo y el reconocimiento a la fuerza fecundadora del sol (*Inty*), aunque siempre con las particularidades locales que esta fiesta ha adoptado en el transitar histórico, según las distintas cosmovisiones culturales. Los mitemas que dan sentido al ritual son el poder inseminador del *Inty* y la fertilidad de la *Pacha Mama*, ambos presentes en todas las modalidades del ritual, ambos diferentes y complementarios. Así, en el norte andino ecuatoriano, esta celebración adquiere particularidades propias de la cultura indígena de Imbabura, en el centro-sur andino tiene características ligadas a la cultura cañari, y en el sureste andino estas particularidades reflejan elementos propios de la cultura de Saraguro. En todas ellas *Inty* y *Pacha Mama* están presentes, aunque acompañados de personajes diversos según cada contexto (Pauta-Ortiz *et al.*, 2022).

Lo social como espectáculo

Históricamente, las sociedades han respondido a la necesidad de comunicarse con la creación y exposición de formas, atuendos, movimientos, aromas, sonoridades y en las últimas décadas con las tecnologías que hacen más llamativas y semánticamente enriquecidas las prácticas sociales. En este sentido, al espectáculo —entendido como una sobrerrepresentación de las prácticas sociales

para magnificar su importancia y capacidad de convocatoria— se considera como un dispositivo transmisor de valores éticos, estéticos e ideológicos con el uso de recursos materiales, simbólicos e imaginarios llamativos, convencionales o innovadores, para impresionar al espectador sobre las prácticas sociales y artísticas significativas de un pueblo, sean estas literarias (narrativas dramáticas, épicas, poéticas), escénicas (teatro, danza, ópera, performance), musicales (canto e interpretación), visuales (exposiciones, salones, bienales, cine, etc.) o circenses (equilibristas, luchadores, malabaristas, etc.).

En las sociedades contemporáneas, donde la superexposición de atributos se aplica a todo objeto-producto con potencial mercantil, el espectáculo ha devenido una necesidad instituida como parte fundamental del mercado-industria del “ocio y tiempo libre” y, sobre todo, del mundo de vida de la cotidianidad globalizada interconectada (modernidad líquida, Bauman, 2002) y una manifestación creativa que, siguiendo una lógica autorreproductiva del consumo instantáneo en las redes sociales de la web, invade todas las prácticas sociales e individuales (infocracia, Byung-Chul, 2022). Ello demanda el análisis de los mensajes vehiculados por un *corpus* de elementos, destrezas, sentimientos y emociones expuestos ante los públicos para atraer-consumir su atención y posicionar diversas narrativas éticas-ideológicas cargadas de estética que impactan a usuarios-consumidores del mercado global. Para ello, se hace uso de tecnodispositivos y herramientas intermediales para facilitar su valoración, transmisión-circulación y su trascendencia. Sin embargo, se puede argumentar que, desde la antigüedad, los miembros de una sociedad que cumplían con funciones mágico-religiosas se esmeraban por magnificar sus atributos y proyectarse de manera interactiva mediante propuestas estéticas en espacios determinados, a lo que hoy denominamos espectáculo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2003), debido a que este tiene el potencial de maximizar elementos expresivos en una puesta en escena. Ejemplos de ello son los músicos, danzantes y *yachak* ataviados de tal manera que les permite sobresalir en su entorno social. Esto ha permitido identificarlos entre las representaciones cerámicas de culturas prehispánicas que se encuentran en museos y en dibujos de cronistas como Felipe Guamán Poma de Ayala (1534-1615).

Figura 1. Representación en cerámica de músicos (Museo de las Culturas Aborígenes, Cuenca)



Fuente: Pauta (2017)

Figura 2. Representación cerámica de *yachak* (reserva arqueológica del Museo Pumapungo, Cuenca)



Fuente: Pauta (2017)

Figura 3. Representación gráfica de una escena de la fiesta del Inti Raymi



Nota. Detalle del libro *Nueva crónica y buen gobierno*.

Fuente: Guamán Poma de Ayala

Asimismo, como sucede hoy en el ritual del Inti Raymi, los miembros de las comunidades indígenas del Cañar, además de sus atuendos y elaborados instrumentos, también emplean diversos recursos tecnológicos para resaltar elementos de su cultura como las sonoridades y sus códigos (Pauta *et al.*, 2022) o los suntuosos atuendos de los danzantes tundunchil del Inti Raymi y del Corpus Christi, en una re-presentación viva, de cuerpo y alma presentes, de otros comuneros participantes de esta celebración ritual. Igualmente, en el ritual del Haway (Pauta-Ortiz, 2017) —característico del Inti Raymi cañari— se interpretan cantos responsoriales (el solista canta y la comunidad responde), en donde se utiliza amplificadores en el centro ceremonial para, de esta manera, garantizar la participación de todos.

Figura 4. Yachay cañari interpretando el Haway



Fuente: elaboración propia

En otras palabras, si bien los rituales responden a una temporalidad prehispánica ahistórica se resemantizan de acuerdo con la dinámica de los tiempos históricos que viven los actores sociales comunitarios que los ejecutan. Así, en una experiencia de campo del 2012, durante la celebración del *Inti Raymi* en Cañar, se evidencia el despliegue técnico sofisticado en escenarios diseñados para cobijar el espectáculo de músicos indígenas, bandas de pueblo e invitados de otros países.

Metodología

Microetnografía: entre cátedra, ritual y espectáculo

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es la universidad pedagógica del Ecuador. Esta fue creada para formar docentes investigadores con competencias para transformar el sistema educativo nacional, atendiendo a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2016), donde la interculturalidad del sistema es un mandato constitucional. Inició sus actividades a finales del 2015. Entre sus carreras cuenta con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), diseñada para formar maestros interculturales capacitados para aplicar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SSEIB, 2013) en escuelas que atienden las necesidades educativas de pueblos y nacionalidades del Ecuador.

La primera celebración del *Inti Raymi* en la UNAE fue en medio de una pradera del campus de nivelación. Para ello se empeló una *chakana* dibujada en la tierra, como espacio-símbolo de conexión con el cosmos, y se la decoró con elementos básicos de esta ritualidad (flores, frutos, maíz y fréjoles de diversos colores). Estos fueron organizados según una métrica prescrita, con el respeto y recogimiento solemnes de los presentes: reconstituyendo las prácticas simbólicas

de este ritual panandino y del pueblo *kichwa*-cañari, retomadas de los ancestros y adaptadas al contexto local institucional.

Figura 6. Inti Raymi: celebración UNAE, 2018



Fuente: elaboración propia

En esta celebración ritual participaron autoridades, docentes y estudiantes de la carrera de EIB de la UNAE: Se contó con un *yachak* que guiaba el desarrollo de la ceremonia, dando a conocer (a manera de una cátedra intercultural) elementos del ritual, compartiendo lo esencial de su sabiduría en su lengua ancestral *kichwa* y en castellano. Dando instrucciones de lo que se debía decir y hacer, destacaba la importancia de los elementos de la cultura cañari, mediante la ejecución de acciones sencillas, cargadas de significados que encarnan los símbolos de la cuatripartición de la *Pacha soña* andina (Estermann, 2006). Los presentes estaban movidos por la espiral temporal del rito, del tiempo cíclico dedicado a la ofrenda y al recogimiento espiritual que supone emociones y sentimientos de agradecimiento, reciprocidad, correspondencia, relacionalidad y complementariedad con la naturaleza, con los otros y consigo mismo. Finalmente, esta comunión se materializó en la comida compartida en una pampa mesa, con alimentos andinos tradicionales, cocidos en la tierra con piedras calientes.

A raíz de su crecimiento y consolidación como institución universitaria, la UNAE ahora cuenta con una Dirección de Culturas para el accionar educativo. Por su impacto formativo humanístico, esta se enfoca en el quehacer artístico en contextos diversos para asegurar el desarrollo de valores éticos-estéticos que caracterizan a los pueblos y nacionalidades ancestrales del Ecuador. En este marco, la comunidad universitaria completa su formación académica con argumentos y criterios en torno a los valores de la diversidad cultural, artística y patrimonial, sostenible y permanente del Ecuador (UNAE, 2023).

En concordancia con esta política de culturas, las prácticas de celebración del Inti Raymi han ido enriqueciéndose, adquiriendo una tonalidad mucho más compleja y espectacular, en torno a la parafernalia de esta fiesta. Se ha asumido el festejo de los Raymi como una experiencia formativa que ofrece a la comunidad universitaria una cátedra intercultural artístico-pedagógica. Además de iniciar con la versión ortodoxa del ritual con la *chakana*, (similar al modesto ritual de los inicios de la UNAE), actualmente se produce un espectáculo con repertorios musicales y coreográficos con intención pedagógica, mediante atuendos y coreografías correspondientes a esta celebración que, desde la perspectiva profesional de los elencos, representan los atributos fundamentales del rito. Igualmente, el protagonismo de la relación Inti con Pacha Mama sigue siendo el eje alrededor

del cual se presentan personajes particulares como los Urkuyaya, Mama Danza, Wawa Danza, comuneros cañaris y diablos huma, presentes en las diferentes modalidades del rito.

Desde esta nueva perspectiva, en la cancha de Nivelación de la UNAE, el 21 de junio de 2024 se realizó la última versión de la celebración ritual del Inti Raymi que, en principio, conectaría con una versión antropológica-cultural de lo sacro. Resulta muy notorio en el registro fotográfico siguiente cuánto ha cambiado en seis años dicha práctica universitaria de celebración compartida. Esta perspectiva asume positivamente que el espectáculo es un proceso que da realce a un sentido semántico ya existente, ya sea en forma total o parcial: es lo que Zecchetto (2011) denomina “resemantizar” lo cultural.

Figuras 7. Celebración del Inti Raymi (UNAE, 2024)



Fuente: elaboración propia

Figuras 8. Celebración del Inti Raymi (UNAE, 2024)



Fuente: elaboración propia

Figuras 9. Celebración del Inti Raymi (UNAE, 2024)



Fuente: elaboración propia

Figuras 10. Celebración del Inti Raymi (UNAE, 2024)



Fuente: elaboración propia

En otras palabras, el espectáculo emerge como necesidad expresiva y manifestación creativa que, al ser desarrollado en el contexto universitario, permite someter a un análisis en profundidad y entender la relevancia cultural de cada puesta en escena del espectáculo para ser tratado como un aspecto cultural, antropológico, clave del pensamiento animista, en tanto ritual ceremonial y fiesta conmemorativa. Ello constituye una estrategia institucional tanto de salvaguarda como de difusión pedagógica de prácticas, saberes y tradiciones ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Desarrollar una festividad ritual como el *Inti Raymi*, en un contexto tan diferente al comunitario *kichwa*-cañari (respetando los mitemas fundamentales de la cosmovisión andina), permite visibilizar, a modo de re-presentación, diversos conocimientos-saberes sobre un conjunto de componentes reales, simbólicos e imaginarios que intervienen en la escenificación, con una gran riqueza de elementos estéticos interrelacionados.

Resultados

Discusión sobre espectáculo, mercado y culturas en la sociedad tecno-global

A partir de la Conferencia General de la Unesco de 2003 se aprueba la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, constituyéndose en el reconocimiento formal de este tipo de patrimonio como hecho humano que merece y requiere de una política global de salvaguarda que oriente las políticas nacionales. A partir de ese momento, se promueve —entre los estados miembros— una normativa que permita identificar y promover los valores subyacentes de aquellas obras y prácticas del ingenio humano que merecen su reconocimiento y protección. A consecuencia de este proceso se discutieron los criterios de los temas relacionados al PCI (Unesco, 2003) y, en segundo lugar, se propusieron cinco ámbitos generales en los que se enmarcan las diferentes modalidades de este tipo de PCI. En el ámbito dos de estas cinco se ubica a las “Manifestaciones creativas. Las artes del espectáculo que tienen valor simbólico”.

En este sentido, esta celebración del Inti Raymi encarna varios componentes cargados de significado. Es un patrimonio cultural en movimiento (Montoya, 2022) que, a su vez, genera varios acuerdos y discrepancias. Por un lado, esta fiesta levanta el fervor popular de los habitantes cañari y de los estudiantes de la UNAE (universidad ubicada en la provincia del Cañar). Se ha convertido en un vehículo para la identidad colectiva, transgrediendo contingencias sociales y culturales, puesto que —a lo largo de estos años— las sonoridades han adquirido mayor coyuntura con la tecnología, los trajes típicos acentúan algunos aspectos y desmerecen otros, las formas tradicionales de ejecutar las danzas se acompañan de elementos ajenos a la tradición. Todo ello

se debe a la evolución de la manifestación cultural que, por su propia naturaleza, no puede ser estable, como lo manifiestan los propios actantes (Jareño Alarcón, 1998). A su vez, Montoya (2022) sustenta que las tradiciones reciben influencias de los nuevos tiempos y, a partir de dichas coyunturas, la identidad del evento sigue su propio curso. Este devenir, bajo la influencia de un determinado contexto social y temporal, puede provocar un cambio en la funcionalidad de las manifestaciones folklóricas, que es discutible desde los siguientes postulados.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la sociología crítica apoyada en el materialismo dialéctico marxista emerge con una densa argumentación teórica de-construccionista sobre “la sociedad del espectáculo” (Debord, 2020-1967), como expresión de la “industria cultural” (Adorno, 1967). Esto correspondería a una profunda mutación de las sociedades superindustrializadas las cuales, según Bauman (2003), habrían producido la “modernidad líquida”, a partir de la cual la tecnología digital, el internet y la expansión global de las redes sociales propiciarían el advenimiento de una “infocracia” (Byung-Chul, 2022).

De hecho, ya a finales de la década de los sesenta, Debord (2020-1976) denunciaba el proceso perturbador de los *mass media* de la época, como una “alienación recíproca” que servía de “esencia y sostén de la sociedad existente” en los países capitalistas industrializados, haciendo que el mundo sea “realmente invertido [donde] lo verdadero es un momento de lo falso” y “el espectáculo es la afirmación de la apariencia” (p. 11). Entendida así, la sociedad del espectáculo que se experimenta en la modernidad líquida, planteada por Bauman (2002), habría sufrido de mutaciones fundamentales a partir de la infocracia (Byung-Chul, 2022), en tanto régimen tecnorregulador de la cotidianidad en las interacciones “libres y voluntarias” entre los cibernautas.

El espectáculo en la actual sociedad-red (Castells, 2006) sería polimorfo y se expresaría en formatos diversos: información científica, noticieros, propaganda, publicidad, política, diversiones, conversaciones, chats, fotografías, porno, etc., los cuales circulan profusa e intensamente y a gran velocidad por las diversas redes y aplicaciones que constituyen el tejido social en el cual se instalaría una economía de la atención. Esta sociedad-red se manifestaría en el espectáculo cotidiano de la vida mediatizada en pantallas digitales diseminadas en todos los espacios sociales urbanos y domésticos que acaparan y consumen nuestro tiempo de atención. El registro sistemático de las prácticas sociales de las personas usuarias de la telefonía móvil y otros adminículos tecnológicos digitales que han invadido el mundo de la vida cotidiana a nivel local y global daría cuenta de otra mutación reciente: el espectáculo, en tanto simulacro, se habría convertido en el modelo socialmente dominante del día a día hasta el punto de que en la praxis social global se fusionarían realidad e imagen (Russel, 2022).

Desde esta perspectiva nihilista que impregna buena parte de los investigadores y filósofos críticos de las sociedades “avanzadas” posmodernas, el cambio tecnodigital no es simplemente un proceso en el que se pierde y se gana con la incorporación de nuevos elementos *techno*, sino un proceso inédito de vaciamiento y resemantización del universo simbólico. Todo esto mediante la sobresaturación de información, en el que se pierden los referentes propios del mundo de vida cotidiana de las personas, serializando los datos en forma de fluido continuo de secuencias al infinito, desubstancializando todo (escenarios, actores, significados, etc.), que pasarían a formar parte de los microespectáculos de las redes sociales (Byung-Chul, 2022).

Desde esta lógica, los nuevos públicos-usuarios de los espectáculos (*fans*, cibernautas, consumidores, usuarios, aficionados, videojugadores, *influencers*, etc.) se convertirían en espectadores testimoniales en busca de *likes*, pues necesitan registrar compulsivamente estos eventos en videos con sus dispositivos móviles. Esto llega a tal punto que la realidad del espectáculo

se diluye en el tiempo, transformándose en un referente sensorial-emocional fugaz que testimonia de la propia presencia corporal en ese lugar, mediante un subproducto: el microespectáculo tecnomediatizado comprimido en una pantallita para expandirlo y enviarlo a otros ausentes, en espacios-tiempos diferidos y lejanos.

Estos tecnoespectáculos de segundo grado (microvideos) vehiculados en las redes sociales formarían parte de otra dimensión de lo real social contemporáneo, cuyo soporte digital les imprimiría una ubicuidad instantánea de la cual participan todos los otros objetos virtuales equivalentes e intercambiables que pululan en la web global: escenario universal de inmediatez consumible. Por otro lado, cabe reconocer que los medios audiovisuales —como prácticas contemporáneas— han permitido la revitalización de bienes patrimoniales, así como su preservación y transmisión que, en el ámbito educativo, se constituyen en recursos didácticos idóneos para la apreciación mediada por el análisis y la reflexión de dichas prácticas.

Sociedades transicionales-transaccionales y espectáculos

Hoy día, la cotidianidad de la vida personal, profesional, económica o universitaria (en la UNAE y, sin duda, en cualquier otra esfera institucional pública o privada ecuatoriana o de cualquier otro país occidentalizado) es materialmente invadida por la contemplación de miniespectáculos que, continua y recurrentemente, envían las pantallas de celulares, tabletas y computadores, cuyas aplicaciones han sido diseñadas para reproducir secuencias de imágenes-información de tecnomercados complejos de entretenimiento, que reclaman constantemente la atención y positiva adhesión de sus usuarios dispersos en todo el planeta. El mundo digital de las redes sociales es un espacio-tiempo fragmentado y ubicuo, a cuyos no-lugares acude un público anónimo, igualmente fragmentado, que aspira satisfacer deseos, fantasmas y necesidades de segundo y tercer orden. En dicho contexto, el espectáculo sería una microrrealización estética serializada para capturar la atención-deseo del usuario a quien se ofrece un consumo audiovisual contemplativo, seductor, obnubilante, en las redes sociales.

No obstante, las sociedades en general (y las sociedades postcoloniales interculturales, como la ecuatoriana, en particular) no son homogéneas ni tampoco estacionarias; ni siquiera lo son los pueblos y nacionalidades nutridos por sus tradiciones milenarias. Por el contrario, estas sociedades interculturales son complejas, en constante adaptación y transición hacia formas de vida con prácticas sociales que, si bien preservan aspectos de su tradición oral (lengua, mitos, cosmovisión, rituales, vestimenta, gastronomía, etc.) se encuentran en constantes transacciones (“compraventa”, préstamo-adquisición-intercambio, asimilación-acomodación, etc.), que implican procesos de transformación adaptativa de las prácticas del mundo de vida cotidiano. Ello permite, por un lado, la cohabitación —más o menos equilibrada— de expresiones culturales que corresponden a temporalidades distintas: unas a la temporalidad lineal hegemónica occidental, otras a la temporalidad originaria (Iparraguirre y Argendhi, 2014; Lévy-Strauss, 1993) de dichas sociedades interculturales. Pero, por otro lado, obliga a los científicos sociales latinoamericanos a repensar críticamente las interpretaciones teórico-epistemológicas “universales” propuestas por autores de países superindustrializados, a fin de comprender los procesos socioculturales y artísticos locales-regionales.

En este sentido, en estas sociedades interculturales, como las de la provincia del Cañar, coexisten tantos espectáculos que son producto-mercancía de un complejo proceso artístico profesional, comercial y de mercadeo que se empaqueta y compra con un *ticket* para ir a un performance teatral, concierto de bachata, vallenato o pasillo, festival de danza contemporánea,

folklórica o de cualquier otra manifestación del *show business*. Aunque es necesario resaltar estas miradas, no cabe ahondar en dicotomías como estas, si entendemos que todo hecho folklórico siempre ha estado sometido a la manipulación. Es preferible señalar este hecho como una buena forma de analizar la realidad sociocultural, provocando modificaciones en el patrimonio cultural inmaterial como los espectáculos convivenciales resultantes de un proceso creativo comunitario abierto a diversos públicos (comuneros, turistas nacionales y foráneos, periodistas, etc.), en el que se enriquecen y multiplican las formas de mostrar-compartir estas prácticas sociales.

Conclusiones

Resemantización del rito y su espectacularización

A lo largo de este texto hemos analizado, en contrapunto, el hilo conductor de una manifestación patrimonial, el *Inti Raymi*, que se celebra de manera cíclica y ha adquirido características locales en los distintos contextos en donde se desarrolla. En este caso, en una institución superior localizada en territorio cañari. Este ejercicio se fundamenta en los cambios, adaptaciones y nuevas significaciones que va adquiriendo esta manifestación que proviene de culturas vivas, hoy considerada dentro del ámbito del espectáculo según la Unesco. La principal discrepancia proviene del modo de resignificar esta manifestación hacia miradas acostumbradas a patrones de acción específicos en contextos étnicos. Para ser parte activa en contextos universitarios estas manifestaciones, al incorporarse, deben renunciar a ciertos elementos simbólicos de su carácter particular originario y adquirir otras significaciones acordes a estos nuevos contextos educativos.

La lógica contemporánea del espectáculo implica una resemanización de aquello que se representa de forma espectacular. Se hace siguiendo estéticas que se nutren de lo local utilizando técnicas coreográficas profesionales con base en la mimesis de imágenes de personajes y animales humanizados, ligados al “tiempo real”: eficacia instantánea de una totalidad que se produce como secuencia de imágenes al alcance de quienes se están formando como futuros docentes, mientras se apropian y disfrutan de música, danza, color, ritmos y figuras de un espectáculo estético inteligible. La puesta en escena de la celebración del *Inti Raymi* 2024 en la UNAE, con el pasar de estos años, ha devenido un proceso de resemanización de prácticas culturales indígenas para la formación integral de futuros docentes del Ecuador, mediante una reexposición de contenidos simbólicos e imaginarios de este mito-ritual que sirve de referente.

La resemanización forma parte del continuo proceso de simbolización al cual está sometida toda sociedad, pasando a ser un elemento característico de la vida cultural. Los fenómenos resemanizados cumplen funciones relevantes: a) son modelos simbólicos que fungen de espectáculo donde un pueblo refleja aspectos culturales de su mundo de vida; b) influyen las relaciones sociales, en tanto paradigma que produce “efectos de sentido”; c) son portadores de imaginarios: prácticas estéticas identitarias de reconocimiento y valoración (Zecchetto, 2011), d) promueven y fortalecen la metacognición de la cultura como red de valores éticos y estéticos, permitiendo la sensibilización mediante la participación activa, el conocimiento y la valoración de prácticas estéticas diversas, locales y universales por medio de actividades de mediación cultural.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Sala, J. F. (2022). El estatus transdisciplinario de las ciencias sociales. *Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales del CEH*, 1(2), 8-42. <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar1.2-1>
- Baudrillard, J. (2012 [1978]). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Byung-Chul, H. (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- Debord, G. (2000-1967). *La sociedad del espectáculo*. Editorial Pre-textos.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría para un mundo nuevo*. Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT).
- Follari, R. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 40-47. <http://bit.ly/4gHkHwK>
- Iparraguirre, J. y Armenghi, S. (2014). Tiempo y temporalidad desde la antropología y la física. *Revista de Antropología Experimental*, 11, 251-260. <https://bit.ly/4gGiX6R>
- Jareño, A. (1998). La tradición del tambor en Hellín. Aspectos culturales y sociológicos. En *Sonidos de tambores en la reutilización del material tradicional*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *La estructura de los mitos. Antropología Estructural I*. Paidós.
- Martínez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polís. Revista Latinoamericana*, 6(16), 1-17.
- Montoya, J. C. (2022). *Sonidos de tambores en la reutilización del material tradicional*. En *Patrimonios vivos: música, performatividad y Representación*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A. C.
- Pauta-Ortiz, P., Mansutti-Rodríguez, A. y Apolo, D. (2022). Códigos sonoros en el ritual de fecundidad de la Allpa Mama en el Inti Raymi cañari en Ecuador. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 52(4), 671-682. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562020005002601>
- Pauta-Ortiz, P. (2017). *Fiesta del solsticio de junio: La música del Inti Raymi Corpus Christi como relación intercultural en las provincias del Azuay y Cañar (Ecuador)* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Russel, E. (2022). Nada es ya lo contrario de nada: la sociedad del espectáculo de Guy Debord hoy. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, 14, 426-434. <https://bit.ly/480XX8x>
- Sánchez, M. (2017). Mitos y ritos audiovisuales: Televisión, espectáculo y consumo. *Perspectivas de la Comunicación*, 10(2), 25-50. <http://bit.ly/3WbXNUw>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2003). *Los ámbitos del patrimonio cultural inmaterial*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zecchetto, V. (2011). El persistente impulso a resemantizar. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 14, 127-142. <https://bit.ly/3Iqdep7>

Capítulo 2. Lectura e ideología. Un planteamiento estético-político para la formación de animadores culturales en lectura



 **Leonardo López Verdugo**

leolopezv@yahoo.com

Universidad de Buenos Aires, Argentina

 **Doménica Ramírez Sánchez**

drramirez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

Leer es una competencia fundamental para el desarrollo del ser humano y, por extensión, de la sociedad. De hecho, varias instituciones gubernamentales, organismos internacionales, industrias culturales y demás (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016; Ministerio de Educación [Mineduc], 2020; Ministerio de Cultura, 2024; Delfin, 2013) han considerado a la lectura como eje y factor *sine qua non* en la búsqueda de desarrollo, bienestar, justicia social y superación de desigualdad y crisis.

Ahora, esto —como corolario— ha servido también para estructurar presupuestos desproporcionados sobre dicha competencia, porque, en específico, ¿cómo contribuiría la lectura al desarrollo social en un escenario ecuatoriano —por ejemplo— en donde existen pocas bibliotecas públicas¹ y el acceso al libro es limitado²?, ¿de qué manera una persona puede mejorar a partir de la lectura si sus condiciones materiales son de pobreza o pobreza extrema? o ¿cómo la lectura puede contribuir a la reducción de la brecha social en un contexto de ausencia de Estado como las zonas rurales ecuatorianas donde el 46.4 % vive en pobreza y el 26.6 % en pobreza extrema (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2023)?

Es decir, varias instituciones gubernamentales y organismos internacionales han dado a la lectura un carácter de fórmula para modificar la realidad, pero no han explicado, con procesos coherentes y realistas, la forma en que esta puede operar para lograr tal fin. Ha habido, en general, un hiato entre metodología y enseñanza que, al parecer, no ha podido ser salvado.

De hecho, en los últimos dos años el promedio de lectura del Ecuador es “un libro completo y dos libros incompletos al año” (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2022, párr. 4); un número bajo en tanto esta actividad debería ser la clave para la superación de crisis y el Estado debería, por tanto, fomentarla para llegar a dicho objetivo. Situación que parece lejana, ya que aún no existe, en el Ecuador, un plan para formar lectores como tal —con pasos de intervención o desarrollo concretos—, sino una visión política del Gobierno no operativa todavía³; lo que evidencia una estrategia en ciernes.

1 Según los datos de Iberbibliotecas (s.f.), en Ecuador existen 156 bibliotecas públicas y 17 comunitarias, las cuales integran las 1010 registradas en la Red Nacional de Bibliotecas (RNB). Es decir, existiría una distribución de una biblioteca pública por cada cien mil habitantes, lo que supone una oferta baja para el fomento a la lectura en comparación a México que cuenta con 7456 bibliotecas públicas.

2 En Ecuador el acceso al libro es limitado por varios factores. A saber: falta de políticas estatales y tributarias, pocas bibliotecas, costo del papel, precios altos, falta de oferta, pocos canales de distribución y demás factores vinculados (Chamorro, 2023, como se citó en La Hora, 2023). Esto deriva en que el libro —como producto— se convierta en un bien de difícil acceso para gran parte de la población, sobre todo en zonas rurales y de bajos recursos. El alto costo del libro, junto con la escasa distribución, limita no solo el acceso a la lectura sino también el fomento del hábito lector, lo que crea una brecha en el acceso a la cultura y la educación.

3 Véase la *Política nacional de fomento a la lectura, la oralidad y acceso al libro de Ecuador*, Ministerio de Cultura del Ecuador, 2024.

Ahora bien, la problemática se vuelve compleja cuando se identifica que la lectura ha sido convertida en un instrumento ideológico⁴ meramente operativo para objetivos oficialistas ligados, sobre todo, con discursos de índole económica, moral, propagandística y política. En concomitancia, Jato (2023) sostiene que la literatura empleada en los ciclos de enseñanza escolar está más enfocada en su dimensión didáctica —enseñanza de algo— y no en la parte literaria o lúdica que también está presente en el proceso. En esta lógica, si la lectura sirve para algo su valor estético queda relegado de la ecuación.

En este marco, la visión oficialista sobre la lectura, hoy, no ha podido ofrecer respuestas aterrizadas más allá de predicados de su valor para cambiar las condiciones sociales. Ha entregado, más bien, múltiples discursos románticos como “la lectura y escritura deben formar parte del diario vivir de las familias para lograr momentos de calma y acompañamiento, a la vez que se desarrollan habilidades indispensables para la correcta comunicación y el aprendizaje” (Mineduc, 2020, p. 12). Incluso en la *Política nacional de fomento a la lectura, la oralidad y acceso al libro de Ecuador* (2024) se lee: “El Ministerio de Cultura [...] tiene la convicción de que mejorar el acceso a la cultura y fomentar procesos artísticos, promueve una sociedad más reflexiva, lo que fortalece nuestra democracia; y contribuyen a la construcción de un mejor futuro” (p. 2).

Estas situaciones o escenas, en tesis como la ecuatoriana, donde más cien mil estudiantes —de hasta Bachillerato— no se matricularon en 2024 por cuestiones de pobreza, violencia y migración (Machado, 2024) y no lograron, por lo mismo, cultivar “habilidades indispensables para la correcta comunicación y el aprendizaje” (Mineduc, 2012, p. 12), son el síntoma de un desconocimiento del territorio donde se quieren aplicar las políticas para la lectura.

Además, el último planteamiento del Ministerio de Cultura (2024) donde se sostiene que la lectura generará democracia y mejor futuro con el fomento de procesos artísticos solo genera más interrogantes. Por citar dos: ¿cómo la lectura contribuye a la construcción de la democracia si todavía, en el contexto ecuatoriano, existe poca o nula representación de las minorías, por ejemplo, en puestos públicos? o ¿cómo los artistas pueden integrarse en los procesos de formación de públicos si sus condiciones laborales son precarias?

En este artículo, precisamente, se analizará la relación entre ideología y enseñanza de la lectura para ubicar cómo este acercamiento influye en la percepción y utilización de la lectura en el ámbito educativo y social. Además, se discutirá sobre la “ideología correcta” (Benjamin, 2010) para la enseñanza de la lectura, en tanto es posible fomentar una comprensión crítica y emancipadora —una política de la lectura— en lugar de una aceptación pasiva de las estructuras existentes. Finalmente, se propondrá formas de conciliar el método y la enseñanza de la lectura dentro de un marco ideológico que supere la categoría de lectores a una de públicos lectores.

Metodología

Este artículo no está construido bajo un carácter cualitativo, dado que no se reflexiona sobre una data concreta y recolectada por medio de un levantamiento documental-experimental (Creswell y Poth, 2017). Por el contrario, se estudia —en específico— la ideología presente en los procesos de enseñanza de la lectura y la postura política que los formadores asumen frente a los relatos dominantes, discursos neoliberales y las narrativas de la globalización cultural en un contexto ecuatoriano.

⁴ El término *ideología* será entendido, de manera general, como un conjunto de creencias que caracteriza a una persona u organismo y que, válida, a su vez, su comportamiento con relación a su medio social. En el apartado “Marco teórico” se detallará sobre este concepto.

En este sentido, la metodología elegida es la investigación documental, ya que la naturaleza del estudio no requiere una recolección de datos experimentales como se esperaría en enfoques cuantitativos (Barraza, 2023, p. 9). En lugar de ello, se recurre a fuentes secundarias —textos oficiales y producciones culturales, documentos estadísticos y teóricos— (Denzin y Lincoln, p. 49), seleccionados de manera específica (por su incidencia en los procesos educativos/culturales ecuatorianos), lo que permite una discusión interdisciplinaria que vincula estudios culturales con la pedagogía de la lectura.

Se aplica, asimismo, un análisis discursivo de documentos de organismos internacionales y gubernamentales —Unesco (2016) y Mineduc (2020)—, junto con textos teóricos sobre la competencia lectora e ideología. Por último, el paradigma sociocrítico se adopta para estudiar la influencia de la ideología en los procesos formativos y en las políticas lectoras aplicadas en diversos contextos socioeconómicos (Barraza, 2023).

Marco teórico

Desde un punto de vista tradicional, leer no es más que un proceso de “descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito” (Freire, 1981, p. 1). Sin embargo, esta perspectiva es limitada, porque ¿qué pasa con los otros signos del entorno resultantes de las relaciones sociales o los otros lenguajes de las artes que son susceptibles de una interpretación y/o descodificación? o ¿qué pasa con los textos literarios que no podrían ser decodificados, porque en su inmanencia utilizan un cuasi-lenguaje⁵?

Además, esta metodología clásica sería puramente literal, porque se daría un significado a un significante y nada más. Por ejemplo: *El cielo es azul*, solo tendría una dirección en términos de que el cielo es azul y no otra cosa en el orden de la inferencia.

Sin embargo, a estas alturas de la ampliación y complejización de la vida y la cultura (Ubidia, 2000; Delfin, 2013), leer supone la descodificación de otros sistemas, de otros lenguajes y de otros signos. De esta manera, lo que puede ser leído no solo es un texto, sino un fenómeno o una estructura de “cualquier sustancia [...]: las imágenes, los gestos, los sonidos melódicos [el arte], los objetos y los conjuntos de estas sustancias —que pueden encontrarse en ritos, protocolos o espectáculos— constituyen, sino ‘lenguajes’, al menos sistemas de significación” (Barthes, 1971, p. 13). Vale anotar que, desde esta mirada, incluso la música —por extensión, la oralidad— está sujeta a un proceso de “lectura”.

Pero, sin llevar este planteamiento a los extremos del análisis estructuralista, la noción *leer* —en un marco educativo— puede ser aplicada a diferentes textos, artes o expresiones estéticas, culturales y sociales con el objetivo de ampliar el horizonte de posibilidades. Esto, por otro lado, interpela la concepción prescriptivista de *leer* para dar paso a otra noción —quizá más flexible en la formación de un público lector—: el acercamiento.

Si bien no existe un campo epistemológico donde el concepto *acercamiento* esté definido como el proceso de decodificación de diversos signos, símbolos o manifestaciones culturales, sociales o estéticas; Barthes (1975) maneja una noción similar: la asociación. Para este autor, el acto de leer —como un proceso meramente pasivo— resulta agotado. En su defecto, Barthes entiende que la lectura es un proceso de ilación entre los saberes culturales ya establecidos, los

5 “La obra no dice, sino que, en el límite del decir solo muestra un sentido. Por eso sería más acertado afirmar que el lenguaje del arte es un ‘cuasi-arte’, tal vez un lenguaje balbuceante o incompleto, un lenguaje en el que faltan palabras” (González, 2024, p. 20). Es decir: existen obras compuestas por un sistema de signos que no se deja traducir del todo a un lenguaje racional o codificado. En el caso de los textos literarios, el cuasi-lenguaje aludiría a su potencia poética o simbólica que comunica a través de imágenes, silencios y ambigüedades, más que mediante una decodificación literal o transparente.

esquemas mentales y el objeto a decodificar; lo que resulta en una reelaboración de lo observado con base en la asociación de otras ideas. En esta misma línea, Freire (1981) sostendría que leer es un acto de ubicación del sujeto frente al texto y a su contexto con el objetivo de interpelarlos.

Es por ello que un texto literario —*per se*— no puede ser el eje de los actos de lectura, porque no solo el libro existe como arte o como un símbolo de cultura; sino —por el contrario— el libro solo es una parte de las artes, los objetos culturales y/o las manifestaciones artísticas. De hecho, considerar al libro como un eje es una visión limitada por una estructura ideológica globalizante que lo fetichiza.

A propósito, el concepto *fetichización* está ligado al sintagma *de la mercancía* y es una noción clave en el pensamiento filosófico-económico de Marx (1980). En el arte, por su lado, este puede servir para definir el fenómeno en el que ciertas artes se han convertido en representaciones de una alta cultura —o mercancías—, desconociendo la proveniencia de esta y denostando, por lo tanto, otras (Pla, 2016).

Es decir: ¿por qué el libro debe ser considerado la antonomasia de la literatura y no, por ejemplo, las tradiciones orales de la narración tan presentes en las comunidades indígenas y afro del Ecuador? O más específico: ¿por qué existe una estima social elevada en la novela y no en las narraciones populares?

Pues bien, estas perspectivas se mantienen únicamente por cuestiones ideológicas dominantes que son aún funcionales a pesar de que ya han perdido su verdad y determinación (Premat, 2016). Aquí, no obstante, vale hacer dos advertencias.

Primero, el término *ideología* tiene una trayectoria bastante larga que inicia desde su acuñamiento con Destutt de Tracy a finales del siglo XVIII y va hasta el pensamiento contemporáneo en autores como Eagleton (1978) o Žižek (2015) —solo por citar unos pocos, dado que la lista puede integrar varios autores de diversas corrientes de pensamiento y tiempos—. Sin embargo, este recorrido es una discusión aparte. Por lo que se desistirá de ella.

Segundo, se hará una acotación al término *ideología dominante* en tanto Barthes (2010) explica que una ideología ya de por sí domina a otras ideas; por lo que *dominante* es redundante. De esta forma, la ideología —en términos simples— es una idea que gobierna y moldea (discrimina) las formas de pensar de las sociedades (Eagleton, 1978). Žižek (2015) explica, por su lado y con base en un pensamiento hegeliano, que la ideología es lo que permite racionalizar los modos en los cuales una persona actúa o piensa que son provenientes del exterior.

Todo esto lleva a pensar en que cualquier acto humano no está fuera de un marco ideológico que tiene ligazón con las estructuras de poder dominantes. Es más, ni siquiera el proceso de una formación liberadora freireana o una escolarización no ideológica pueden darse en estos términos puros si los que impulsan aquellos tipos de educación son individuos insertos en un campo ideológico. Esto mismo sucede en los procesos de formación de animadores culturales en lectura. Entonces, ¿cómo formar lectores sin caer en la instrumentalización ideológica de la lectura?

Discusión

Si se parte del presupuesto de que todo acto humano está implícitamente ligado a una ideología o a unos predicados externos al pensamiento (Hegel, 1985; Eagleton, 1978; Žižek, 2015), entonces la formación de lectores también puede ser entendida bajo esta razón. Ahora bien, la formación de lectores está, por lo general, inserta en un marco institucional como el que da el Ministerio de Educación y los centros educativos (los marcos determinantes), lo que significa que la lectura también tiene una abstracción y, por ende, una instrumentalización de dicha práctica: lo que se

busca en la lectura para defender una política de Estado o los valores de una institución (leer libros para fomentar el espíritu nacional, la moral cristiana, la estructura social tradicional de la familia o la idea misma de familia, etc.). Incluso, se busca mantener una forma de hacer las cosas basada en un principio negativo: no fomentar la lectura como práctica y, más bien, solo enunciarla como parte de un objetivo a cumplir dentro de los currículos educativos.

Sin embargo, lo importante en este punto no es que la formación de lectores sea ejecutada desde una arista neutra o desde un hedonismo de la lectura por la lectura, sino que la ideología seleccionada para su despliegue esté dada desde una “tendencia correcta” (Benjamin, 2010). Es decir, desde la postura política (intervención) que rompa con las nociones subjetivas utilitarias de esta actividad y se reconozca —a la lectura— desde un proceso más bien social de interpelación del entorno a través de la decodificación y cuestionamiento de signos y símbolos artísticos, culturales y sociales. En otras palabras, que la lectura, de primera mano, sea entendida como un proceso sostenido de acercamiento (Barthes, 1975) al objeto artístico y cultural múltiple y se desestime el criterio que la vincula a un proceso limitado a la palabra escrita; porque, en el fondo, lo que se busca —al formar lectores— no es perpetuar la literalidad de la decodificación, sino de la integración de la lectura —como puerta principal a otras artes y otras manifestaciones de la cultura— en la vida cotidiana del alumno/espectador (González, 2024).

En este sentido, es importante que el distanciamiento con la preminencia de la lectura — como la antonomasia al libro— genere una posibilidad para la integración de otras artes y otras manifestaciones culturales a los procesos de formación. Para el contexto ecuatoriano, donde se busca una recuperación de los saberes ancestrales, comunitarios y multiculturales, la oralidad ingresaría en este proceso tanto como el cine, la música, la danza, el teatro y demás expresiones nacidas en un marco nacional. ¿Por qué no también, por ejemplo, el acercamiento a museos y centro culturales independientes para leer, en términos barthesianos, otras manifestaciones?

Esto no solo aumentaría las posibilidades estéticas del lector en formación. Más bien interpelaría a los cánones literarios (y de mercado) —y su perpetuidad al ser validados constantemente desde los estamentos estatales (Dubois, 2014)— que han sido estructurados no solo con base en cuestiones formales como la novela sobre el cuento popular, por decir un caso, sino apoyados en cuestiones extraliterarias como la desigualdad de género, discriminación por nacionalidad, discriminación por editorial y demás.

Hay que recordar que, hasta inicios del siglo XXI, el canon literario ecuatoriano estaba conformado por grupos de escritores como los realistas del treinta —Pablo Palacio, Jorge Enrique Adoum y demás— y se había discriminado a escritoras como Dolores Veintimilla, Alicia Yáñez y otras. Eso sin contar que el canon estaba conformado exclusivamente por escritores de las grandes ciudades ecuatorianas y se había dejado afuera a escritoras de las periferias como Luz Argentina Chiriboga (escritora esmeraldeña). Además, el canon estaba guiado y validado desde instituciones eminentemente masculinas como la Casa de la Cultura y el Ministerio de Cultura.

Por otro lado, la tendencia correcta del formador de lectores, que buscaría hacer frente a los procesos utilitarios de la lectura, también lograría superar la lógica bancaria (Freire, 1982) de esta actividad que se enmarcan en un criterio, más bien, cuantitativo: cuánto leer, cuánto tiempo, cuántos libros al año y demás expresiones similares. Un caso concreto y constante son los “30 minutos de lectura diaria” (Mineduc, s. f., p. 2), los cuales se desarrollan solo dentro de un marco institucional y que no son evaluados de manera correcta, sino con actividades clásicas como los cuestionarios posteriores o informes de lectura.

Por el contrario, el desarrollo del acercamiento del estudiante al objeto artístico —como un espectro múltiple— es necesario para establecer un entorno estéticamente sostenido y que pueda,

en su defecto, validarse por su desarrollo en tiempo o número —que también es importante valorar— y por su asimilación en el lector. Al quitar el aura al libro, el objeto cultural se dispara y enfoca su rango de acción en otros productos como la oralidad, el cine, el teatro, la música; cuestiones que están presente en el ámbito doméstico, social y cultural sin que eso signifique una formalidad institucional.

Esto mismo, sin embargo, genera una problemática que puede ser solo resuelta por cuestiones metodológicas, en tanto la música narco, la literatura de autoayuda y similares —es decir: manifestaciones culturales que cuentan con una carga discursiva que elogia ciertas prácticas sociales ligadas con el mundo de la delincuencia organizada, el machismo, la violencia y el pensamiento mágico (por decir unos pocos)— también podrían permear el corpus para la enseñanza de la formación de lectores. En este punto es necesaria, entonces, una mirada política-estética del formador de lectores en el sentido de que su desempeño debe estar alineado en dos vías: una formal (metodológica) y una puramente contenidista.

La primera se refiere a que su metodología debe incluir prácticas novedosas que superen las limitaciones de la enseñanza de la lectura histórica como la resolución de cuestionarios, resúmenes o reseñas de los textos leídos. Esto supone que el formador de lectores debe estar en constante preparación para que la didáctica empleada sea actual, acorde con los intereses del grupo, coherente con el contexto y las capacidades individuales. Además, en este proceso, como se dijo, deben integrarse otras manifestaciones culturales entendidas como un sistema de signos y símbolos que pueden ser decodificados por los alumnos como si fueran lenguajes.

La segunda radica en un trabajo privado del formador de lectores que debe saber reconocer —de la gran escena cultural— qué elementos le serán útiles para lograr el objetivo último de este proceso: que los discentes incorporen a su vida el factor artístico como elemento indispensable junto con otras necesidades vitales. Esto significa que el formador de lectores debe estar en constante revisión de la escena literaria/cultural del país para integrar a su repertorio textos actuales, de géneros adecuados para el grupo a formar, de textos escritos por actores no canónicos y otras cuestiones vinculadas.

En general, el proceso de formación de lectores contemporáneo debe replantearse su *ethos* en relación con la ideología empleada en su desempeño para formar un público lector. Para esto es necesario partir de una nueva tendencia que no instrumentalice las prácticas de acercamiento con el objeto cultural —en tanto siga unos predicados estatales, institucionales, sociales, morales, etc.—, sino que, en este contacto, se logre integrar al arte o a la cultura en la vida cotidiana del alumno como un elemento indispensable para su correcto desarrollo. Asimismo, que tampoco fetichice ciertas artes sobre otras y que también no perpetúe ciertos cánones sobre otros; algo que ha generado discriminación dentro de la cultura ecuatoriana. Esto, no obstante, supone la sublimación del rol del formador de lectores, dado que su metodología debe estar en constante perfeccionamiento desde todos los escenarios posibles: formales y no formales.

Ahora bien, de esto surge una interpelación a este mismo planteamiento estético-político: ¿si los principales formadores de lectores son docentes y sus condiciones materiales son precarias (bajos sueldos, inestabilidad laboral, deficiencias en su formación profesional, poco acceso al libro) cómo estos podrán formar verdaderos lectores que no abracen las prácticas tradicionales como sinónimo de lectura? y ¿cómo pedirles que su metodología esté comprometida con un verdadero proceso de formación? Interpelaciones que no pueden responderse, por su complejidad, en este documento.

Conclusiones

El proceso de lectura —hoy— no puede limitarse a la simple descodificación literal de textos escritos, dado que esta visión reduce la diversidad de signos y lenguajes que conforman la cultura y las artes. La lectura —entendida en su sentido más amplio— implica una interacción activa con una variedad de expresiones culturales, desde lo literario hasta lo visual y lo performático, lo que abre la puerta a una comprensión más profunda y multidimensional del entorno. Este enfoque desafía la noción tradicional y global de que la literatura, en su forma escrita, es la cúspide del arte.

Este enfoque flexible y dinámico permite que la lectura sea un acto de interacción continua con el entorno, en lugar de un ejercicio pasivo de absorción de información. De esta manera, se abre un horizonte de posibilidades para la formación de lectores, quienes pueden explorar y valorar diversas manifestaciones culturales más allá del texto escrito (como la oralidad).

El desafío —por lo tanto— radica en superar la ideología que fetichiza el libro como el símbolo máximo de la cultura. En el contexto ecuatoriano, por ejemplo, es crucial integrar saberes ancestrales y manifestaciones culturales como la oralidad, la danza, el cine y la música en la formación de lectores. Este enfoque diversifica la experiencia estética de los lectores en formación y desafía y enriquece los cánones literarios tradicionales, lo que genera una cultura más inclusiva y representativa.

No obstante, esta expansión del concepto de lectura plantea también desafíos metodológicos y de contenido para los formadores de lectores. Es necesario que estos profesionales o actantes adopten métodos de enseñanza innovadores que superen las prácticas tradicionales. Asimismo, requiere que los formadores de lectores estén comprometidos con una revisión constante de la escena cultural y literaria para seleccionar cuidadosamente los materiales que fomenten un verdadero aprecio por el arte y la cultura en todas sus formas. Esto implica, en general, un esfuerzo continuo por parte de los docentes para mantenerse actualizados y relevantes, lo que puede ser un desafío considerable, especialmente en contextos donde las condiciones laborales son precarias, existe una ausencia de bibliotecas equipadas con lo necesario y el acceso a recursos bibliográficos es limitado.

Referencias bibliográficas

- Barraza, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Benessere.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Alberto Corazón Editor.
- Barthes, R. (1975). *Sobre la lectura*. Ediciones Paidós.
- Barthes, R. (2010). *El placer del texto*. Siglo XXI.
- Benjamin, W. (2010). *El arte en la época de la reproductibilidad técnica y otros textos*. Godot.
- Chamorro, D. (13 de octubre de 2023). ¿Por qué es tan costoso comprar libros en Ecuador? *La Hora*. <https://bit.ly/4gGtPBu>
- Creswell, J. y Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Delfín, M. (2013). *Los aparatos de la cultura. Sistemas de Información Cultural, tecnologías de gobierno y la economía política de la cultura en América Latina*. S. E.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dubois, J. (2014). *La institución literaria*. Universidad de Antioquia.
- Eagleton, T. (1978). *Literatura y crítica marxista*. Zero.
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer* [Ponencia]. Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, Brasil.

- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González, D. (2024). *El arte como interrogación. Estética y meta-estética*. Centro Cultural Benjamín Carrión.
- Hegel, F. (1985). *Lógica. Tomo I*. Orbis.
- Iberbibliotecas. (s.f.). *Estructura bibliotecaria del país*. Iberbibliotecas. <https://bit.ly/3KegPHv>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. 2023. *Encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo 2023 (ENEMDU)*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Machado, J. (19 de abril de 2024). Más de 60.000 estudiantes no se matricularon en el último año escolar, en la Costa. *Primicias*. <https://bit.ly/3IFl6TK>
- Marx, K. (1980). *El capital I y II*. Orbis.
- Ministerio de Cultura. (2024). *Política Nacional de Fomento a la Lectura, la Oralidad y Acceso al Libro*. Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020). *Plan educativo “Aprendamos juntos en casa”*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/42IPaED>
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2022). *En Ecuador se lee en promedio un libro completo y dos libros incompletos al año, según la Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales*. OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3KiASV3>
- Pla, A. (2016). El fetiche del arte y la incoherencia de la universalidad. *Eikasia*, 71, 263-276.
- Premat, J. (2016). *Érase esta vez. Relatos de comienzo*. EDUNTREF.
- Ubidia, A. (2000). *Referentes*. Abya-Yala.
- Vega, O. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://bit.ly/4mD1OMG>
- Žižek, S. (2015). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

3

Capítulo 3. Prácticas educativas para el desarrollo de habilidades blandas a través de la danza



 **Hishochy Delgado Mendoza***
hishochy.delgado@unae.edu.ec

 **Itala María Paredes Chacín***
itala.paredes@unae.edu.ec

 **Richard Ismael Quezada Vera***
richardquezadav@gmail.com

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

El desarrollo de habilidades blandas en la educación es un tema en creciente avance. El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Caces, 2024) las define como “las prácticas, actitudes y capacidades que tiene una persona para relacionarse e interactuar. Estas permiten la comprensión de emociones, logro de objetivos, toma de decisiones y las herramientas para afrontar situaciones adversas” (p. 54). Apostar por el desarrollo de habilidades blandas, en educación, implica promover prácticas educativas para una formación integral a partir de la planificación y ejecución de actividades académicas encaminadas al desarrollo de habilidades como la comunicación, la capacidad para el trabajo en equipo, innovación-creatividad, entre otras; las cuales son esenciales para el éxito personal y profesional en un mundo cada vez más interconectado que demanda la humanización de los procesos formativos.

Según Roca y García (2024), las habilidades blandas son fundamentales no solo para la vida laboral, sino también para la socialización y el desarrollo integral de los estudiantes, lo que resalta la importancia de integrarlas en el currículo y, en consecuencia, en las prácticas educativas. Su desarrollo transversal resulta clave al permitir la humanización de cada experiencia que se gesta en el camino de una formación que posibilita la autorrealización personal, social, espiritual y profesional, conservando la autenticidad como ser, y favoreciendo un equilibrio armónico para una vida sana y satisfactoria.

La danza, como forma de expresión artística, ofrece un entorno único para el desarrollo de estas habilidades. A través de su práctica, los estudiantes mejoran la capacidad de trabajar en equipo, comunicarse y expresar emociones, desarrollar la creatividad e innovación, lo que contribuye a su bienestar emocional y social. Para Reza y Zamudio (2022), la danza fomenta la autorregulación emocional y el desarrollo de habilidades interpersonales en los estudiantes.

En efecto, la danza es una forma de explorar y expresar las emociones, con beneficios tanto físicos como psíquicos. Al bailar se produce un control del cuerpo, la mente y el espíritu, lo que permite corporizar el ritmo y humanizar la naturaleza a través del movimiento (Castellanos, 2015). Desde un enfoque educativo, la danza se presenta como una metodología innovadora que promueve el desarrollo de habilidades blandas, gracias a su potencial para transformar la manera en que los estudiantes se relacionan con su entorno, promoviendo un aprendizaje dinámico y participativo (Espinoza y Gallegos, 2020). Esto es especialmente relevante en el contexto de la

Pedagogía de las Artes, donde la danza puede ser utilizada para motivar a los estudiantes y renovar las estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a la formación integral.

La experiencia que se presenta surge en el marco del proyecto de innovación “Museo interactivo de contenidos educativos transdisciplinarios mediante las artes”, que incluye una estación dedicada a arteterapia y educación. Las prácticas educativas implementadas favorecieron el desarrollo de habilidades blandas a través de la danza, lo que permitió analizar el aporte de estas prácticas en el desarrollo personal.

Se enfatiza el papel de las artes como herramienta pedagógica que puede cambiar la enseñanza y el aprendizaje. A través de la incorporación de la danza en el currículo se fomenta un aprendizaje activo y participativo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para la vida a través de su tránsito por rutas académicas que tienen como base la didáctica creativa y encuentros experienciales que contribuyen a la praxis pedagógica docente.

Metodología

El presente estudio asumió un enfoque cualitativo fenomenológico que permitió el análisis de prácticas educativas para el desarrollo de habilidades blandas a través de la danza. Para Padrón (2020), en el enfoque fenomenológico el conocimiento se centra en la experiencia, se cuestiona todo lo que no es evidente, dando relevancia a la interpretación y comprensión de significados. El tipo de investigación fue descriptiva lo que permitió analizar el aporte de las prácticas educativas basadas en la danza para el desarrollo de las habilidades blandas de comunicación, trabajo en equipo, innovación-creatividad en estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación y estudiantes de la escuela Panamá de Cuenca. La técnica empleada fue la observación participante. Para Rekalde *et al.* (2014), la observación participante es una técnica valiosa para recopilar datos cualitativos, comprender dinámicas grupales y contextos culturales, y mejorar la validez de los hallazgos de investigación al contrastar lo observado con lo reportado por los participantes.

La secuencia metodológica desarrollada permitió indagar las experiencias y percepciones de los estudiantes, lo que resultó esencial para comprender cómo la danza contribuye al desarrollo de habilidades blandas. La fenomenología, viabilizó el análisis de las experiencias vividas aportando nuevos significados. Los procedimientos investigativos se organizaron por fases que permitieron dar respuesta al objetivo de investigación. Se los detalla a continuación.

Fase 1. Atención al diseño del proyecto de innovación

Durante esta fase se analizaron las preguntas de investigación, objetivos, justificación y objetos de innovación educativa que se plantearon en el proyecto titulado: *Museo interactivo de contenidos educativos transdisciplinarios mediante las artes*, aprobado por la comisión de la Coordinación de Innovación Educativa y Emprendimiento de la UNAE. Durante esta fase se planificaron las actividades y se pensaron las rutas de intervención para la consecución de los objetivos planteados.

Fase 2. Inducción a monitores de arteterapia

Se seleccionó a un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la UNAE a partir de los siguientes criterios: a) que quisieran colaborar en prácticas de arteterapia y educación; b) que fueran miembros de elencos artísticos y tuvieran habilidades en danza y música

y c) que estuvieran en los últimos ciclos de la carrera para garantizar ciertos tránsitos vinculados a la mediación artística. Estos estudiantes-monitores recibieron una preparación durante tres encuentros para atender a niños de la escuela Panamá y a otros estudiantes de distintas carreras de la UNAE (Pedagogía de las Artes y Humanidades, Educación Básica, Educación Especial e Inicial). Para esta fase se contó con el apoyo de la técnica de danza de la Dirección de Culturas, la maestra Valeria Guzmán y miembros del proyecto de innovación especializados en Psicología, Artes y Educación. De ahí que se estudiaron dos métodos de intervención: el método Laban de análisis del movimiento (LMA) y la danza movimiento terapia (DMT) basada en el perfil de movimiento de Kestenberg.

Fase 3. Ejecución de las actividades en la sala-estación Arteterapia y Educación

En esta fase se deben explicar dos momentos fundamentales: el primero, una prueba piloto con 150 niños de la escuela Panamá (Cuenca, Ecuador), se trabajó con dos grupos, mientras un grupo de estudiantes hacían el recorrido por las instalaciones del museo *Cosmos Educativo UNAE*, el otro estaba acompañado por los monitores de danzaterapia. Durante una hora, los niños hicieron ejercicios de respiración, estiramiento, meditación y contemplación con música y movimientos que se conectaban con sus emociones. El propósito fue observar y acompañar a los niños en la gestión de las emociones y forjar las habilidades blandas (comunicación, trabajo en equipo, innovación-creatividad) en relaciones interpersonales emergentes. El segundo momento se plantea desde las prácticas de arteterapia y educación en las jornadas antes mencionadas. En los dos eventos se aplicaron los métodos LMA y DMT.

Al ser la investigación desarrollada con seres humanos inmersos en el ámbito educativo se consideraron los principios bioéticos de beneficencia, no maleficencia y autonomía. El trabajo investigativo se llevó a cabo con la autorización de los participantes.

Método Laban de análisis corporal (LMA)

Con relación al impacto de la mediación de la danza, Moreno (2016) plantea: “El sujeto no necesariamente necesita de las palabras para relacionarse con el entorno ni para expresar sus sentimientos y emociones; el cuerpo en movimiento es capaz de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la expresión oral” (p. 93). Para ello, se requieren mecanismos de abordaje que permitan un orden o secuencia lógica en las acciones desencadenantes; de ahí que se hayan propuesto métodos de análisis, valoración y evaluación en las actividades con los monitores y después con los estudiantes de PAH durante las jornadas mencionadas. A propósito, Tifatino (2019) plantea los siguientes métodos: el método Laban de análisis corporal (LMA), el *movement psychodiagnostic inventory* (MPI) y el perfil de movimiento de Kestenberg (párr. 20).

El LMA, por sus siglas en inglés *laban movement analysis*, es un enfoque desarrollado por el coreógrafo y teórico del movimiento Rudolf Laban y su colaboradora, la bailarina y coreógrafa, Lisa Ullmann. Este método proporciona un marco para comprender, describir y analizar el movimiento humano en sus diversas formas, ya sea en danza, teatro, terapia corporal, educación física o, incluso, en contextos más amplios como la comunicación no verbal. Según Ros (2009), “[el] LMA es un sistema capaz de describir las conexiones del cuerpo, la dinámica del movimiento producido por el esfuerzo muscular, la forma, la interpretación y la documentación del movimiento humano” (p. 350).

Por medio del LMA se examina el movimiento humano teniendo en cuenta cuatro componentes principales: espacio, forma, tiempo y peso. El espacio se enfoca en cómo la persona se mueve y usa su entorno, mientras que la forma evalúa las características del movimiento como su fluidez y estructura. El tiempo analiza la velocidad y ritmo de los movimientos, y el peso se refiere a la cantidad de energía invertida en el movimiento, desde ligeros hasta pesados. Este enfoque permite una comprensión más profunda de la intención expresada a través del movimiento y se aplica en diversos campos como la danza, el teatro y la terapia corporal.

Para planificar una sesión grupal de danzaterapia, utilizando el método Laban, es crucial establecer un objetivo claro para gestionar la expresión emocional a través del movimiento. La sesión debe comenzar con ejercicios de calentamiento y exploración del espacio, seguidos de improvisaciones emocionales y juegos de grupo que promuevan la comunicación no verbal. Finalmente, se deben realizar ejercicios de enfriamiento para reflexionar sobre la experiencia. La duración total de la sesión puede ser de sesenta a noventa minutos, y es importante ajustar la complejidad y la dinámica de acuerdo con las necesidades del grupo, evaluando y ajustando el enfoque según la respuesta de los participantes.

Método de danza movimiento terapia (DMT) basada en el perfil de movimiento de Kestenberg para el desarrollo de habilidades blandas

La DMT, basada en el perfil de movimiento de Kestenberg (1970), es una forma de terapia que utiliza el movimiento como medio para explorar, expresar y trabajar con las emociones, los pensamientos y las experiencias del individuo. El perfil de movimiento de Kestenberg, desarrollado por la bailarina y terapeuta Judith Kestenberg, proporciona un marco teórico para comprender y analizar el movimiento humano (Vella y Torres, 2012).

Villarreal (2015) considera que, a través del análisis del movimiento del individuo, el terapeuta de DMT puede identificar patrones de movimiento que revelan información sobre la personalidad, las emociones y las relaciones del individuo. Esta información se utiliza para guiar el proceso terapéutico, ayudando al individuo a tomar conciencia de sus patrones de movimiento, desarrollar nuevas formas de movimiento más saludables y adaptativas, lo que permite mejorar su bienestar emocional y físico.

El perfil de movimiento de Kestenberg en la DMT se centra en cuatro elementos clave: flujo, ritmo, dirección y espacio. Meekums (2002) señala que el flujo describe la calidad del movimiento y cómo la energía se distribuye a través del cuerpo, mientras que el ritmo abarca la organización temporal del movimiento, incluyendo velocidad y ritmo. La dirección se refiere a la orientación del movimiento en el espacio, y el espacio se enfoca en la relación del cuerpo con su entorno. Analizar estos componentes ayuda a los terapeutas a obtener una comprensión profunda de la expresión emocional y la dinámica personal del individuo.

Levy (2005) recalca que, en una sesión de DMT, utilizando el perfil de movimiento de Kestenberg, la actividad se divide en varias fases. Primero, se realiza un calentamiento para sensibilizar el cuerpo, seguido por la exploración de emociones a través del movimiento libre y la música. Luego, los participantes trabajan en parejas o grupos pequeños para interpretar y observar emociones específicas, intercambiando roles entre intérpretes y observadores. Finalmente, se cierra la sesión con una reflexión grupal para discutir las experiencias y aprendizajes. La actividad está diseñada para adaptarse a las necesidades del grupo y asegurar una participación y significativa.

Resultados

Aplicación del LMA

La aplicación del LMA evidenció varios efectos positivos en el desarrollo de habilidades blandas, específicamente en la comunicación, el trabajo en equipo y la innovación-creatividad entre los participantes. Durante las sesiones, los estudiantes y niños participaron en ejercicios que exploraban los conceptos de espacio, forma, tiempo y peso en el movimiento. La observación detallada reveló que el uso del LMA permitió a los participantes expresar emociones y conceptos abstractos de manera más efectiva, sin depender del lenguaje verbal. Se constató una mejora significativa en la precisión de la comunicación no verbal, lo que facilitó una interacción más fluida entre las niñas y los niños de la escuela Panamá. Esto favoreció el trabajo colaborativo y fomentó la creatividad e innovación a través del movimiento (véase Figura 1).

Figura 1. Exploración del espacio, forma, tiempo y peso



Nota. Estudiantes de la escuela Panamá comparten espacio, movimiento y emociones con monitores de arteterapia (estudiantes de la UNAE).

Fuente: elaboración propia

Estudios recientes sobre la relación entre el cuerpo y el cerebro, como los de Nazareth Castellanos (2023), develan las maneras en que el movimiento afecta y mejora las conexiones neuronales, subrayando que la danza y la sincronización de movimientos en actividades grupales pueden fortalecer la plasticidad cerebral y facilitar una mayor interacción social. Esto se refleja en las observaciones obtenidas durante las actividades grupales basadas en el LMA, donde se evidenció una mejora notable en la cooperación entre los participantes. Al respecto, Durán (1991) afirmó que la educación artística a través de la danza infantil, juvenil y propedéutica tiene su campo pedagógico en la actividad sistemática de jugar bailando, de crear con el movimiento corporal. Esta práctica permite al alumno entraren las experiencias estéticas, fortalecer su personalidad e integrar todas sus funciones para expresarse como individuo (in-diviso, no dividido, no desintegrado) y tener conciencia de su identidad social y sentido comunitario (p. 65).

Los ejercicios de sincronización de movimientos y la exploración compartida del espacio no solo promovieron una mejor coordinación y colaboración, sino que también resaltaron la importancia de las conexiones no verbales en la interacción social, tal como Castellanos

(2023) expone en su estudio. La interacción entre los participantes mostró un aumento en la capacidad para trabajar en equipo de manera fluida, reforzando la idea de que el movimiento colectivo y la exploración de patrones corporales activan circuitos neuronales que mejoran tanto la comunicación como el trabajo colaborativo y la creatividad (véase Figura 2). Este enfoque holístico del movimiento como un medio para integrar habilidades cognitivas y emocionales refleja el impacto profundo que tiene el cuerpo en el aprendizaje y la interacción social.

Figura 2. Sincronización de movimientos y la exploración compartida del espacio



***Nota.** Monitores de arteterapia acompañan a los estudiantes de la UNAE en las prácticas de exploración de emociones, diálogos corpóreos que se entrenan para su reconocimiento durante las Jornadas de Investigación, Innovación, Vinculación y Posgrado en la UNAE, año 2024.*

***Fuente:** elaboración propia*

Dierssen (2019) argumenta que la creación artística involucra procesos de toma de decisiones y resolución de problemas que son fundamentales para la innovación y adaptación. De manera similar, las actividades basadas en LMA permitieron a los estudiantes de Pedagogías de las Artes y Humanidades de la UNAE enfrentar desafíos en tiempo real, como ajustar su movimiento en respuesta al espacio y a los otros, lo que fortaleció sus habilidades para resolver problemas de forma divergente y tomar decisiones conscientes en momentos de incertidumbre. Esta capacidad de adaptación refleja cómo el arte y el movimiento físico pueden influir directamente en la flexibilidad cognitiva y emocional, fomentando no solo la conciencia de uno mismo, sino también la habilidad para conectarse de manera más auténtica con el entorno y las personas (véase Figura 3).

Figura 3. Conciencia del cuerpo y relación con el entorno



Nota. Monitores de arteterapia, integrantes del proyecto de innovación “Museo interactivo de contenidos educativos transdisciplinarios mediante las artes” comparten espacio de conciencia corporal y comunicación no verbal efectiva durante las Jornadas de Investigación, Innovación, Vinculación y Posgrado en la UNAE, año 2024.

Fuente: elaboración propia

Aplicación de la DMT y el perfil de movimiento de Kestenberg

A partir de la implementación de la DMT, basada en el perfil de movimiento de Kestenberg, se pudo observar que los participantes exploraron una amplia gama de emociones a través del movimiento. La observación mostró cómo los elementos del perfil (flujo, ritmo, dirección y espacio) permitieron a los individuos expresar sus emociones de manera más efectiva. La capacidad para identificar y gestionar estas emociones mejoró notablemente (véase Figura 4).

Figura 4. Exploración del entorno y las emociones



Nota. Monitores de arteterapia, integrantes del proyecto de innovación “Museo interactivo de contenidos educativos transdisciplinarios mediante las artes” realizan una exploración del entorno y su presencia dentro del grupo a través de movimientos y comunicación gestual durante las Jornadas de Investigación, Innovación, Vinculación y Posgrado en la UNAE, 2024.

Fuente: elaboración propia

Las actividades diseñadas con el perfil de movimiento de Kestenberg incentivaron la creatividad y la innovación entre los participantes. La observación destacó cómo los ejercicios promovieron la experimentación con nuevos patrones de movimiento y la generación de soluciones creativas en un entorno colaborativo (véase Figura 5).

Figura 5. Expresión corporal y vinculación de grupo



Nota. Los estudiantes de la escuela Panamá realizan un movimiento en el espacio y exploran emociones junto a los monitores de arteterapia (estudiantes de la UNAE).

Fuente: elaboración propia

Las dinámicas grupales en las sesiones de DMT ayudaron a fortalecer las habilidades de comunicación y de trabajo en equipo. La observación participante reveló que los ejercicios en parejas y grupos pequeños mejoraron la capacidad de los participantes para interpretar las emociones de los demás y trabajar juntos de manera más efectiva (véase Figura 6).

Figura 6. Trabajo en equipo y autoconciencia corporal



Nota. Los estudiantes de la escuela Panamá realizan una actividad de vinculación y exploración de capacidades individuales y en equipo junto a los monitores de arteterapia (estudiantes de la UNAE).

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Las actividades basadas en el LMA demostraron ser efectivas para desarrollar habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la creatividad. A través de la exploración de conceptos de espacio, tiempo, forma y peso, los participantes mejoraron su expresión no verbal y fortalecieron la interacción colaborativa. Según Castellanos (2023), el movimiento dancístico favorece la plasticidad cerebral y la cohesión social. Además, la flexibilidad cognitiva y emocional de los estudiantes permitió la resolución de problemas y la toma de decisiones con creatividad.

La expresión corporal a través de la danza demostró ser una herramienta poderosa para conectar con las emociones de manera auténtica, permitiendo a los participantes explorar y comprender sus sentimientos de una forma más profunda. El perfil de movimiento de Kestenberg fue fundamental para analizar los patrones de movimiento asociados a cada emoción, revelando cómo las variaciones en el flujo, ritmo y dirección reflejaban diferentes estados emocionales. La alegría y la tristeza resultaron ser emociones más fáciles de reconocer y expresar a través del movimiento, mientras que la ira y el miedo requirieron un mayor grado de análisis y creatividad para poder expresarse de manera sana.

El trabajo en equipo también jugó un papel crucial en el desarrollo de habilidades de comunicación. Al observar y compartir experiencias con otros, los participantes desarrollaron un mayor grado de empatía y conciencia sobre las diversas formas en que las emociones se manifiestan corporalmente. Además, la necesidad de comunicarse de manera efectiva para coordinar el movimiento y expresar sus ideas fortaleció sus habilidades de comunicación verbal y no verbal. Estos hallazgos respaldan el potencial de la danza-movimiento terapia como una intervención terapéutica y psicopedagógica complementaria, especialmente para poblaciones estudiantiles que requieran implementar y mejorar sus habilidades blandas acorde a la etapa de desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Castellanos, N. (20 de diciembre de 2023). *Biosofía 3: La danza y el cerebro, con Gise Schwartz y Nazareth Castellanos* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/4gMnAMS>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [Caces]. (2024). *Modelo genérico para la evaluación del entorno de aprendizaje de carreras de grado*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Dierssen, M. (2019). *El cerebro del artista. La creatividad vista desde la neurociencia*. Shackleton books.
- Durán, L. (1991). La creatividad en la danza. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 36(144), 65-69. <https://bit.ly/48ys9YQ>
- Espinoza, M. y Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo sistémico. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 1-18. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>
- Levy, F. (2005). *Dance Movement Therapy: A Healing Art*. National Dance Association.
- Meekums, B. (2002). *Dance Movement Therapy: A Creative Psychotherapeutic Approach*. SAGE Publications.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Padrón, J. (2020). Teoría y tecnología de la investigación. En I. Paredes Chacín, I. Casanova Romero y M. Naranjo Toro (Eds.), *Formación de investigadores en el contexto universitario* (pp. 40-112). Editorial UTN.

- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://bit.ly/3KEDyFH>
- Reza, R. y Zamudio, A. (2022). El desarrollo de habilidades blandas a través de la técnica mindfulness y las expresiones artísticas en el ámbito escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 14267-14275. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.9946
- Roca, A. y García, J. (2024). Impacto de la danza en el bienestar emocional: una revisión sistemática. *Escritos de Psicología*, 17(1), 19-30. <https://doi.org/10.24310/escpsi.17.1.2024.17027>
- Ros, A. (2009). Laban Movement Analysis. Una herramienta para la teoría y la práctica del movimiento. *Estudis Escènics*, 35, 350-357.
- Tifatino, E. (2019). *Danzaterapia*. S. e. <https://bit.ly/46D869g>
- Vella, G. y Torres, E. (2012). Desarrollo de un instrumento de observación en danza movimiento terapia (DMT). *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 148-156. <https://bit.ly/47WytsY>
- Villarreal, M. (30 de mayo de 2015). *Danza movimiento terapia (DMT)* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/42QDujh>

4

Capítulo 4. Contextualizar para enseñar: experiencias desde la Educación Cultural y Artística en territorios de inmersión



 **Jennifer Eliana Ávila Ávila***
avilajennifer412@gmail.com

 **Remigio Tobías Méndez Melendres***
mendezremigio43@gmail.com

 **Doménica Valeria Quintuña Peñafiel***
valeria.qp00@gmail.com

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

Investigar e informarse sobre el contexto de un lugar al hacer inmersión es fundamental para diseñar e implementar proyectos oportunos, efectivos y sostenibles, pues de esa manera se puede entender las necesidades y características del territorio y aprovechar los recursos y beneficios que posee. De igual forma, tributa para tener en cuenta las limitaciones y, a partir de ahí, implementar acciones más factibles. Así también, el contacto con los habitantes de determinado lugar ayuda a construir relaciones efectivas, significando esto un apoyo importante para el proyecto y evita inconvenientes durante o después de la intervención.

En tal sentido, esta investigación busca resaltar la importancia de conocer ampliamente la realidad del territorio de inmersión. Por lo que la metodología implementada fue la investigación acción participativa, respondiendo al enfoque cualitativo. De este modo, el artículo inicia abordando la inmersión en territorio y la importancia de comprender el contexto social del lugar a intervenir, teniendo en cuenta a la educación no formal y educación popular, tomando como eje principal la Educación Cultural y Artística (ECA). Posteriormente, se presentan las experiencias llevadas a cabo en Engabao (General Villamil Playas) y Tambopamba (Saraguro) de Ecuador, junto con un análisis de sus respectivos contextos. Para concluir se detallan los resultados de las inmersiones para finalizar con una reflexión derivada de dichas experiencias.

Metodología

La investigación acción participativa (IAP) se aplicó como metodología en esta indagación, la cual responde al enfoque cualitativo, posibilitando que de manera analítica se logre apreciar las vivencias en territorio. Es así como la información presentada no se basa en estadísticas, sino en experiencias, historias, documentos y otros similares. Asís, Guerrero (2016) afirma que generalmente se emplea la investigación cualitativa en el análisis de las ciencias sociales, ya que es un proceso metodológico que utiliza las palabras como herramienta. Es decir, se basa en textos, discursos o relatos, pero también en dibujos, gráficos, fotografías o videos; todo esto para que la vida social sea comprendida mediante significados desde una visión general.

Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta la participación directa y activa de los habitantes del sector investigado, ya que Rocha (2016) afirma que en la investigación participativa los sujetos investigados tienen la posibilidad de ser investigadores, pues al conocer su propia realidad, porque la viven, son quienes indagan, reflexionan, diagnostican y evalúan su situación de forma más

acertada. Incluso pueden participar de procesos de investigación como informadores, analizadores y constructores de nuevas opciones para cambios valiosos. En este marco, una investigación participativa no considera a los actores sociales como objetos pasivos de estudio, sino como sujetos activos en la identificación de problemas y soluciones. Tal es así que en la IAP se elimina la concepción de sujeto (quien investiga) y objeto (quien es investigado) para dar lugar al sujeto-sujeto. Es decir, en esta metodología la información se va construyendo de manera conjunta entre el investigador y los habitantes de la comunidad intervenida.

Inmersión en territorio y la importancia de comprender el contexto social para el proceso de enseñanza aprendizaje: educación no formal y educación popular

Un contexto se entiende como un compendio de condiciones, acontecimientos y/o características presentes en un determinado grupo de individuos. Por tal razón, un contexto es un producto social, y en su proceso de construcción colectiva se ven reflejadas creencias, valores, percepciones y/o significados de sus participantes (Noriega *et al.*, 2021). En este sentido, si la intención es buscar una educación que emancipe a las personas, su contexto social es fundamental. De este modo, Freire (1997, como se citó en Van de Velde, 2008) manifiesta que, desde el punto de vista de la educación como un acto de conocimiento, los educadores deben partir —*partir*, ese es el verbo, no *quedarse*— siempre de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas tienen de su realidad (Estrada-García, 2022). Tal es así que el aprendizaje debe vincularse con las realidades socioculturales de los estudiantes para facilitar la construcción activa de conocimiento, promoviendo un proceso educativo emancipador en el que los educandos sean agentes participativos en su formación.

De este modo, partir de una realidad posibilita entender ciertas normas ambientales, culturales, sociales, etc., y generar proyectos educativos que permitan preservar o impulsar dichas normas. Para conseguir esto, según la Asamblea Nacional del Ecuador (2021) en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) “la educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural” (p. 10). Por lo tanto, el encargado que haga la función de tutor se debe enfocar en los saberes populares de la comunidad en la que está inmerso. Este saber popular —o también conocido como ciencia popular— es el conocimiento práctico y empírico transmitido culturalmente a lo largo de generaciones. Este tipo de conocimiento ha permitido a las comunidades tradicionales crear, trabajar e interpretar principalmente utilizando los recursos naturales disponibles para el ser humano (Fals Borda, 1994).

Por consiguiente, es necesaria una educación que transforme una realidad en beneficio de las personas que participen de ella y del territorio en general. Es decir, una educación que surja en conjunto del pueblo y para el pueblo; una “educación popular” entendida como una educación que surge como una propuesta que busca transformar la sociedad a través de la participación activa y el empoderamiento de las personas. Se basa en la idea de que el conocimiento y el aprendizaje deben estar al servicio de las comunidades y sus necesidades para de esta manera fomentar el cambio social (Van de Velde, 2008). Por ello, la educación popular, como herramienta para el desarrollo de grupos vulnerables, puede articularse con la educación no formal; aquella que se organiza y planifica fuera del sistema escolar tradicional, pero, al igual, sigue siendo estructurada

y con objetivos específicos. Por lo general, está orientada a grupos determinados y puede incluir talleres, cursos, seminarios, programas de capacitación, etc.

Arte y comunidad: la Educación Cultural y Artística dentro de procesos de inmersión comunitaria

El arte no solo busca transmitir una emoción o una perspectiva, sino que tiene el potencial de crear conciencia, provocar el pensamiento y desafiar el *statu quo*. En su esencia, el arte es una fuerza transformadora que incita a la acción y al cambio. Con base a lo resaltado, dentro del contexto comunitario, por medio de las artes, las comunidades pueden explorar y expresar sus desafíos, aspiraciones y valores de formas que van más allá de los discursos convencionales. Este enfoque no solo enriquece la vida cultural de la comunidad, sino que también impulsa el cambio social, ofreciendo una plataforma para la voz de los menos escuchados y fomentando un entorno de solidaridad y apoyo mutuo.

Bajo este concepto, la ECA se convierte en una herramienta importante para fomentar el vínculo y la participación entre los miembros de una comunidad e investigadores. Mediante la convivencia y el diálogo con expresiones culturales locales y ancestrales se fomenta el disfrute y respeto por la diversidad representativa de cada grupo social (Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc], 2016). A su vez, se generan espacios que promueven el conocimiento, la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico y la participación en temas de interés. Por lo tanto, al poderse acoplar esta asignatura dentro de espacios educativos no formales posibilita la implementación de talleres, cursos, capacitaciones, etc., con base en el contexto social de una comunidad, ya que el arte viabiliza temas de interés colectivo.

Al mismo tiempo, por medio de esta asignatura se pueden ejecutar procesos investigativos que permitan obtener información clara y detallada de los temas de interés comunitario (Villa-Tigre y Estrada-García, 2025). Dentro de estos procesos, la ventaja es que la educación no formal mediante procesos artísticos “toma en cuenta la diversidad existente entre grupos, edades, culturas y situaciones familiares, los recursos pedagógicos existentes en el territorio y las condiciones sociales y materiales” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p. 33). Esto fortalece la capacidad del arte para impulsar la reflexión y la emancipación social, adaptándose a las necesidades y contextos específicos de los individuos y fomentando un cambio auténtico y significativo.

Contextos de prácticas de inmersión

Con base en lo abordado, las siguientes líneas analizan los contextos y experiencias obtenidas a lo largo de las prácticas de inmersión realizadas en dos territorios: la comuna de Engabao, en el cantón General Villamil Playas (Guayas) y la comunidad de Tambopamba, en el cantón Saraguro (Loja). Estas prácticas se llevaron a cabo en el marco de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación en conjunto con la Universidad de las Artes. En Tambopamba, la inmersión se realizó bajo la educación formal en la que se aplicó el aprendizaje basado en proyectos. No obstante, para una mejor articulación del resultado esperado (cartilla artística del *Kapak Raymi*), el contacto con la comunidad y la participación de sus habitantes fue de vital importancia. Por su parte, en Engabao, la inmersión se desarrolló bajo un enfoque de educación no formal, donde talleres artísticos, entrevistas y encuestas sirvieron como herramientas para recolectar datos y elaborar un informe diagnóstico.

Engabao, General Villamil, Playas

La comuna Engabao pertenece al cantón Playas, General Villamil, en la provincia del Guayas, y cuenta con una población aproximada de 4200 habitantes, de los cuales el 85 % reside en la cabecera y el 15 % en el puerto. Muchas de las familias que hoy forman parte de la comunidad llegaron tras el fenómeno de El Niño en 1982 (Comuna Engabao, 2014). Gracias a la organización de sus habitantes, la pesca se ha consolidado como una de las actividades económicas más tradicionales y sostenibles del lugar. No obstante, Engabao —al ser una pequeña comunidad en desarrollo— las condiciones económicas que enfrenta han obligado a familias enteras, incluso desde edades tempranas, a integrarse al trabajo pesquero para contribuir al sustento del hogar.

Tambopamba, Saraguro

La comunidad Tambopamba pertenece al pueblo indígena *kichwa*-saraguro, se encuentra en la parroquia Saraguro, ubicada en la zona oriental del cantón Saraguro, provincia de Loja. Esta es muy organizada y colaborativa, pues los habitantes se unen para todo tipo de actividad político-social. En cuanto a idiomas y vestimenta, son los adultos mayores quienes mantienen la lengua ancestral *kichwa* y quienes aún portan la vestimenta tradicional. Mientras que en las nuevas generaciones predomina el castellano y la indumentaria occidental. Por otra parte, una de sus principales actividades agrícolas consiste en la siembra y venta de granos tiernos y frutas. Mientras que sus actividades económicas se basan en la venta de productos provenientes del maíz y venta de animales menores como conejos o cuyes.

Experiencias en los territorios de inmersión

Engabao

La inmersión en un entorno culturalmente diverso ofrece una oportunidad única para el aprendizaje y el desarrollo profesional. En este sentido, el marco de las prácticas preprofesionales realizadas en la comuna de Engabao, durante dos semanas, permitió experimentar una profunda inmersión en la vida comunitaria de esta localidad costera. Este texto explora cómo las actividades llevadas a cabo, incluyendo talleres artísticos, el contacto con los habitantes y la asamblea comunitaria, contribuyeron significativamente a la adquisición de conocimientos sobre la forma de vida, costumbres y tradiciones locales.

Durante el período de prácticas se organizaron diversos talleres artísticos, como expresión corporal, juego de roles y taller de máscaras, con el objetivo de fomentar la expresión creativa y el aprendizaje colaborativo entre los participantes. No obstante, estos talleres no solo se limitaron a ser espacios de exploración artística, sino que también se convirtieron en una valiosa herramienta de diagnóstico. A través de la interacción directa con los participantes (niños y jóvenes) fue posible recolectar información clave en áreas fundamentales que se abordaron en el proyecto, en el que se trataron categorías relevantes como género, educación formal, no formal e informal, seguridad y riesgos, ambiente, necesidades de aprendizaje en artes y otros oficios e intereses de aprendizaje artísticos.

De este modo, los talleres facilitaron un análisis más profundo de las dinámicas culturales y sociales que conforman la vida cotidiana en Engabao, brindando un panorama integral de las

demandas y oportunidades de aprendizaje dentro de la comuna. Por ejemplo, a través del taller de exploración corporal los niños expresaron cómo la pesca no solo es una actividad económica, sino también una práctica cultural que moldea las relaciones familiares y comunitarias. Así también, en el taller de máscaras, los participantes representaron elementos culturales como el faro de Engabao y las redes de pesca, lo que permitió reflexionar sobre la importancia de preservar esas tradiciones y memorias. Estos ejercicios brindaron un panorama integral de las demandas y oportunidades de aprendizaje dentro de la comuna, destacando la necesidad de fortalecer la identidad cultural y promover espacios de diálogo comunitario.

El contacto con los habitantes también se dio a través de encuestas a la comuna y entrevistas a dos personas influyentes del sector. Estas técnicas de recolección de datos fueron esenciales para evidenciar los distintos puntos de vista de los residentes, aportando perspectivas diversas sobre sus necesidades y expectativas en cuanto a educación y prácticas culturales. La interacción diaria con los habitantes, a su vez, permitió una comprensión más orgánica de las costumbres y dinámicas sociales. Cabe resaltar que estas costumbres y dinámicas están profundamente enraizadas en la actividad principal de la comuna: la pesca. Al ser la base económica de la mayoría de las familias, la pesca no solo define el sustento material de Engabao, sino que también moldea las prácticas culturales, las relaciones sociales y la organización comunitaria.

Por su parte, la participación en una asamblea comunitaria fue fundamental para profundizar en el entendimiento de las prioridades y desafíos que enfrenta la comuna. Durante este espacio de diálogo se abordaron temas clave como la economía local, la educación, la salud, el medioambiente y las dinámicas sociopolíticas y culturales. Esta instancia de intercambio permitió captar diversas perspectivas y preocupaciones de los habitantes, revelando una visión integral sobre el estado actual de la comunidad y sus aspiraciones para el futuro. La interacción directa en la asamblea brindó un panorama más claro y completo de las necesidades y oportunidades de desarrollo en Engabao.

En conjunto, las experiencias acumuladas durante las prácticas en Engabao brindaron una valiosa perspectiva sobre la vida y la cultura de esta región costera. La combinación de talleres artísticos, encuestas, entrevistas, asamblea y contacto diario con los residentes permitió un aprendizaje profundo sobre las costumbres, tradiciones y necesidades de la comuna. Por ejemplo, se identificó que la pesca es una actividad central en la vida de Engabao, no solo como fuente de ingresos, sino también como un elemento que define la organización social y las relaciones familiares. Además, se observó que las mingas de limpieza son una práctica tradicional que fomenta la colaboración comunitaria. Sin embargo, también se evidenció la necesidad de mejorar la gestión de residuos.

Por lo tanto, estos aprendizajes permitieron comprender las dinámicas culturales y sociales de Engabao, así como las oportunidades para fortalecer la educación y el desarrollo comunitario. Esta inmersión no solo enriqueció el entendimiento cultural, sino que también proporcionó herramientas clave para futuras intervenciones en contextos comunitarios, demostrando que el aprendizaje colaborativo y el diagnóstico participativo son fundamentales para comprender y abordar las realidades locales.

Saraguro

La inmersión realizada en la comunidad Tambopamba, cantón Saraguro, Loja, permitió conocer e interactuar con los habitantes en su vida cotidiana, además de adentrarse en la cultura de este pueblo ancestral. Durante la misma, se participó en la fiesta ancestral del Kapak Raymi,

conociendo las tradiciones, gastronomía, vestimenta, música, danzas, etc., que estructuran dicha festividad. Esta interacción con los habitantes fue fundamental para entender y comprender el porqué de su accionar en el Kapak Raymi y el significado que tiene para el pueblo *kichwa* saraguro.

Partiendo de esta experiencia, las prácticas preprofesionales se realizaron en un ambiente formal, en el Centro Educativo Intercultural Bilingüe (CECIB) Wayna Kapak. Sin embargo, el contacto y participación de la comunidad en cada una de las fases fue fundamental para alcanzar con éxito el producto final. En primera instancia, se hizo uso de una planificación de conocimientos y dominios interdisciplinaria, empleando el currículo intercultural bilingüe de la nacionalidad *kichwa*. En dicha planificación se abordó todas las asignaturas con contenidos contextualizados, tal como lo manifiesta el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). De este modo, se tomó como tema de estudio la festividad ancestral del Kapak Raymi, para después articularlo con cada una de las asignaturas, culminando con un producto artístico en cada una de ellas.

Adicionalmente, cabe destacar que los habitantes estuvieron presentes también en la indagación y construcción de una cartilla artística del Kapak Raymi. De esta manera, se dio un proceso de enseñanza-aprendizaje comunitario, cuyos protagonistas fueron los estudiantes y docentes del CECIB, padres de familia de los estudiantes y miembros de la comunidad Tambopamba. Aquí, cada aporte fue significativo para la construcción del producto, pero —sobre todo— para tener un acercamiento profundo con su cultura ancestral.

De este modo, las experiencias recolectadas en Tambopamba permitieron conocer el contexto social, político y cultural de una comunidad, y así entender que cada contexto lo van formando sus habitantes según sus cosmovisiones. Además, el crear proyectos comunitarios posibilita la participación de todos los miembros de la comunidad, lo que refuerza el sentido de pertenencia cultural y comunitaria, pero —sobre todo— la revaloración de saberes y conocimientos ancestrales propios, a través del aprendizaje experimental. Por otro lado, esta vivencia posibilita a personas externas comprender cada cultura, fomentando el respeto a estas. Además, se crea la oportunidad de proponer proyectos que permitan valorizar las culturas ecuatorianas, tal como lo estipula el MOSEIB.

Resultados

Engabao

Los resultados derivados de la implementación de talleres artísticos, entrevistas, encuestas y una asamblea comunitaria exponen una variedad de necesidades y desafíos en diversas áreas. Cabe destacar que estos resultados se lograron gracias al esfuerzo colaborativo de los colegas Diego Paguay, Gabriela Mejía, John Yumbla, Gianluca Carbone, Josué Andrade, Kevin Guarquila y Remigio Méndez.

La planificación de los talleres se fundamentó en los principios de ECA, los cuales promueven el aprendizaje mediante la expresión creativa, el diálogo intercultural y la participación de la comunidad. En este sentido, los contenidos abordados incluyen temas como la identidad cultural, el cuidado del medioambiente y la equidad de género, adaptados a las particularidades y necesidades específicas de la comunidad de Engabao.

En virtud de lo expuesto, las destrezas tomadas como referente para la planificación y ejecución de los talleres en la comuna de Engabao fueron las siguientes. Para el taller de exploración corporal

“ECA.4.2.1. Realizar, en plano y en volumen, representaciones de acciones y gestos, tanto del cuerpo como del rostro: figuras que caminan, personas que esperan, rostros que lloran, caras que ríen, etc.” (p. 130). Para el taller de juego de roles “ECA.2.2.9. Representar cuentos, mitos, leyendas, historias y relatos con títeres o marionetas contruidos en el aula, coordinando la propia acción con la de los otros y llegando a acuerdos tanto en el proceso de construcción como en los ensayos y la representación” (p. 92). Por último, para el taller de máscaras “ECA.3.2.17. Elaborar artesanías, máscaras, disfraces y vestimentas rituales relacionados con alguna fiesta de especial relevancia para la comunidad” (p. 111).

En este contexto, los resultados obtenidos concretamente de los talleres fueron los siguientes. En el taller de exploración corporal los niños representaron mediante movimientos y diálogos temas como la familia, la seguridad y el género. Un grupo de niños expresó que sus padres son figuras protectoras, mientras que las madres se encargan de las tareas domésticas. En el taller de máscaras los niños crearon representaciones artísticas que reflejaban sus intereses y preocupaciones. Algunos eligieron colores tradicionalmente asociados con su género, lo que permitió discutir sobre la construcción social de los roles de género y cómo estos influyen en sus vidas. Por su parte, en el taller de juego de roles los niños representaron situaciones cotidianas relacionadas con el cuidado del medioambiente, expresaron su preocupación por la contaminación causada por la basura en las calles y la falta de recolección adecuada de residuos. Así pues, este taller permitió identificar la necesidad de implementar charlas y talleres sobre educación ambiental en la comunidad, así como la importancia de fomentar prácticas de reciclaje y limpieza.

A partir de estos resultados se elaboró un informe de diagnóstico⁶, con los datos obtenidos de las entrevistas, encuestas y la asamblea comunitaria, los cuales se exponen a continuación de manera resumida y organizada en las siguientes categorías:

Género: los niños identifican a los padres como figuras protectoras y a las madres en roles domésticos; persiste una división de tareas tradicional entre hombres y mujeres con estereotipos de género desde temprana edad (por ejemplo, la asociación de colores).

Educación (formal, no formal e informal): la mayoría de los participantes menciona la falta de recursos en las escuelas, especialmente durante la pandemia. Un 49.40 % de los encuestados señala la carencia de talleres educativos, artísticos y de alfabetización. Los pocos talleres que reciben son por personas externas a la comunidad, ya que llegan talleristas a impartir sus conocimientos y se reúnen en el parque o centros aledaños a la comunidad a impartir contenidos.

Seguridad y riesgos: aunque un alto porcentaje percibe seguridad dentro de la comunidad, los niños y personas encuestadas mencionan riesgos en alta mar debido a la piratería. Los hermanos mayores asumen la responsabilidad de cuidar a los menores cuando los padres están ausentes.

Medioambiente: la preocupación por la basura y la contaminación fue un tema recurrente. Se mencionó la falta de infraestructura para la gestión de residuos. La mayoría de los niños expresaron interés en recibir educación ambiental.

Economía: la pesca sigue siendo la principal fuente de ingresos, pues el 66 % de los encuestados considera que hay pocas oportunidades laborales en otras áreas como la agricultura y la construcción. El turismo genera empleos, pero estos benefician principalmente a personas fuera de la comunidad.

Salud: la falta de acceso a servicios médicos y medicamentos es una preocupación importante. El 43 % de los encuestados recurre a la medicina ancestral debido a la falta de atención médica formal.

6 Puede acceder al informe de diagnóstico mediante este enlace: <http://bit.ly/48He2Aq>

Intereses de aprendizaje artístico: los niños expresaron un alto interés en aprender artes como la pintura, música, danza y teatro, pero lamentan que sus escuelas no cuenten con los recursos necesarios. El 55 % de los encuestados considera que contar con talleres artísticos y manualidades podría ser una fuente de ingresos para la comunidad.

Participación y género: la igualdad de género aún es un desafío, ya que un 70 % de las mujeres encuestadas reporta tener menos oportunidades laborales y de participación política.

El análisis concluye con propuestas de soluciones que incluyen la creación de talleres artísticos y manualidades, la mejora de la atención de salud, el fortalecimiento de la educación y el aumento de la participación comunitaria en la toma de decisiones y actividades sociales. También se proponen iniciativas para mejorar la seguridad y el manejo ambiental, con la participación de la comunidad.

Tambopamba, Saraguro

Los resultados de la inmersión realizada en la comunidad Tambopamba, Saraguro, se derivan de un proceso comunitario pedagógico cultural, en donde se dio uso de las artes plásticas como lenguaje artístico expresivo y de la metodología activa del aprendizaje basado en proyectos (ABP) con el fin construir un aprendizaje experimental y significativo para la elaboración de la Cartilla Artística del Kapak Raymi⁷. Bajo este contexto, los resultados se exponen de manera breve a continuación.

Mediante las distintas actividades, los estudiantes —a través de la fotografía, dibujo y pintura— crearon productos artísticos con pertinencia cultural, a la vez que desarrollaban sus habilidades y competencias artísticas. Por otro lado, con el taller de metodología de investigación dictado los estudiantes lograron aprender ciertas técnicas investigativas para luego utilizarlas en la recolección de información sobre la festividad ancestral del Kapak Raymi. Así, desarrollaron competencias investigativas. A su vez, adquirieron competencias comunicativas al establecer el rol a desempeñar cada uno en el proceso de investigación comunitaria. Finalmente, desarrollaron competencias digitales con el manejo de teléfonos móviles y computadoras para la recolección de información y redacción de los borradores de la cartilla artística en la plataforma Padlet⁸.

Una vez culminado el proceso de elaboración de la cartilla, esta se socializó con los padres de familia, dando a conocer su objetivo y el rol que desempeñó la comunidad como informante clave para que los estudiantes pudieran recolectar la información requerida. Cabe resaltar que la cartilla se construyó con algunos de los dibujos realizados por los estudiantes, lo que condujo a destacar también las competencias artísticas que desarrollaron a lo largo del proceso. En tal sentido, se reflexionó sobre las habilidades artísticas que tenían los estudiantes y que deberían potenciarse por medio de talleres.

De esta forma, los estudiantes revalorizaron y fortalecieron su identidad cultural y sentido de pertenencia, a la vez que desarrollaron sus habilidades y competencias artísticas mediante algunas expresiones artísticas. Estas últimas los posicionan como sujetos activos, exploradores y constructores de sus ideas y saberes ancestrales. Finalmente, el ABP permitió trabajar de forma grupal y crear una conciencia crítica y reflexiva sobre su proceso individual y/o colectivo en cada una de las actividades.

7 Puede acceder a la cartilla artística mediante el siguiente enlace: <https://bit.ly/3KlatpJ>

8 Puede acceder al borrador en la plataforma Padlet mediante el enlace: <https://bit.ly/4gH0neU>

Conclusiones

Esta experiencia de inmersión en dos territorios —que a pesar de pertenecer al mismo país son diferentes— ha servido para evidenciar que la Educación Cultural y Artística aplicada en la educación no formal ayuda a fomentar la participación, la creatividad y la revalorización de los saberes y tradiciones de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Cabe destacar que talleres similares han sido implementados posteriormente en otros contextos dentro de las prácticas preprofesionales debido a sus resultados favorables, ya que pueden adaptarse a distintos entornos, desde iniciativas comunitarias hasta proyectos institucionales. Esto se debe a que dicha modalidad promueve que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, resaltando la pertinencia de crear espacios en los cuales se fomente la práctica artística y cultural. Por lo tanto, el papel de la educación no formal juega un rol valioso en las comunidades, pues se puede llegar a crear y/u obtener resultados en beneficio de un bien común.

He ahí la importancia de que exista una investigación previa y comprensión del contexto del lugar donde se va a actuar, siendo esta una recomendación importante, pues ese es el punto de partida clave para generar propuestas y proyectos adecuados para la intervención. De esta manera, se logra responder a las necesidades reales y singularidades de la población participante, evitando que se produzcan cambios negativos en la identidad y diversidad del entorno. Es más, conocer el contexto permite identificar las fortalezas y debilidades del lugar, siendo estos conocimientos una ventaja al poder aprovechar oportunidades y recursos peculiares de la zona y mejorar la aplicación del proyecto. Así, cada propuesta a implementar debe estar pensada para el beneficio de la comunidad y sus habitantes, donde ellos sean partícipes activos. Es decir: implementar propuestas del pueblo, con el pueblo y para el pueblo.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI). Registro Oficial N. ° 434. Quito, Ecuador.
- Comuna Engabao. (2014). *Comuna Engabao*. <https://bit.ly/46obgii>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad: Caja de herramientas de educación artística*. Ograma impresores.
- Estrada-García, A. (2022). El arte en la formación de docentes: innovación del proceso educativo. En S. Carrascal, D. Melaré y D. Gallego (Coords.), *Nuevas metodologías, espacios y estilos de enseñanza-aprendizaje: prácticas docentes e innovación educativa*. Editorial Universitas.
- Fals Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo Editores.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2016). *Currículo de Educación Cultural y Artística*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/3N2g8fL>
- Noriega, B. S., Rodríguez, R. E., López Estrada, I. A., Buchí Guaré, C. S., Felisa Girón Hernández, M. H. y Del Cid Flores, M. A. (2021). Importancia del contexto social para la investigación. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 4(1), 77-87. <https://doi.org/10.36958/sep.v4i1.77>
- Rocha Torres, C. A. (2016). *La investigación acción participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Van de Velde, H. (2008). *Educación popular*. ISNAYA.

Villa-Tigre, R. y Estrada-García, A. (2025). El arte como medio pedagógico para fomentar la conciencia ambiental en la educación ecuatoriana. *Revista científica Ciencia y Tecnología*, 25(45), 36-50. <https://doi.org/10.47189/rcct.v25i45.743>

5

Capítulo 5. La magia de la creación de personajes según los *Principios* *que retornan*



Introducción

Eugenio Barba (Varley, 2024), fundador del *Odin Teatret*, es una figura central en el teatro contemporáneo y es conocido por su enfoque innovador. Sus *Principios que retornan* (Barba, 2005) son una serie de conceptos y técnicas que buscan profundizar en la creación y desarrollo de personajes teatrales. Estos principios se basan en la antropología teatral y exploran la relación entre el actor y su entorno, la energía escénica y la interacción con el público (Jiménez y Carrasco, 2021). Los *Principios que retornan* de Barba (2005), no solo son técnicas teatrales, sino también una filosofía que busca conectar al actor con su personaje de una manera más profunda y auténtica. Estos principios se basan en la observación de diversas culturas teatrales y en la integración de prácticas tradicionales con enfoques contemporáneos (Patiño, 2023).

En el contexto del teatro contemporáneo, donde la autenticidad y la conexión emocional son altamente valoradas, los principios de Barba ofrecen una metodología única para la creación de personajes. Estos principios permiten a los actores explorar nuevas dimensiones de su arte, facilitando una mayor conexión con el público y una representación más rica y matizada de los personajes (Gonza, 2019).

Los *Principios que retornan* (Barba, 2005) tienen una dimensión cultural significativa ya que, al estudiarlos y aplicarlos, se promueve un intercambio cultural y artístico, preservando técnicas teatrales y adaptándolas a contextos contemporáneos y sociales propios. Esto no solo enriquece el teatro como disciplina, sino que también fomenta una mayor comprensión y apreciación de las tradiciones teatrales globales.

Esta investigación se justifica teóricamente al contribuir al campo de los estudios y la antropología teatrales, debido a que ofrece una perspectiva única sobre la creación de personajes, que puede enriquecer la comprensión académica para un área práctica del teatro que es la creación escénica. Específicamente, el presente estudio propone una metodología innovadora al aplicar dichos principios en la creación de personajes, lo cual no solo es relevante para actores, sino también para educadores y estudiantes de teatro.

La investigación tiene un impacto práctico significativo para desarrollar y crear, por medio de metodologías dinámicas, personajes orgánicos. En general, se ofrece una herramienta valiosa para la práctica teatral contemporánea. Al analizar y difundir los *Principios que retornan* de Barba (2005), se promueve la preservación y evolución de técnicas teatrales que tienen raíces en diversas culturas, fomentando así también un intercambio cultural y artístico.

De allí que los objetivos que se derivan de este estudio son:

1. Analizar los *Principios que retornan* de Eugenio Barba y su aplicación en la creación de personajes.
2. Explorar casos prácticos donde estos principios han sido implementados con éxito.
3. Desarrollar una guía metodológica para actores y directores basada en estos principios.

¿Quién es Eugenio Barba?

Eugenio Barba (Varley, 2024) es un destacado director de teatro, dramaturgo e investigador teatral italiano, nacido el 29 de octubre de 1936 en Brindisi, Italia. Es un reconocido autor, director e investigador teatral. Es conocido por su trabajo innovador en el campo del teatro y por ser el fundador del *Odin Teatret* que, en 1964, fue una de las compañías teatrales más influyentes de Europa. Barba también es el creador del concepto de antropología teatral, que estudia las técnicas y principios comunes en las tradiciones teatrales de diversas culturas (Centeno, 2005).

Barba estudió en la Universidad de Oslo y en la Escuela Estatal de Teatro de Varsovia. Trabajó con Jerzy Grotowski en Polonia, lo que influyó profundamente en su enfoque teatral. En 1964 fundó el *Odin Teatret* en Holstebro, Dinamarca, donde ha dirigido más de setenta producciones. Además, en 1979, fundó la *School of Theatre Anthropology* (ISTA), una escuela itinerante que explora los principios de la técnica actoral en diversas culturas y que ha realizado catorce sesiones internacionales en doce países de Europa y en Brasil. Esta escuela se dedica a la creación de espectáculos, la organización de eventos temáticos y actividades editoriales, habiendo publicado varios libros sobre el quehacer teatral (Universidad de Guanajuato, 2009).

Análisis de los *Principios que retornan* y su aplicación en la creación de personajes

Según Bustos (2006), los *Principios que retornan* son una serie de conceptos y técnicas que buscan profundizar en la creación y desarrollo de personajes teatrales. Eugenio Barba identifica una serie de similitudes entre técnicas escénicas no cotidianas que se aplican a aspectos como el peso, el equilibrio, el uso de la columna vertebral y de los ojos. Estas técnicas generan tensiones físicas que son preexpresivas. Barba denomina a estos principios de la siguiente manera:

1. **Equilibrio en acción:** este principio se refiere a la capacidad de un actor para mantener el equilibrio mientras está en movimiento. No se trata solo de evitar caídas, sino de encontrar un centro de gravedad dinámico que permita al actor moverse con fluidez y precisión, incluso en situaciones de alta exigencia física. El actor utiliza este principio para encontrar el centro de gravedad del personaje, lo que influye en su postura y movimientos. Por ejemplo, un personaje seguro de sí mismo puede tener un equilibrio firme y estable, mientras que uno nervioso puede mostrar un equilibrio más inestable y cambiante.
2. **Danza de las oposiciones:** este principio implica el uso de fuerzas opuestas para crear dinamismo en la actuación. Por ejemplo, un actor puede utilizar tensiones musculares contrarias para generar un movimiento más expresivo y potente. La idea es que la oposición de fuerzas internas y externas en el cuerpo del actor puede producir una energía escénica más rica y compleja. Este principio ayuda al actor a explorar las tensiones internas del personaje. Al identificar y utilizar fuerzas opuestas, por ejemplo, un personaje que lucha entre el deber y el deseo puede mostrar esta tensión a través de movimientos que reflejen esa oposición que puede ser muy interna o percibida en la corporalidad.
3. **Incoherencia coherente:** este principio se basa en la integración de movimientos que, a primera vista, pueden parecer incoherentes o desarticulados, pero que, en el contexto de la actuación, adquieren un sentido y una lógica propios. Es una forma de romper con la previsibilidad y sorprender al espectador, manteniendo —al mismo tiempo— una coherencia interna en la interpretación. Este principio permite al actor incorporar

movimientos o gestos que, aunque al principio parezcan incoherentes, revelan aspectos profundos del personaje. Esto puede añadir capas de significado y sorpresa, haciendo que el personaje sea más interesante en cuanto a su estructura psicológica o corporal.

4. **Virtud de la omisión:** aquí, la idea es que menos puede ser más. La omisión se utiliza como una herramienta expresiva para sugerir más de lo que se muestra explícitamente. Esto puede implicar la reducción de gestos, palabras o movimientos, permitiendo que el espectador complete la imagen o el significado con su imaginación. Este principio es crucial para la sutileza en la actuación. Al omitir ciertos gestos o palabras, el actor puede sugerir emociones o pensamientos sin expresarlos directamente, permitiendo que el público participe activamente en la interpretación del personaje. Esto puede hacer que el personaje sea más misterioso y atractivo.
5. **Equivalencia:** este principio se refiere a la creación de equivalencias entre diferentes elementos escénicos para lograr una armonía en la representación. Puede implicar la correspondencia entre el movimiento y la voz, entre la acción física y la emoción, o entre diferentes actores en escena. La equivalencia busca una integración y un equilibrio que enriquezcan la experiencia teatral. Este principio se utiliza para crear una armonía entre los diferentes aspectos del personaje. Por ejemplo, la equivalencia entre la voz y el movimiento puede ayudar a que el personaje sea más coherente y creíble. También puede implicar la correspondencia entre las emociones internas del personaje y sus acciones externas, creando una representación más integrada y auténtica.

En síntesis, el análisis de los *Principios que retornan* revela una metodología rica y multifacética para la creación de personajes. Al aplicar estos principios, los actores pueden desarrollar personajes capaces de transmitir una amplia gama de emociones y experiencias de manera efectiva y convincente, enriqueciendo tanto su práctica teatral como la experiencia del público.

Exploración de casos prácticos donde estos principios han sido implementados con éxito

Existen varias producciones teatrales que han utilizado los *Principios que retornan* de manera exitosa, entre ellos tenemos los siguientes:

1. *Ferai* (1969) es una de las primeras producciones del *Odin Teatret*, dirigida por Eugenio Barba. En esta obra comenzó a experimentar con sus principios teatrales, integrando elementos de diversas culturas teatrales. Este enfoque innovador se convirtió en una característica distintiva de su trabajo y del *Odin Teatret* (Fons, 2019). Barba se inspiró en las técnicas y tradiciones del teatro *Nō* japonés, de la danza *kathakali* india y del teatro balinés.
2. Esta integración de elementos multiculturales permitió a Barba desarrollar una metodología única que enfatiza la presencia escénica y la energía del actor que son componentes que resuenan con los principios que retornan. En *Ferai*, Barba exploró la idea de la antropología teatral, un concepto que más tarde se formalizaría con la creación de la *International School of Theatre Anthropology* (ISTA), en 1979. La antropología teatral se centra en el estudio de los principios preexpresivos del actor y las estrategias dramatúrgicas que configuran su presencia escénica (Barba y Savarese, 1990).
3. *Min Fars Hus* (La casa de mi padre) es una obra de 1972, del *Odin Teatret*, dirigida por Eugenio Barba. Esta producción es un excelente ejemplo de cómo el autor utiliza la

relación del actor con el espacio y la energía escénica para crear una experiencia teatral única (Graells y Bárcena, 2020). En *Min Fars Hus* Barba explora la interacción entre el actor y el espacio escénico, enfatizando la importancia de la energía y la presencia del actor que son elementos fundamentales en la metodología de Barba. Los actores no solo interpretan sus roles, sino que también transforman el espacio a través de sus movimientos y acciones, creando una atmósfera dinámica y envolvente.

4. *Le Ceneri di Brecht* (Cenizas de Brecht) es una producción de 1980, dirigida por Eugenio Barba. En esta obra explora la interacción con el público y la integración de técnicas teatrales de diversas tradiciones culturales (Valentini, 2011). El autor utiliza elementos del teatro *Nō* japonés, de la danza *kathakali* India, la pantomima clásica europea y la ópera china. Barba quiere que la audiencia participe activamente y se involucre en la narrativa, no solo como observadores. Esto se logra mediante técnicas que rompen la cuarta pared y fomentan una relación más íntima y directa entre actores y audiencia, donde ambos lados viven experiencias simultáneas y verdaderas.
5. *Talabot* (1988) es una producción teatral dirigida por Eugenio Barba. Es un ejemplo destacado de la diversidad de técnicas y la integración cultural que promueve en su trabajo. La obra incorpora técnicas de actuación donde los actores del *Odin Teatret* emplean una variedad de técnicas físicas y vocales mediante el uso de máscaras, música y danza de diversas tradiciones. La disposición del espacio escénico en *Talabot* es dinámica y multifuncional, permitiendo una interacción fluida entre los actores y el público (Barba, 1995). La diversidad de técnicas y la integración cultural en esta producción reflejan el compromiso de Barba con la creación de un teatro que trasciende fronteras y conecta diferentes tradiciones escénicas (Bustos, 2006).
6. En *Itsi Bitsi* (1991) Eugenio Barba aplica varios de sus principios teatrales para desarrollar personajes complejos y emocionalmente conectados con el público. Estos principios son presencia escénica, físico y energía, interculturalidad y narrativa no lineal (Masgrau, 2012). Dichos principios y técnicas permiten al autor crear personajes complejos en su construcción, haciendo de *Itsi Bitsi* una obra destacada en el teatro contemporáneo.
7. *Kaosmos* (1993) y *Mythos* (1998). Estas producciones son ejemplos de cómo los principios de Barba pueden ser aplicados para crear narrativas teatrales profundas. En *Kaosmos* (1993) se refleja la interculturalidad además de presencia escénica y energía. Asimismo, se contempla la narrativa no lineal. Por otra parte, en *Mythos* (1998), además, de los principios expresados en *Kaosmos*, se manifiesta la dramaturgia orgánica. Barba utiliza una dramaturgia que se desarrolla de manera orgánica, permitiendo que la narrativa fluya de manera natural y que los personajes evolucionen de forma auténtica (Hopkins, 2022).

Metodología

Para desarrollar esta investigación documental sobre *La magia de la creación de personajes* según los *Principios que retornan* de Eugenio Barba (Barba, 2024) fue fundamental establecer una metodología clara y estructurada. En principio, se llevó a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva de la literatura existente sobre los principios de Barba, incluyendo sus libros, artículos académicos y entrevistas.

Luego, se exploraron algunos casos prácticos donde los principios han sido implementados con éxito, enfocando el trabajo empírico, en el cómo se aplicaron los principios en la creación de

los personajes. Por último, se desarrolló una guía metodológica, sintetizando los hallazgos de la revisión bibliográfica y los estudios de caso, creando una guía que incluye ejercicios y técnicas específicas para la creación de personajes según los principios de Barba. Esta metodología permite una comprensión relevante de dichos principios, proporcionando herramientas valiosas para actores y directores.

Resultados

Guía metodológica basada en los *Principios que retornan*

Esta guía metodológica está diseñada para ayudar a actores y directores a aplicar los *Principios que retornan* en su trabajo teatral. Estos deben ser entendidos como herramientas valiosas para la creación de personajes y la práctica escénica.

Equilibrio en acción

Es la capacidad del actor para mantener un equilibrio físico dinámico en una situación determinada o exploración corporal, pudiendo aplicarse de la siguiente manera:

1. **Ejercicio:** practica movimientos o posturas corporales que tengan un equilibrio precario como caminar sobre una línea recta buscando cambios de peso desde la cadera y manteniendo posturas desafiantes en el avance en niveles altos, medios y bajos.
2. **Escena:** en una escena, busca momentos donde el personaje debe mantener la calma en situaciones de tensión. Trabaja el equilibrio físico para modificar la corporalidad con cambios de pesos en distintos contextos.

Figura 1. Equilibrio en acción



Fuente: elaboración propia

Danza de las oposiciones

Se genera a partir de un ir y venir de tensiones de fuerzas opuestas del cuerpo que traen consigo una conciencia corporal interna y externa:

- **Ejercicio:** el actor debe crear una secuencia de movimientos donde el fin de cada uno debe empezar con su opuesto. Por ejemplo, mirar hacia abajo. La intención del actor debe empezar el movimiento con toda su cabeza desde arriba para generar ese el movimiento opuesto.

- **Escena:** identifica, en el cuerpo, momentos de conflicto y trabaja en cómo los personajes pueden expresar estas oposiciones a través de sus movimientos y gestos.

Figura 2. Danza de las oposiciones



Fuente: elaboración propia

Incoherencia coherente

Implica la integración de elementos aparentemente incoherentes en una corporalidad extra cotidiana pero que, en una situación de representación, se perciban como coherentes y se sientan orgánicos en la escena.

- **Ejercicio:** practica la incorporación de movimientos o posturas extracotidianas hasta que se integren al cuerpo de una manera natural.
- **Escena:** trabaja en escenas donde el personaje tenga comportamientos o reacciones inesperadas. Ensaya para hacer que estas acciones se sientan auténticas y justificadas para sí mismo y para el espectador.

Figura 3. Incoherencia coherente



Fuente: elaboración propia

Virtud de la omisión

Se refiere a la importancia de lo que no se muestra o dice en una actuación, dejando espacio para la interpretación del espectador.

- **Ejercicio:** el actor debe comunicar emociones sin palabras, utilizando solo expresiones faciales y lenguaje corporal, así como también quietud corporal y sonora para potenciar otros gestos o la narrativa de la escena.
- **Escena:** en una escena, identifica momentos donde el silencio, la omisión de texto o la quietud corporal pueden aumentar la tensión o el interés. Ensaya manejando estos momentos de manera efectiva.

Figura 4. Virtud de la omisión



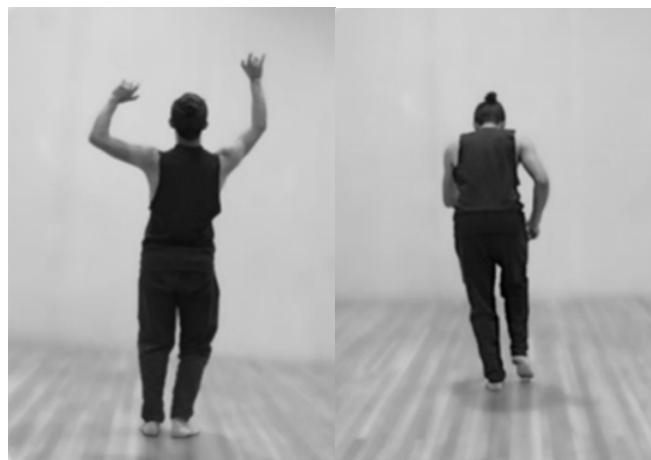
Fuente: elaboración propia

Equivalencia

Se trata de encontrar equivalencias entre diferentes elementos de la actuación con la vida misma, la naturaleza, el movimiento o la emoción.

- **Ejercicio:** practica la asociación de diferentes emociones con movimientos específicos. Por ejemplo, la tristeza puede expresarse a través de movimientos lentos y pesados de los dedos.
- **Escena:** trabaja donde los movimientos del personaje reflejan sus emociones internas. Ensaya hacer que estas equivalencias sean claras y orgánicas para él y el público.

Figura 5. Equivalencia



Fuente: elaboración propia

Estos principios constituyen una base sólida para desarrollar habilidades para actores, directores o trabajadores del arte de la actuación. La clave está en la práctica constante y en la exploración creativa de cada principio en diferentes contextos escénicos. Aplicar los *Principios que retornan* requiere práctica y reflexión para transformar el enfoque actoral y enriquecer las interpretaciones del actor.

Conclusiones

Con base en los objetivos planteados en esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones. En cuanto al objetivo 1, sobre el análisis de los *Principios que retornan* y su aplicación en la creación de personajes, se concluye que estos son fundamentales para una vía de creación de personajes que se sientan orgánicos.

En el segundo objetivo, sobre la exploración de casos prácticos, se mostró que estos principios han sido implementados con éxito en diversas producciones teatrales. En el *Odin Teatret* estos principios permitieron crear actuaciones impactantes y memorables: los actores exploraron nuevas dimensiones de sus personajes y enriquecieron la experiencia teatral tanto para los intérpretes como para el público.

Y, por último, respecto al tercer objetivo, se desarrolló una guía metodológica basada en los *Principios que retornan*, proporcionando a actores y directores herramientas prácticas para aplicar estos conceptos en su trabajo diario. Esta guía incluye ejercicios específicos y técnicas en su proceso de creación de personajes. Además, ofrece estrategias para los directores sobre cómo guiar a sus actores en la exploración y aplicación de estos principios en el escenario.

En síntesis, la investigación documental realizada evidencia que estos principios profundizan la conexión entre el actor y su personaje y entre el espectáculo y su audiencia. La implementación de estos principios en la práctica teatral contemporánea puede llevar a una mayor innovación y creatividad en la creación de personajes, haciendo que el teatro sea una experiencia más dinámica y envolvente.

Referencias bibliográficas

- Barba, E. (1995). *The Paper Canoe: A Guide to theatre Anthropology*. Routledge.
- Barba, E. y Savarese, N. (1990). *El arte secreto del actor. Diccionario de Antropología Teatral*. ISTA International School of Theatre Anthropology.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel. Tratado de antropología teatral*. Catálogos.
- Barba Varley ETS (2014). Barba Varley Fondazione. Eugenio Barba. <https://bit.ly/47Wh4Rd>
- Bustos, S. (2006). *La antropología teatral y el entrenamiento en el Odin Teatret*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://bit.ly/3KiHsuJ>
- Centeno, E. (2005). Biomecánica y antropología teatral: Meyerhold y Barba. *Revista de Filosofía*, 23(50), 1-4. <http://bit.ly/3Kk25Xs>
- Fons, M. (2019). Investigar la dramaturgia del actor: la antropología teatral y sus aplicaciones científicas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.1590/2237-266089715>
- Gonza, F. (2019). *Creación de una dramaturgia corporal a través del principio de Equilibrio en Acción (desequilibrio) de Eugenio Barba para la construcción del personaje "Esterlina" en la obra teatral Argucia* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/33146>
- Graells, A. y Bárcena, L. (2020). La isla y el archipiélago. La Casa del Odin. Teatret en Holstebro. *Acotaciones*, 137-162. <https://doi.org/10.32621/ACOTACIONES.2020.45.05>

- Hopkins, C. (2022). Aprender a mirar a través del cuerpo y la voz. *Journal of Theatre Anthropology*, 92-101. <https://doi.org/10.7413/2724-623X027>
- Jiménez, P. y Carrasco, D. (2021). Por amor al teatro. Una entrevista a Eugenio Barba y a Julia Varley. *Revista de la Universidad de Cuenca*, 73-80. <http://bit.ly/3Ij2qcp>
- Masgrau, L. (2012). Lo uno y lo múltiple: la dramaturgia actoral en el Odin Teatret. *Cuerpo del Drama*, 1-11. <https://www.ojs.artes.unicen.edu.ar>
- Molina, M. (2015). *La presencia escénica del individuo: análisis conceptual y empírico de los factores determinantes* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Murcia]. Repositorio de la Universidad Católica de Murcia. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/1358>
- Patiño, H. (2023). *Sintetizar la noción de entrenamiento personal, desde los conceptos de Jerzy Grotowski y Eugenio Barba, para generar un laboratorio donde el entrenamiento sea el principal objeto de estudio* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/41171>
- Patiño, H. (2024). *Eugenio Barba: Antropología teatral*. Botiquín artístico. <https://bit.ly/3VDs1zI>
- Universidad de Guanajuato. (2009). Caminos Teatrales. *Congreso Internacional de Teatro*, 1-28. <https://bit.ly/46oggU6>
- Valentini, V. (2011). Teatro épico y nuevo teatro. *Estudis Escénics*, (38), 294-310. <https://www.raco.cat>

6

Capítulo 6. Estado del arte: beneficios del canto coral



 Marcos Alejandro Yáñez Rodríguez

marcos.yanez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

El canto coral es una manifestación artística que ha trascendido fronteras, no solo como una forma de expresión musical, sino también como una herramienta para el desarrollo integral de los individuos y las comunidades a lo largo de la historia. Diversas investigaciones han mostrado que participar en actividades corales contribuye significativamente al bienestar emocional, social y cognitivo de las personas (Sanal y Gorsev, 2014). En este sentido, el canto coral se ha consolidado como un espacio donde convergen la expresión creativa y los beneficios terapéuticos, facilitando la cohesión social y la inclusión de individuos de diferentes contextos socioeconómicos.

La investigación reciente de Linnemann *et al.* (2017) sugiere que la práctica coral no solo promueve la autoestima y reduce los niveles de estrés, sino que también mejora la capacidad de los participantes para interactuar positivamente con los demás, fortaleciendo el sentido de pertenencia en un grupo. Además, el canto coral ha mostrado ser una herramienta efectiva para mejorar la salud cognitiva, especialmente en adultos mayores, debido a su capacidad para estimular áreas del cerebro relacionadas con la memoria y la atención.

Asimismo, Morera *et al.* (2023) han abordado los beneficios del canto coral desde una perspectiva inclusiva, señalando su impacto en la promoción de la igualdad social. En este orden de ideas, la participación en actividades corales ofrece una plataforma para que las personas de diferentes orígenes puedan compartir experiencias y expresarse en un entorno que fomenta el respeto y la diversidad cultural. Justamente, el presente artículo tiene como objetivo analizar el estado del arte sobre los beneficios del canto coral, centrándose en su impacto en el bienestar emocional, la cohesión social y el desarrollo cognitivo.

Metodología

Este trabajo se llevó a cabo por medio de un diseño de investigación documental, que se fundamenta en la recopilación y análisis de información existente para generar nuevos conocimientos sobre un tema específico. Según Arias (2012), este tipo de investigación permite a los académicos explorar un fenómeno sin necesidad de realizar experimentos o estudios de campo, lo que resulta especialmente útil cuando se dispone de una cantidad significativa de literatura relevante.

En el caso del presente estudio, se analizan diez trabajos académicos de los últimos diez años sobre el canto coral, lo que permite identificar tendencias y vacíos en la investigación actual. El análisis de literatura previa es esencial para contextualizar los hallazgos dentro de un marco más amplio del conocimiento existente. Al revisar estudios anteriores, los investigadores pueden identificar metodologías efectivas y resultados significativos que enriquecen la discusión académica.

Este diseño es particularmente relevante en el ámbito del canto coral, donde la literatura puede ofrecer perspectivas sobre cómo esta práctica influye en el desarrollo emocional y social de los participantes. La revisión exhaustiva de trabajos académicos permite construir un argumento coherente y fundamentado que respalde las conclusiones del estudio. Además, la investigación documental facilita la comparación entre diferentes enfoques y resultados obtenidos en estudios previos.

Según Arias (2012), al analizar múltiples fuentes los investigadores pueden identificar similitudes y diferencias en las metodologías utilizadas y los resultados alcanzados. Esto no solo enriquece la discusión académica, sino que también ayuda a validar o cuestionar hallazgos anteriores. En el contexto del canto coral, esta comparación es crucial para entender cómo diversas prácticas corales pueden tener efectos variados en diferentes grupos de personas.

Finalmente, la investigación documental no solo establece lo que se ha estudiado hasta ahora, sino que también sienta las bases para futuras investigaciones. Al identificar áreas no exploradas o resultados contradictorios en la literatura existente, los investigadores pueden proponer nuevas líneas de indagación. Este proceso es esencial para avanzar en el conocimiento sobre el canto coral y su impacto en las sociedades. Así, el presente capítulo no solo contribuye a la comprensión del tema, sino que también abre nuevas oportunidades para estudios futuros que profundicen en aspectos poco o aún no abordados.

Paradigma y enfoque

Este estudio se basa en un paradigma interpretativo-cualitativo que es fundamental para comprender cómo la participación en actividades corales influye en el bienestar emocional y social de los participantes. Según Marhayati (2020), este paradigma se centra en la interpretación de significados y contextos, lo que resulta esencial para captar la complejidad de las interacciones humanas en entornos artísticos. Al adoptar este paradigma, el estudio busca no solo describir los beneficios del canto coral, sino también entender cómo estos se manifiestan en la vida de los individuos y las comunidades.

El enfoque cualitativo utilizado en la investigación se justifica por el objetivo de analizar los beneficios del canto coral desde una perspectiva holística, que permita obtener información rica y detallada sobre las experiencias de los participantes, facilitando una comprensión profunda de cómo el canto coral contribuye al bienestar emocional, la cohesión social y el desarrollo cognitivo (Seers, 2011). Al centrarse en narrativas y testimonios de individuos, el estudio puede identificar estándares y temas recurrentes que reflejan la importancia del canto coral como herramienta de inclusión social y desarrollo personal.

Unidad de análisis

Este estudio se centra en el corpus de análisis, que consiste en examinar —en esta ocasión— diez artículos académicos que abordan el tema del canto coral y sus beneficios. Estos artículos fueron seleccionados por medio de Consensus, un motor de búsqueda que proporciona acceso a una amplia gama de literatura científica. El análisis de estos diez trabajos proporcionó la base documental para comprender cómo el canto coral impacta en el desarrollo emocional, social y educativo de los participantes.

Los criterios utilizados para seleccionar los artículos fueron rigurosos y específicos. Se consideraron únicamente aquellos estudios que presentaran datos académicos sobre los beneficios del canto coral y que estuvieran publicados en revistas académicas revisadas por pares.

Por otro lado, los criterios de exclusión también fueron fundamentales en el proceso de selección. Se descartaron artículos que no cumplieran con los requisitos mencionados, así como aquellos que abordaran el canto coral desde perspectivas no académicas o anecdóticas. La delimitación adecuada del corpus de estudio es crucial para enfocar la investigación y evitar desviaciones que puedan comprometer la calidad del análisis.

Arias (2012) enfatiza que establecer criterios claros es esencial para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados en una investigación documental. Esto asegura que la información recopilada sea relevante y útil para el análisis, permitiendo así una evaluación crítica de la literatura existente sobre el tema.

Finalmente, este estudio buscó contribuir al conocimiento sobre el canto coral mediante un análisis de la literatura, al identificar coincidencias, divergencias y vacíos en la investigación actual. Se espera proporcionar una base de conocimientos para otras investigaciones en este campo, ya que el trabajo documental no solo permite comprender mejor los beneficios del canto coral, sino que también abre nuevas oportunidades para explorar cómo estas prácticas pueden ser implementadas efectivamente en diferentes contextos educativos y sociales.

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información en esta investigación se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que busca mejorar la transparencia y la calidad en la presentación de revisiones sistemáticas. En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva en Consensus para identificar artículos relevantes sobre el canto coral y sus beneficios.

Esta estrategia de búsqueda se alineó con las recomendaciones de Arias (2012), quien sugiere que una revisión sistemática debe comenzar con una búsqueda amplia que incluya múltiples bases de datos para asegurar la inclusión de toda la literatura pertinente. Una vez recopilados los artículos, se aplicaron criterios de selección y exclusión para filtrar los estudios más relevantes. Se incluyeron aquellos trabajos que presentaban datos académicos sobre el impacto del canto coral, así como aquellos que estaban publicados en revistas académicas revisadas por pares, lo que permitió concentrar el análisis en literatura científica sólida y relevante. El siguiente paso en el procesamiento de la información fue la extracción y organización de datos clave de cada artículo analizado.

Esto incluyó el objetivo de cada estudio, la metodología empleada y los resultados más significativos, este proceso fue crucial para sintetizar la información y facilitar la identificación de tendencias en los hallazgos. Luego, la tabulación de los datos en una matriz permitió una comparación efectiva entre los diferentes estudios, lo que enriqueció el análisis general del impacto del canto coral. A continuación, en la Tabla 1 se expone la matriz que permite mostrar en los resultados, luego de un análisis de las categorías que emergieron de los temas más destacados por los autores de los textos investigados.

Tabla 1. Matriz de análisis

Autor	Año	Título del artículo	Objetivo	Metodología	Resultados importantes	Enlace
Monroe, P., Halaki, M., Kumfor, E. y Ballard, K.	2020	<i>The effects of choral singing on communication impairments in acquired brain injury</i>	Investigar los efectos del canto coral en las dificultades de comunicación tras una lesión cerebral adquirida.	Revisión sistemática de estudios previos	Se identificaron mejoras en la comunicación y en la calidad de vida de los participantes en coros, con lesiones cerebrales adquiridas.	DOI
Stewart, N. y Lonsdale, A.	2016	<i>It's better together: The psychological benefits of singing in a choir</i>	Explorar los beneficios psicológicos del canto coral.	Estudio correlacional utilizando encuestas a participantes de coros.	Cantar en coro mejora el bienestar psicológico y fortalece los vínculos sociales entre los participantes.	DOI
Fernández-Herranz, N., Ferreras-Mencia, S., Arribas-Marín, J. y Corraliza, J.	2021	<i>Choral singing and personal well-being: A Choral Activity Perceived Benefits Scale (CAPBES)</i>	Desarrollar una escala para medir los beneficios percibidos del canto coral en el bienestar personal.	Cuestionarios y análisis psicométrico de una nueva escala para medir los beneficios del canto coral.	Los resultados mostraron una alta correlación entre la participación coral y el bienestar personal, destacando la importancia del canto coral en la calidad de vida.	DOI
Lonsdale, A. y Day, E.	2020	<i>Are the psychological benefits of choral singing unique to choirs? A comparison of six activity groups</i>	Comparar los beneficios psicológicos del canto coral con otras actividades grupales.	Estudio comparativo utilizando grupos de control y encuestas.	El canto coral ofrece beneficios psicológicos únicos que no se encuentran en otras actividades grupales, como una mayor cohesión social.	DOI
Delius, J. y Müller, V.	2023	<i>Interpersonal synchrony when singing in a choir</i>	Investigar la sincronía interpersonal durante el canto en coro.	Estudio empírico utilizando medidas de sincronía motora y neural.	El canto coral mejora significativamente la sincronía interpersonal, lo que refuerza la cohesión del grupo y mejora la experiencia compartida.	DOI

Autor	Año	Título del artículo	Objetivo	Metodología	Resultados importantes	Enlace
Fagnan, L.	2016	<i>Maximizing the acoustic benefits of vocal vibration and resonance in choral singing</i>	Analizar cómo maximizar los beneficios acústicos de la vibración vocal y resonancia en el canto coral.	Estudio de resonancia acústica y vocal, mediciones técnicas de vibración vocal.	El ajuste adecuado de la resonancia vocal puede mejorar la calidad del sonido coral y la experiencia auditiva para los cantantes y la audiencia.	DOI
Judd, M. y Pooley, J.	2014	<i>The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public</i>	Explorar los beneficios psicológicos del canto grupal en la población general.	Estudio mixto con encuestas y entrevistas a cantantes amateurs.	Participar en el canto grupal mejora el bienestar emocional, reduce el estrés y proporciona una experiencia de comunidad en la población general.	DOI
Barrett, M. y Zhukov, K.	2022	<i>Choral Flourishing: Parent and child perspectives on the benefits of participation in an excellent youth choir</i>	Explorar las perspectivas de padres e hijos sobre los beneficios de participar en un coro juvenil de alto nivel.	Entrevistas a padres e hijos sobre su experiencia en coros juveniles.	Participar en coros juveniles fomenta el desarrollo musical y social, y fortalece los lazos familiares al compartir experiencias positivas.	DOI
Moss, H., Lynch, J. y O'Donoghue, J.	2018	<i>Exploring the perceived health benefits of singing in a choir: an international cross-sectional mixed-methods study</i>	Explorar los beneficios percibidos en la salud por cantar en un coro.	Estudio internacional transversal con cuestionarios y entrevistas.	Los participantes reportaron mejoras significativas en el bienestar físico y emocional, junto con una reducción del estrés.	DOI
Einarsdóttir, S. y Gudmundsdóttir, H.	2016	<i>The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in Iceland</i>	Explorar el papel del canto coral en la vida de cantantes amateurs en Islandia.	Estudio cualitativo con entrevistas a cantantes amateurs.	El canto coral desempeña un papel crucial en la vida social y emocional de los participantes, proporcionando un sentido de comunidad y propósito.	DOI

Fuente: elaboración propia

Resultados

Después de la revisión de los diez documentos académicos, se destacan las siguientes categorías relacionadas con los beneficios más importantes del canto coral.

Beneficios psicológicos del canto coral

El bienestar psicológico es una de las categorías más comunes que se destaca en la mayoría de los estudios analizados. Autores como Stewart y Lonsdale (2016) resaltan que cantar en coro mejora significativamente el bienestar emocional de los participantes, al proporcionar una sensación de pertenencia y cohesión social. Los participantes en este estudio informaron que la experiencia de cantar juntos ofrecía una oportunidad única para reducir el estrés y mejorar el estado de ánimo, en gran parte, debido al sentido de comunidad generado.

Asimismo, Judd y Pooley (2014) observaron que el canto grupal no solo mejora el bienestar emocional, sino que también ayuda a los individuos a manejar mejor las situaciones de ansiedad y a experimentar un mayor equilibrio emocional. Estos beneficios psicológicos se derivan de la interacción social y de la experiencia compartida de cantar en un ambiente colectivo, lo que refuerza el bienestar emocional de los individuos y fomenta una sensación de satisfacción personal.

Cohesión social y comunidad

La cohesión social es otra categoría recurrente que los autores destacan en sus estudios. Según Monroe *et al.* (2020), la experiencia de cantar en un coro no solo beneficia a los individuos a nivel emocional, sino que también mejora la cohesión social entre los miembros del grupo. A través del canto coral, los individuos desarrollan un mayor sentido de comunidad, lo que les permite establecer lazos más fuertes con otras personas y sentirse apoyados dentro de ese grupo.

De manera similar, Einarsdóttir y Gudmundsdóttir (2016) sostienen que el canto coral juega un papel crucial en la vida social de los participantes, ya que crea una red de apoyo entre los cantantes y fortalece los vínculos sociales en un contexto cultural como Islandia. En particular, el sentido de pertenencia que genera el coro es crucial para los cantantes *amateurs*, lo que muestra que el canto coral puede convertirse en un medio para construir y mantener relaciones personales significativas.

Mejoras en la comunicación

La mejora de la comunicación a través del canto coral es otro tema importante destacado en la literatura analizada. Monroe *et al.* (2020) exploraron los efectos del canto coral en personas con dificultades de comunicación causadas por lesiones cerebrales adquiridas. Su revisión sistemática mostró que la participación en coros mejoraba significativamente la capacidad de comunicación de estos pacientes, contribuyendo a su rehabilitación y mejorando su calidad de vida.

Este hallazgo coincide con los resultados de otros estudios, como los de Fernández *et al.* (2021), quienes indican que el canto coral puede tener un impacto positivo, no solo en las habilidades verbales, sino también en las habilidades no verbales. Los participantes informaron de una mejora general en su capacidad para interactuar con los demás, lo que resalta el valor del canto coral como una herramienta para mejorar la comunicación interpersonal.

Salud física y bienestar

El impacto positivo del canto coral en la salud física también es un tema recurrente. Moss *et al.* (2018) identificaron mejoras en la salud física general, incluidas la respiración y la postura, como algunos de los beneficios percibidos por los participantes en los coros. El acto de cantar, especialmente en un entorno grupal, ayuda a mejorar la capacidad pulmonar y reduce los niveles de estrés, lo que contribuye a una mejor salud cardiovascular y respiratoria.

Fagnan (2016) añade que la vibración vocal y la resonancia que se produce al cantar en coro tienen efectos beneficiosos en el cuerpo, mejorando la circulación y promoviendo un bienestar físico general. Estos efectos se amplifican cuando los cantantes adoptan una técnica adecuada, maximizando los beneficios acústicos del canto coral.

Desarrollo musical y técnico

El canto coral también promueve el desarrollo musical y técnico de los participantes. Según Barrett y Zhukov (2022), los coros juveniles de alto nivel permiten a los niños desarrollar sus habilidades musicales, al mismo tiempo que refuerzan otros aspectos de su desarrollo cognitivo y social. La experiencia de trabajar en grupo bajo la dirección de un director de coro mejora la habilidad técnica de los jóvenes cantantes y les proporciona una comprensión más profunda de la música.

En un contexto más técnico, Fagnan (2016) explora cómo los cantantes pueden mejorar su resonancia vocal y aprovechar mejor las vibraciones para optimizar su rendimiento. Este enfoque técnico permite a los cantantes maximizar la calidad del sonido coral, lo que también se traduce en una experiencia más enriquecedora tanto para el intérprete como para el oyente.

Impacto en el bienestar personal

El bienestar personal es otro tema ampliamente discutido. Fernández *et al.* (2021) desarrollaron una escala para medir los beneficios del canto coral en el bienestar personal, y encontraron una alta correlación entre la participación en coros y la percepción de bienestar. Los participantes señalaron que el canto coral les ayudaba a lidiar con situaciones de estrés y ansiedad, mejorando su equilibrio emocional y proporcionándoles una sensación general de felicidad.

Del mismo modo, Judd y Pooley (2014) subrayan que participar en actividades de canto grupal tiene un impacto directo en el bienestar personal. A través de la música y la conexión social que se crea al cantar en grupo, los individuos experimentan una mejora significativa en su calidad de vida y en su bienestar emocional.

Sincronía interpersonal

La sincronía interpersonal que se desarrolla al cantar en coro también se menciona en varios estudios. Delius y Müller (2023) investigaron cómo el canto coral fomenta la sincronización tanto a nivel motor como neural entre los participantes. Esta sincronía fortalece la cohesión grupal y mejora la experiencia colectiva, ya que los cantantes tienden a ajustar sus movimientos y respiración para alinearse con el grupo.

El concepto de sincronía también es explorado por Moss *et al.* (2018), quienes encontraron que los participantes en coros informaron sentirse más conectados con los demás a través del

canto sincronizado. Esta sensación de unidad no solo refuerza los lazos sociales, sino que también aumenta el bienestar emocional.

Reducción del estrés

El canto coral como una forma eficaz de reducir el estrés aparece repetidamente en la literatura. Stewart y Lonsdale (2016) destacan que los participantes informaron una disminución significativa en sus niveles de estrés después de las sesiones de canto coral, debido en gran parte a la naturaleza relajante de la actividad y al apoyo social recibido dentro del grupo.

Moss *et al.* (2018) encontraron resultados similares en su estudio internacional. Los participantes informaron que el canto coral actuaba como una forma de liberar tensiones, permitiéndoles desconectarse de las presiones diarias y mejorar su bienestar general.

Desarrollo social en jóvenes

El canto coral desempeña un papel importante en el desarrollo social de los jóvenes. Barrett y Zhukov (2022) señalan que los coros juveniles proporcionan una plataforma donde los jóvenes pueden desarrollar habilidades sociales y emocionales mientras aprenden sobre trabajo en equipo y disciplina. La experiencia de cantar en un coro de alto nivel refuerza la autoestima y fomenta un sentido de logro.

Este desarrollo social no solo se limita a los jóvenes. Stewart y Lonsdale (2016) también argumentan que los adultos que participan en coros experimentan un desarrollo similar, encontrando en el grupo coral un lugar para formar nuevas amistades y fortalecer habilidades interpersonales.

Inclusión social

El canto coral también se ha señalado como un medio para fomentar la inclusión social. Fernández *et al.* (2021) subrayan que el canto coral es una actividad que permite la participación de personas de diferentes edades, habilidades y orígenes, lo que lo convierte en un espacio ideal para la integración social.

Por su parte, Einarsdóttir y Gudmundsdóttir (2016) también destacan cómo el canto coral, en Islandia, se utiliza como una herramienta para unir a personas de diferentes comunidades. De hecho, el canto coral brinda oportunidades para que los individuos de diversos contextos sociales se conecten y compartan experiencias en un entorno inclusivo y colaborativo.

A continuación, se presenta la Figura 1 que sintetiza los beneficios del canto coral:

Figura 1. Beneficios del canto coral



Fuente: elaboración propia

Los resultados del análisis del corpus de estudio sugieren que el canto coral no solo es una forma artística, sino también una herramienta valiosa para promover bienestar individual y colectivo.

Conclusiones

El análisis de diez artículos académicos sobre el canto coral ha permitido identificar una serie de beneficios significativos que esta práctica ofrece a los participantes. En primer lugar, se ha evidenciado que el canto coral no solo mejora las habilidades musicales, sino que también contribuye al desarrollo emocional de los individuos. En síntesis, los beneficios del canto coral son diversos y abarcan tanto el bienestar psicológico como el físico, además de mejorar la cohesión social y el sentido de comunidad.

Según autores como Stewart y Lonsdale (2016) y Judd y Pooley (2014), el canto grupal contribuye significativamente a la reducción del estrés y al aumento del bienestar emocional, gracias a la interacción social y la experiencia compartida. Esta actividad también promueve la inclusión social, permitiendo que personas de distintos contextos se unan en una actividad colaborativa, creando lazos y fortaleciendo la cohesión grupal (Einarsdóttir y Gudmundsdóttir, 2016).

Además, se ha demostrado que el canto coral mejora habilidades específicas como la comunicación interpersonal, especialmente en aquellas personas con dificultades causadas por lesiones cerebrales (Monroe *et al.*, 2020). Esta práctica no solo mejora la salud física mediante técnicas vocales adecuadas, sino que también refuerza la sincronía interpersonal entre los participantes (Delius y Müller, 2023). Estos aspectos refuerzan el valor del canto coral no solo como una actividad recreativa, sino también como una herramienta terapéutica y social de gran alcance.

Finalmente, el desarrollo personal y técnico que ofrece el canto coral, sobre todo en jóvenes, es otro beneficio importante. Barrett y Zhukov (2022) subrayan que los coros juveniles proporcionan una plataforma ideal para el desarrollo de habilidades musicales, sociales y emocionales. En conjunto, el canto coral se destaca como una actividad integral que mejora tanto el bienestar individual como el colectivo, fomentando la inclusión, la expresión personal y el crecimiento social.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Barrett, M. y Zhukov, K. (2022). Choral Flourishing: Parent and child perspectives on the benefits of participation in an excellent youth choir. *Research Studies in Music Education*, 45, 525-538. <https://doi.org/10.1177/1321103X221115080>
- Delius, J. y Müller, V. (2023). Interpersonal synchrony when singing in a choir. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1087517>
- Einarsdóttir, S. y Guðmundsdóttir, H. (2016). The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in Iceland. *Music Education Research*, 18, 39-56. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049258>
- Fagnan, L. (2016). Maximizing the acoustic benefits of vocal vibration and resonance in choral singing. *Journal of the Acoustical Society of America*, 139, 2067-2067. <https://doi.org/10.1121/1.4950128>
- Fernández, N., Ferreras, S., Arribas, J. y Corraliza, J. (2021). Choral singing and personal well-being: A Choral Activity Perceived Benefits Scale (CAPBES). *Psychology of Music*, 50, 895-910. <https://doi.org/10.1177/03057356211026377>
- Judd, M. y Pooley, J. (2014). The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public. *Psychology of Music*, 42, 269-283. <https://doi.org/10.1177/0305735612471237>
- Linnemann, A., Schnersch, A. y Nater, U. (2017). Testing the beneficial effects of singing in a choir on mood and stress in a longitudinal study: The role of social contacts. *Musicae Scientiae*, 21, 195-212. <https://doi.org/10.1177/1029864917693295>
- Lonsdale, A. y Day, E. (2020). Are the psychological benefits of choral singing unique to choirs? A comparison of six activity groups. *Psychology of Music*, 49, 1179-1198. <https://doi.org/10.1177/0305735620940019>
- Marhayati, N. (2020). Interpretive Paradigm in Psychology. *Nathiqiyah Jurnal psikologi Islam*, 3(2), 86-102. <https://doi.org/10.46781/nathiqiyah.v3i2.1171>
- Monroe, P., Halaki, M., Kumfor, F. y Ballard, K. (2020). The effects of choral singing on communication impairments in acquired brain injury: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 303-319. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12527>
- Morera, B., Nadal, I., López, B. y Vicente, E. (2023). Self-Perception of Inclusion in an Inclusive Choir: An Analysis Using the Scale for the Assessment of Inclusion (SAI). *Behavioral Sciences*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.3390/bs13090758>
- Moss, H., Lynch, J. y O'Donoghue, J. (2018). Exploring the perceived health benefits of singing in a choir: an international cross-sectional mixed-methods study. *Perspectives in Public Health*, 138, 160-168. <https://doi.org/10.1177/1757913917739652>
- Sanal, A. y Gorsev, S. (2014). Psychological and physiological effects of singing in a choir. *Psychology of Music*, 42, 420-429. <https://doi.org/10.1177/0305735613477181>
- Seers, K. (2011). Qualitative data analysis. *Evidence Based Nursing*, 15, 2-2. <https://doi.org/10.1136/ebnurs.2011.100352>
- Stewart, N. y Lonsdale, A. (2016). It's better together: The psychological benefits of singing in a choir. *Psychology of Music*, 44, 1240-1254. <https://doi.org/10.1177/0305735615624976>

Capítulo 7. Las óperas de Giuseppe Verdi y el período de Resurgimiento en Italia



Introducción

Cada forma de arte puede constituir concretamente el pensamiento creativo, así como la acción sentimental más aguda de todo artista, que plasma a través de la mente, el corazón, la técnica y el ingenio las posibilidades infinitesimales del arduo concepto de la belleza eterna. Cada estructura “edificante” de origen artístico se convierte en una “piedra angular” de un concepto para expresar mejor diferentes momentos, para definir y perfilar los “contornos” esenciales de una visión, que está a punto de convertirse en la panorámica principal, destinada a dirigir la atención hacia los más mínimos detalles de un período histórico.

La cultura es el universo simbólico, o red de significados, creado por los seres humanos para poder desarrollar en él su existencia. Esta red es compartida por los miembros de un grupo y existe más allá de la conciencia individual: la cultura es pública porque la significación también lo es. (Bericat, 2016, p. 126)

Todo concepto de cultura nace en un sustrato social específico o, mejor dicho, en una comunidad bien enfocada, en la que se desarrolla, se influye y se vuelve central, fortaleciendo aquellas conexiones intelectuales que crean todo vínculo estratificado entre los seres humanos. En toda sociedad, por tanto, se forma “el lado del ser más íntimo del hombre” (Mumford, 2022, p. 35), que se puede resumir en el resultado de la obra de arte: un sistema donde se unen habilidades, corazón y conciencia, siendo esta última fundamental para enmarcar la creatividad del artista que, con sus obras y la continua búsqueda de la máxima belleza causalista, está a punto de ser recordado en la posteridad. Porque toda forma de arte se convierte en sí misma en una admiración centrífuga de su propia esencia.

Además de esto, se puede entender cómo cada período histórico precisamente juega un papel básico a la hora de influir en la creación cultural de un momento concreto. De ahí la estrecha conexión entre las implicaciones sociopolíticas de la época y el arte mismo, que se convierte en un elemento indisoluble no solo como acto hedonista, sino por su función de respuesta a la actualidad temporal. Por lo tanto, el arte empieza a ser en un medio de propaganda, comunicación, difusión y caracterización de ideologías para las masas, empujando así hacia un objetivo fundamental para la colectividad, colocando como elemento central “la consideración de la función que el artista, en tanto sujeto social, tiene en una sociedad” (Achúgar, 1991, p. 122). Es fundamental centrarse en este camino y en este desarrollo intrépido, fijándose en un período concreto: el Risorgimento, coincidiendo con los movimientos revolucionarios y las guerras, que llevaron a la formación del Reino de Italia en 1861. De 1815 a 1870 será una fase imborrable en la historia italiana, donde numerosos artistas y testigos culturales se comprometerán en primera línea con sus obras para apoyar los avances, intentos y victorias de los grandes patriotas del país italiano.

En particular, la atención se centrará en las composiciones musicales de Giuseppe Verdi, el más grande autor italiano de este período; páginas inmortales que marcarán una época fundamental para el destino del *Bel Paese*. Estas se transformarán en un “movimiento cultural de empuje” por un particular momento estratificado, apoyando activamente los actos heroicos de patriotas como Mazzini y Garibaldi, considerados figuras eminentes de la historia italiana, a quienes cada ciudadano de hoy debe su presente. La música, por tanto, no será solo un elemento destinado a la belleza, sino que se convertirá en una proyección de esas ideas, lista para irradiar en la sociedad con un ímpetu y una fuerza verdaderamente arrolladora.

Metodología

Esta investigación documental tiene como objetivo identificar la relación entre los eventos históricos del Risorgimento y las óperas de Giuseppe Verdi, la figura más importante de la creación musical de este período, examinando las conexiones profundas y las líneas intermedias entre los conceptos sociales y políticos para de la afirmación del Estado como Nación y las composiciones famosas como *Nabucodonosor*, *Ernani*, *Macbeth*, *La Battaglia di Legnano* y el *Requiem*. A partir de esto, se construye un círculo en el que nacen vínculos profundos que irradian, involucrando a otros músicos como Michele Novaro hasta la relación con importantes hombres de letras y patriotas como Alessandro Manzoni, Goffredo Mameli, Giuseppe Garibaldi y Giuseppe Mazzini, llegando a la definición completa del Risorgimento. Es un análisis histórico y musicológico que pretende extraer los elementos distintivos del período histórico indicado, señalando también aquellos aspectos de la visión histórico-política que encontraremos como ideas esenciales de las composiciones musicales, que se revelarán fuerzas centrífugas en apoyo de los movimientos revolucionarios italianos del siglo XIX, época definida como el punto central del Romanticismo intelectual italiano. El estilo puede identificarse como una interlínea que conecta elementos históricos y sociales con implicaciones filosóficas, sin dejar de lado la actitud y la terminología propias de las obras musicológicas, que se convertirán en el tema básico del recorrido descriptivo en el período del Risorgimento.

Resultados

El Risorgimento puede considerarse el punto inicial de la historia moderna de Italia. De hecho, en este movimiento —considerado un verdadero prólogo cultural— se produce la unificación del *Bel Paese*, bajo la dinastía Saboya, un resultado soñado, esperado y obtenido por cada ciudadano que se sentía perteneciente a esa identidad nacional única, que anteriormente fue situación de separación por una mera división promulgada por invasores extranjeros, en un territorio que siempre había sido considerado único. Esto se debe a su cultura, a su fuerza intelectual centrípeta, así como a su profundo deseo de convertirse en la esencia misma del Estado. Por tanto, el Risorgimento puede definirse como “el conjunto de acontecimientos ideológicos, culturales, políticos, militares, económicos y sociales que entre finales del siglo XVIII y 1861 condujeron al nacimiento de un Estado italiano unitario, independiente y políticamente ordenado” (Dizionario di Storia, 2011, s. p.).

En este período histórico será fundamental identificar aquellos aspectos de conexión entre las obras musicales del máximo autor musical Giuseppe Verdi y las ideologías sociopolíticas del movimiento revolucionario, así como la función central que el arte performance puede tener para impulsar la heroicidad y las acciones de los grandes patriotas del *Bel Paese*, por lo tanto

una fuente esencial que se convertirá en elemento de una acción centrípeta interna, que verá la cultura como el primer paso indisoluble del recién nacido Reino italiano. La música siempre puede considerarse el principal acto divulgador de una sociedad. De hecho, en cada momento importante de la comunidad está presente, acompañando, enriqueciendo y convirtiéndose en protagonista de la unidad de propósito de un contexto social particular. Italia tiene una tradición musical que puede considerarse unitaria, incluso antes de la formación de la nueva institución política, ya que fue identificada desde el Renacimiento y el Barroco como un elemento distintivo que caracterizaba una “comunidad cultural” que se extendía más allá de las fronteras definidas. Esto es importante para comprender cómo todas las formas culturales puede ser un lenguaje universal del hombre, convirtiéndose también en un movimiento que contiene la ideología constitutiva más profunda.

Giuseppe Verdi es considerado el compositor italiano más importante del período del Risorgimento. Nacido en Roncole di Bussetto el 10 de octubre de 1813 y fallecido en Milán el 27 de enero de 1901 (Treccani, s. f.), puede definirse como el mayor compositor de ópera del siglo XIX italiano. Autor de obras maestras inmortales como *Il Trovatore*, *La Traviata*, *Macbeth*, *Nabucco* y otros. Su relación con los movimientos revolucionarios y la intención de unificar la península italiana se puede rastrear en el itinerario metafórico de muchos de sus trabajos, así como en el mismo acrónimo directamente relacionado con su nombre: “VIVA V. E. R. D. I.” Esto parece significar una admiración por parte de los espectadores milaneses por uno de sus músicos favoritos, pero el nombre puntiagudo del mismo tiende a significar *Viva Vittorio Emanuele II Re de Italia*, que está fuertemente dirigido a la situación política italiana de ese tiempo histórico, en particular a la región de Lombardía (que estaba bajo la dominación austriaca), impulsando gracias a los movimientos para la liberación de toda la nación el establecimiento de un reino unitario bajo la dinastía Saboya.

De acuerdo con Palau (2021) podemos afirmar que “Verdi dio voz al anhelo de libertad de los italianos, encendiendo su patriotismo” (s. p.) y así empujó con su música a los patriotas Mazzini y Garibaldi en sus emprendimientos. Un compositor que, con el alma de su música, dio coraje a cada ciudadano que se sentía parte de su país, que con su conciencia moral tenía un sueño por el cual podía sacrificar su vida: crear un futuro donde la hermandad, la libertad y la unidad triunfaran frente a los invasores. La primera ópera que se convierte en objeto de nuestro análisis es, sin duda, *Nabucodonosor* o *Nabucco*, representada el 9 de marzo de 1842 en el Teatro de la Escala de Milán. Después del terrible fracaso de *Un giorno di Regno*, el compositor de Busseto regresó al público milanés con un nuevo texto del poeta Termisocle Solera; una propuesta del libretista Bartolomeo Merelli.

La obra en cuestión fue un éxito apasionante y se convirtió en un epílogo central en la cultura de la época. Representado sesenta y cuatro veces, el coro de esclavos judíos definidos como *Và pensiero* puede convertirse en una puesta en escena de la situación italiana de la época. El éxodo judío tras la invasión babilónica se convierte así en el “paralelismo histórico” para difundir y luchar por liberar la región de Lombardía de la invasión de Austria, a la que seguirán en 1848 los Cinco Días de Milán, acontecimientos que marcarán para siempre la historia fundamental de un nuevo “amanecer renaciente”.

La extraordinaria fuerza del músico de Busseto, de acuerdo con Barnabè (2014), “hay que buscarla en la lúcida invitación a la nación naciente a incorporar modelos culturales e históricos adecuados para constituir una identidad común, fundada en una cultura y un espíritu nacional de los cuales los ciudadanos pueden sentirse orgullosos” (s. p.). El texto que fue utilizado por el coro *Và Pensiero* se inspira al salmo 136 de la Biblia que describe la historia de la invasión

babilonense y fue elegido por el libretista Termisocle Sotera como “semejanza objetiva” para apoyar el Risorgimento, la liberación de la región de Lombardía y de toda Italia.

Va', pensiero, sull'ali dorate, va' ti posa sui clivi, sui colli, ove olezzano libere e molli, l'aure dolci del suolo natal! Del Giordano le rive saluta, di Sionne le torri atterrate... Oh mia patria sì bella e perduta! Oh membranza sì cara e fatal! Arpa d'òr dei fatidici vatiperché muta dal salice pendi? Le memorie nel petto raccendi, ci favella del tempo che fu! O simile di Sòlima ai fati traggi un suono di crudo lamento, o t'ispiri il signore un concerto che ne infonda al patire virtù! (Solera y Verdi, 1986, p. 22)

La música de Verdi se convierte así en un elemento de “analogía histórica” que invita a todos los ciudadanos a unirse a la causa del Risorgimento. Podemos definirlo, por tanto, como un patriota “indirecto” que, como los poetas Manzoni, Grossi o Guerazzi, pasará a formar parte de ese grupo cultural cuyos valores alegóricos y simbólicos se convertirán en el elemento para una implicación total de la población, para una inmersión intelectual en las ideas revolucionarias de la época. Después de la ópera *Nabucco*, Verdi aumentó su famoso papel, así como los encargos, pero también tuvo que lidiar con la importante censura de la época. De hecho, con la ópera *I Lombardi alla Prima Crociata*, escrita en 1843, según Palau (2021), el arzobispo de Milán Carlo Gaetano di Gairsuk reaccionó pidiendo al jefe de policía Torresani que detuviera cualquier representación, amenazando incluso con escribir al emperador Fernando I de Austria. Esto dado el argumento que, entre lo sagrado y lo profano, creó una historia verdaderamente ejemplar, con la visibilidad más absoluta y moderna, con una estratificación elocuente y radical en la más profunda novedad primaria (s. p.).

Al año siguiente (1844) se representó la ópera *Ernani* en el Teatro de la Fenice de Venecia, recuperando el tema del bandido revolucionario que lucha por su estado y por sus ideales. El símbolo del sombrero de este bandido se convierte, para Banti (2023), “en un ejemplo de moda patriótica, que será usado por toda persona que quiera revelar una elección posicional bien definida” (p. 13), que ya no se esconde, sino que está dispuesta a luchar por el sueño “celestial” de libertad. Cuando en 1848 estalló la revolución en Milán, Venecia y Sicilia y la posterior Primera Guerra de Independencia librada entre la dinastía Saboya y el Imperio austriaco, Giuseppe Verdi escribió —en una carta a su libretista Francesco Maria Piave— una frase que quedará imborrable en la historia italiana: “No hay ni debe haber otra cosa que música que agrade a los oídos de los italianos de 1848. ¡La música del cañón!” (Banti, 2023, p. 13).

La ópera de Verdi posterior denominada *La Battaglia di Legnano*, representada en el Teatro Argentina de Roma en 1849, puede considerarse una declaración pública de apoyo a la recién formada República Romana, una institución recién nacida con un punto de apoyo ideológico casi utópico, que con la intervención francesa del mismo año cesa su actividad. El texto del coro inicial de la obra se convierte así en una intervención de apoyo a la causa italiana que no deja lugar a la interpretación:

Viva Italia! sacro un patto / Tutti stringe i figli suoi: / Esso alfin di tanti ha fatto / Un sol popolo d'eroi! / Le bandiere in campo spiega, / O Lombarda invitta Lega, / E discorra un gel per l'ossa / Al feroce Barbarossa. / Viva Italia forte ed una / Colla spada e col pensier! / Questo suol che a noi fu cuna, / Tomba sia dello stranier! (Banti, 2006, p. 58)

Luongo (2005) afirma que “los versos patrióticos de Verdi brotan de su propia alma, y pronto satisfacen las mismas necesidades del pueblo. Surge así la fuerza coral de sus obras que es la fuerza

coral del pueblo. Naturalmente, debe entenderse así de aquellas personas que son políticamente sensibles a la unidad nacional” (s. p.). Más allá de su actividad musical, de Verdi se puede encontrar una huella de su alma nacional, también en el apoyo económico que el compositor dará a la Guardia Nacional en la guerra contra Austria en 1859, cuando también actuará para una suscripción a los heridos, mientras que el acercamiento a las ideas moderadas del primer ministro Cavour será cada vez más predominante en el compositor italiano. La popular trilogía compuesta por *Rigoletto*, *Traviata* y *Trovatore* se convertirá en la avanzada de una romántica propuesta de amor, entre alcance revolucionario y sentimiento nacional.

De hecho, el romanticismo italiano no puede dejar de estar relacionado con Giuseppe Verdi y sus obras; el mismo movimiento cultural del siglo XIX que convirtió el *Bel Paese* en una unión de patriotismo, amor y sentimiento, con una ardiente pasión por la causa política a esto contemporánea. Como en una historia infinita por la que luchar, asegurando que pueda convertirse en el ejemplo de ensueño omnipresente en el corazón interno de cada italiano. VIVA. V. E. R. D. I. se convirtió en fuente indisoluble de comunicación por primera vez en 1849, cuando se representó en Roma la ópera *Un Ballo in Maschera* (Verdi online, s.f.), seguida de la obra maestra denominada *Vespri Siciliani*, cuya primera representación será en París en 1855.

De acuerdo con Rivera (2021), “la historia de las revueltas sicilianas de 1282 es inspirada en los lienzos de Francesco Hayez” (s. p.) y se convierte en la piedra angular de un fructífero argumento sobre la causa italiana, ahora considerado como el acto final al que gira cada pensamiento del compositor. La protesta de los sicilianos que inician una disputa territorial contra los franceses se transforma en un viaje metafórico que todos emprenden juntos. Casi como para comprender que la historia “es maestra de vida”, para reconectarse con las grandes hazañas del pasado, tomar inspiración en ellos y estimular el coraje de cada persona para vivir su ideal en favor de las generaciones futuras y de su lugar natal. De acuerdo con Girardi (2022) es posible definir que “en el tema de *Vespri Siciliani* el compositor vio inicialmente la posibilidad de triunfar en los escenarios franceses con un tema que le agrada, volviendo a la obra histórica (como lo pidió el género de la gran ópera) que ya había explorado hasta Luisa Miller” (p. 27).

Otra creación fundamental de Verdi que puede tomarse en consideración por su mensaje sociopolítico, en relación con la época histórica, es *Macbeth*. Representada por primera vez en 1847 en el Teatro della Pergola de Florencia, con libreto de William Shakespeare, se convierte en el prefijo narrativo para describir otro éxodo. Esta vez, el tema predominante es el de los escoceses, que se convierte en la corriente dominante de un pueblo que no quiere rendirse a un destino ingrato, sino que espera construir su identidad nacional, cultural y lingüística, llegando finalmente a la implementación de los “colores de la bandera” en la eterna simulación del tiempo. Otra obra con tintes casi maquiavélicos se puede definir como *Attila* (1846) que retoma las tramas de opresión, tiranía y revueltas contra los invasores, un relato que aborda la invasión de Italia y Aquileia por parte de los Unni (IIC Stocolma, 2015, s. p.), que puede reflexionar ampliamente sobre el contexto del período en cuestión, conectando a los austríacos y su interminable dominación en un territorio que para perfil moral, histórico, físico y cultural nada tiene que ver con ellos, pero que tiene en su destino una reunificación en el signo de la realización del sueño final de un pueblo que, unido, obligará a todos los invasores a rendirse.

Atila es la novena ópera de Verdi y, aunque no es una de esas obras maestras que marcan una época en la historia de un arte, sí está entre las mejores de ellas. Segunda categoría de un gran maestro. Los personajes son Atila, rey de los hunos (bajo); Ezio, general romano (barítono); Odabella, hija del

Señor de Aquileia (soprano); Foresto, caballero de Aquileia (tenor); Uldino, joven esclavo de Attila (tenor); Leo, viejo romano (bajo). (Bertini, 2010, p. 22)

Una manifestación más del compromiso social y político de Verdi será la creación de la música, basada en textos de G. Mameli y encargada por G. Mazzini, del himno militar *Suona la Tromba* en 1848. El mismo también será musicalizado por otro importante autor de la época, Michele Novaro, de quien se describe que se comprometió “toda su vida a luchar con las armas de la música por los ideales patrióticos” (Benedetti, 2019, p. 61).

Michele Novaro será también el autor musical del *Canto degli italiani*, que se convertirá en el himno italiano basado en el texto del patriota Goffredo Mameli, fallecido en 1849 con tan solo veintidós años durante la batalla de Roma. Novaro se convierte así en el segundo autor después de Verdi, considerado como un exponente esclarecedor y abrumador de los ideales musicales del Risorgimento. El himno del *Bel Paese* fue compuesto en 1847, con la consiguiente adopción de facto en 1946 (tras la aprobación del referéndum a favor de la República) y oficialidad *de jure* en 2017 (Oficina Ceremonial del Estado, s. f.), para sellar el efecto global que el período del Risorgimento y su música han impregnado la memoria de cada ciudadano italiano. El resto de las composiciones del citado autor se pueden recoger en obras celebrativas de la República de San Marcos, con textos de importantes poetas del Risorgimento como Prati, Sardi, Mercantini y Bertoldi. Una fusión absoluta entre las artes que también se produce en la última obra de Giuseppe Verdi, el *Réquiem* que se representará el 22 de mayo de 1874 en la iglesia de San Marco de Milán (Mangiarotti, 2024, s. p.) es una composición funeraria, en memoria de Alessandro Manzoni, el escritor que con sus obras contribuyó de manera esencial en este período a la formación y creación de la lengua italiana moderna, derivada del florentino. Manzoni y Verdi tienen en común no solo el amor por la unidad nacional sino también la participación política en el recién nacido Reino de Italia.

Giuseppe Verdi describió con estas palabras su intención de componer la obra en honor al poeta italiano:

Ni usted ni el Consejo me deben agradecer la oferta de escribir una misa fúnebre por el aniversario de Manzoni. Es un impulso o, mejor dicho, una necesidad del corazón que me empuja a honrar, tanto como pueda, a este grande que tengo tanto estimado como escritor y venerado como hombre, modelo de virtud y patriotismo. (Mangiarotti, 2012, p. 3)

De hecho, ambos serán senadores, para contribuir con su arte y sus conocimientos a la formación de una identidad cultural italiana del país, despertando así los arquetipos artísticos que siempre han caracterizado la excelencia italiana. Taormina (2021) utiliza estas singulares palabras para describir la relación entre los dos “testigos de la cultura”. Con Manzoni, Verdi compartía ideales propios del Risorgimento, de justicia y libertad, pero había más. Manzoni era un hombre santo, escribió Verdi al alcalde de Milán, un buen hombre, algo que nunca habría pensado de sí mismo.

Otros réquiems, de Mozart a Brahms, son auténticas joyas. Pero el de Verdi tiene una particularidad: una implicación personal, sincera, una emoción infinita que lleva la música y el canto a ser una mirada al más allá “al concepto de justicia y misericordia de Dios” (Taormina, 2021, s. p.). El movimiento *Dies Irae*, como en la *Sinfonía fantástica* de H. Berlioz, se convierte en un estribillo para reiterar la verdad final del destino, que para el Estado italiano será la reunificación,

la toma final de Roma y la tan esperada, tan deseada y soñada unidad: un horizonte luminoso dispuesto a caracterizar la eternidad más absoluta.

Los resultados de la investigación propuesta en este trabajo pueden concretarse en la relación de vinculación legítima entre la música de Giuseppe Verdi, el panorama de los otros testigos culturales mencionados y su función sociopolítica “intrínseca”, que puede considerarse la esencia misma de la comunicación de mensajes del período del Resurgimiento. El alcance del impulso intelectual que las diversas artes pueden extender en un período crucial para el destino de un país es verdaderamente amplio. La influencia de un representante del *star system* de la época como Verdi debe considerarse una fuente primaria para llegar a las masas, a sus corazones, a sus mentes y con emoción hacerlas partícipes de un sueño. Todo ideal nace en una sociedad bien definida, así como en un momento histórico concreto y lo mismo ocurre en el ámbito cultural. La pasión romántica que se libera en el del siglo XIX es un ejemplo de ello, convirtiéndose así cada hombre y mujer de este período en protagonistas de la cultura y de la sociedad al mismo tiempo.

Se puede observar cómo la música del compositor de Busseto es hoy una “columna de apoyo” de la identidad nacional de Italia. Sin embargo, representa no solo a todo el país, sino el clima y el fervor de un período cristalizado, que cada persona tenía en su corazón. No podemos pensar en el Risorgimento sin los patriotas Mazzini, Mameli y Garibaldi, pero tampoco sin Manzoni y Verdi, a quienes se puede considerar los creadores de la concepción cultural moderna de la península italiana. El tema de la función sociopolítica del arte puede considerarse actual y por ello es importante recordar el papel que Mancini (2020) ha atribuido a la historia: “Maestra de la vida, la humilde inteligencia de la época” (pp. 20-23).

Es un concepto ejemplar que puede constituir el punto de apoyo de nuestra investigación, desde el pasado hasta el presente, desde los sacrificios de nuestros antepasados patrióticos por el mundo en el que vivimos, desde el empuje centrífugo del arte hasta los ideales intelectuales que cada uno lleva en el corazón. El tema del sueño puede hacernos retroceder y conectarnos con los pensamientos profundos de la época, porque él mismo puede convertirse en el elemento de unión entre cultura y rol sociopolítico. Porque un ideal resulta ser el predominio sobre todo lo demás, por el principio de hacer en favor de la globalidad humana una acción casi filantrópica intelectual, pero de gran peso en la conciencia.

Cada movimiento, cada acción está dictada por los corazones y las mentes, que si se influyen por un camino positivo pueden llevar a las personas a tomar las mejores decisiones para las generaciones futuras. Sin el “flujo continuo” y el intercambio más absoluto no hay innovación, no hay variación, no hay fuerza para actuar hacia un objetivo, haciendo así la sociedad “sin visión” (Rapetti, 2022, p. 56). Esta frase casi metafórica transmite la idea de una inmovilidad infinita que a veces vemos en la época contemporánea, mientras es posible creer que hay un “camino recto” que bulle y arde en lo más profundo del ser del hombre. El arte, además, tiene la capacidad fundamental de ser el elemento de soporte para la expresión de cualquier población y por ello puede incluso definirse como un “espejo sentimental” donde cada sociedad se sitúa para verificar su condición. Una prueba, un panorama que se puede definir como existencial.

Conclusiones

Al final de este largo recorrido por las obras de Giuseppe Verdi, el contexto social y político, los “viajes metafóricos al pasado”, las conexiones con Alessandro Manzoni, Goffredo Mameli y Michele Novaro y la función sociopolítica de la música del compositor de Busseto no podemos dejar de dar una reflexión adicional al tema de la comunicación y su importancia estratégica.

En la época contemporánea podemos centrarnos en un verdadero *star system* con numerosas personalidades de la música y el arte, que a través de los canales se comprometen a difundir su mensaje, actuando como portavoces de ideas innovadoras y lanzando importantes llamamientos sobre temas de actualidad. La comunidad se convierte así en un inmenso público al que transmitir —a través de su propia visibilidad o de las mismas obras de arte de diversos géneros, estilos y conformidades— un pensamiento fundacional, directo y representativo; una fuente formal para crear un panorama diferenciado e indicar un camino a seguir.

El activismo, en este caso, por muchas cuestiones sociales y civiles, puede considerarse el gran punto de apoyo de la capacidad intelectual de los representantes de la cultura, que en la era contemporánea está cada vez más relacionada con el mundo que nos rodea, con sus contradicciones, sus problemas, sus diferencias y, en algunos, con su atraso. Un camino arduo emprendido por quienes, con su arte, intentan ir más allá de la mera búsqueda de la belleza, llegando incluso a indicar un camino brillante y estratégico a seguir para convertirse en un punto de apoyo aún más dominante de la sociedad. Este que representa un grupo formalizado y heterogéneo de individuos puede convertirse en un centro de propagación cultural e ideológica sin precedentes. Esta puede representar la causa de cada revolución, cada lucha y cada victoria gracias a la transmisión de la cultura y sus aspectos ideológicos más profundos. Nada puede suceder en un contexto en el que no existen conexiones racionales y emocionales, lo que daría lugar a un entorno desnudo como un jardín “sin árboles ni flores”.

El papel de todo artista, divulgador e investigador en este campo se concreta así en sacar a la luz los aspectos fundamentales de la realidad contemporánea y en ser precursores y continuadores del trabajo realizado por figuras eminentes como Giuseppe Verdi. Una responsabilidad verdaderamente fundamental, una visión verdaderamente global, sin olvidar el amor por el propio compromiso artístico que, de cualquier tipo, puede considerarse el verdadero propósito de vida de todo sujeto que ama crear. Por lo tanto, cada momento, cada instante puede emerger hacia una eternidad, con la esperanza de que cada intención artística pueda ser captada por el mundo externo, sacando a la luz los sentimientos y emociones positivas que la belleza siempre ha tendido a transmitir. Sin esperanza no hay vida. Sin arte no hay amor. Porque no hay mayor sentimiento que el de un padre o una madre por su hijo, igual que el artista siente por su obra. Sin favoritismos, pero con la felicidad intrínseca de crear belleza para la eternidad de los tiempos.

Referencias bibliográficas

- Achúgar, H. (1991). La política de lo estético. *Nueva sociedad*, 116, 122-129.
- Barnabè, M. (10 de octubre de 2014). Giuseppe Verdi e il Risorgimento: la melodia della libertà, *Avanti online*. <https://bit.ly/4gHcKHD>
- Banti, A. M. (22 de septiembre de 2023). Giuseppe Verdi, le sue prime partiture e la nazione del Risorgimento, *il Manifesto*. <https://ilmanifesto.it/giuseppe-verdi-le-sue-prime-partiture-e-la-nazione-del-risorgimento>
- Banti, A. M. (2006). *La nazione del Risorgimento. Parallela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*. Einaudi.
- Benedetti, M. (2019). *Il canto degli Italiani*. Edizioni del Conservatorio Statale G. Verdi di Torino. <http://bit.ly/4mTx8Hn>
- Bericat, E. (2016). Cultura y sociedad. *La sociedad desde la sociología, coordinado por Julio Iglesias, Antonio Trinidad y Rosa María Soriano*, 123-154.
- Bertini, F. (2010). Attila e gli unni nell'immaginario della cultura italiana. *Rivista di studi ungheresi*, IX, 20-26.
- Dizionario di Storia (2011). *Risorgimento*. Treccani. <http://bit.ly/4gHbfcJ>

- Girardi, M. (2022). Verdi e la rivoluzione: “Les Vêpres siciliennes”. En *Les Vêpres siciliennes* (pp. 37-52). Teatro Massimo.
- Istituto italiano di cultura Stoccolma (4 de noviembre de 2015). *Verdi Patriota: Attila e il Risorgimento*. <http://bit.ly/48Fjgg2>
- Luongo, M. (8 de April de 2005). Verdi e la lirica Patriottica. *Via Cialdini*. <http://bit.ly/42xHl4X>
- Mancini, L. (2020). La storia è maestra di vita. L'umile intelligenza del tempo. *VOCAZIONI*, 37(2), 20-23.
- Mangiarotti (2012). La messa da Requiem di Giuseppe Verdi. *Lineatempo, Rivista online di ricerca storica, letteratura e arte*, XXIV, 1-4.
- Mangiarotti, A. (8 de mayo de 2024). Storia del Requiem per il Manzoni: Verdi genio ma ateo, il prete garibaldino, e lo scandalo delle coriste. *Il Giorno*. <http://bit.ly/4gKrFkz>
- Mumford, L. (2022). *Arte e tecnica*. Mimesis.
- Palau, J. (27 de enero de 2021). Giuseppe Verdi, cantore del Risorgimento italiano. *National Geographic*. <http://bit.ly/3W6ppuf>
- Rapetti, Y. B. (2022). *La società senza sguardo: Divinizzazione della tecnica nell'era della teocrazia*. Mimesis.
- Rivera, F. P. (2 de febrero de 2021). I vespri Siciiliani. *Palermo dei Vespri*. <http://bit.ly/3Wc7zWI>
- Solera, T. y Verdi, G. (1986). *Nabucco*. Gramophone.
- Taormina, F. (5 de octubre de 2021). Nel Requiem di Giuseppe Verdi una spiritualità sofferta. *CVX*. <http://bit.ly/4nOZenQ>
- Treccani (s. f.). *Verdi, Giuseppe*. <http://bit.ly/46APQgC>
- Ufficio del cerimoniale di Stato (s. f.). *Inno Nazionale*. <https://bit.ly/3VAavMM>
- Verdi online (s. f.). *Verdi e il Risorgimento Italiano*. <http://bit.ly/3Wc7L8o>

8

Capítulo 8. Introducción a la economía política de las identidades



 **Pedro Luciano Colangelo Kraan***
pcolangelo@ups.edu.ec

 **Blas Orlando Garzón***
bgarzon@ups.edu.ec

*Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Introducción

Desde la década de 1990 se han multiplicado los discursos en torno a la identidad (Hall, 1996; Grossberg, 1996; Žižek, 2003), la memoria (Betancourt, 2004; Todorov, 2013), el patrimonio (Morales, 1998; Molano, 2007) y la multiculturalidad (Boccaro, 2012; Walsh, 2014; Dietz, 2017), desde muchas disciplinas y diversos puntos de vista. Y aunque muchos de estos discursos responden a un genuino interés sociocultural, otros adhirieron a la temática desde un abordaje acrítico, el cálculo político o como parte de una moda.

Esta proliferación obedece, entre otras causas, a cambios experimentados en la percepción de las formaciones sociales y a nuevos paradigmas de las ciencias de la cultura y la historiografía. Estas miradas tuvieron repercusión en las agendas políticas, lo que en muchos casos redundó en una especie de explosión de las identidades culturales, de la memoria y del patrimonio, como en el caso de Ecuador.

En este contexto, con este trabajo se propone reflexionar sobre la construcción, administración y denominación de los elementos que componen y definen el concepto de identidad. En segunda instancia, se abordan las maneras en que las identidades colectivas se convierten en objeto de discursos relacionados con la nacionalidad, con los regionalismos o con grupos particulares, para lo cual se toman los términos *ideología* y *gentilicio*, este último como interpretación particular de parte del trabajo del filólogo e historiador Américo Castro (1995).

En principio, lo que se ofrece aquí es una síntesis de un programa mucho más amplio, que incluye relaciones necesarias para la reflexión crítica sobre el problema de la identidad, entre ellas: las políticas de patrimonio y memoria, los autoconceptos, el papel de la educación y de la historiografía en relación con la conformación de las conciencias individuales y grupales. Por lo tanto, este trabajo debe concebirse apenas como una introducción a los problemas planteados; las reflexiones que aquí se proponen serán ampliadas y profundizadas en posteriores trabajos.

Metodología

Este estudio tiene su origen en las reflexiones surgidas en el marco de la Maestría en Gestión Cultural, de la Universidad Politécnica Salesiana, específicamente en el ámbito del espacio dedicado a “La dimensión educativa en la Gestión Cultural” (módulo de Comunicación y Mediación Cultural). A partir de la lectura de textos críticos, heterodoxos, se propone un amplio análisis bibliográfico, aquí sintetizado en extremo, con el fin de repensar el problema de la identidad por fuera de los estereotipos institucionales en auge. El método específico de

análisis es la reflexión crítica, que permite la suficiente libertad interpretativa como para proponer alternativas y nuevos caminos al conocimiento ya fijado.

Resultados

La identidad como problema individual

El término *identidad* remite a “uno mismo”, proviene del latín *idem* e *identitas* y es afín a *idéntico*, *entidad* e *identificación* (Coromines, 2012). En la filosofía clásica, como observa Navarrete-Cazales (2015), la noción de identidad se refería a “las características, cualidades, atributos propios de un objeto o ‘del hombre’” (p. 465); es decir, hacía alusión a una esencia. La esencia de la persona (“hombre”) se caracterizaba por su universalidad, su caracterización definitiva, estática e inmutable. A mediados del siglo XVII, la primera modernidad pasó a cuestionarse la inmutabilidad de la esencia, y lentamente se fue incorporando la idea de la construcción, de un *hacerse* permanente. En suma, la identidad pasó a ser comprendida como un fenómeno dinámico.

Los filósofos clásicos concebían la identidad desde la perspectiva del individuo, más que de los grupos o las naciones, a los que solía aplicarse la noción de *carácter*; vale decir, una tipología. Durante el siglo XVIII, la Ilustración acentuó la idea de identidad en el plano individual y subjetivo; en aquel contexto, David Hume incorporó la idea de la percepción (o *autopercepción*) de sí mismo; es decir, comprendió la identidad personal desde un punto de vista empírico en vez de metafísico. Para Hume, nos limitamos a asociar ideas en la imaginación de diversas maneras a partir del principio de la costumbre, el cual —a partir de la observación de ciertos objetos que se presentan siempre en una secuencia u orden determinado— genera la tendencia a esperar que lo mismo sucederá en el futuro (Calvente, 2022, p. 231).

Por lo tanto, la identidad se presenta como un pensamiento o una asociación de ideas, como la percepción o las impresiones sobre una serie de rasgos que permanecen más o menos semejantes y consecuentes en el tiempo. Pero la idea de la identidad como absolutización metafísica fue puesta en duda por Friedrich Nietzsche, al llamar la atención sobre sus “debilidades, paradojas e inconsecuencias”. (Navarrete-Cazales, 2015, p. 467)

Ya en el siglo XX, Martin Heidegger (2014) se enfocó, a partir del término *dasein*, en el ser, en tanto posibilidad y potencialidad (idea que retomará más tarde Sartre). Pero como la identidad no puede reducirse únicamente al “ser”, Heidegger explica que ser (*dasein*) equivale a *ser-ahí*, al ser situado temporalmente, en un contexto, determinado por sus circunstancias. El ser es, por lo tanto, histórico y su identidad se conforma con su “hacer”, “pensar”, “creer”, etc. Pero las dificultades para comprender la identidad desde una idea uniforme son evidentes; definirla siguió siendo un problema ontológico de difícil resolución, aunque en la actualidad es imposible referirse a ella en términos de propiedades, de inmutabilidad o universalidad:

Hoy sabemos que el ser *está-siendo*, que el sujeto se constituye constantemente, que adquiere o deja y se constituye por diversos polos identitarios y eso es lo que lo constituye en lo que es, en un momento particular de la historia, de su historia en un tiempo y espacio particular. (Navarrete-Cazales, 2015, p. 467)

Con autores como Michel Foucault (2000) y Pierre Bourdieu (1996) se produjo un deslizamiento de la idea metafísica de la identidad hacia los terrenos del discurso y la representación; es decir: una identidad posicionada, como fruto de las prácticas sociales⁹. Al mismo tiempo, a lo largo del siglo XX, se fue desplazando el interés hacia la identidad como problema colectivo, sobre todo desde la perspectiva de ciencias como la antropología, la sociología, la etnografía y las ciencias de la cultura, en general.

La identidad como problema colectivo

Las ideas contemporáneas sobre la identidad son fruto, en gran medida, de las discusiones sobre los grupos humanos moldeadas por las ciencias sociales y de la cultura desde finales del siglo XIX. Por lo tanto, están fuertemente relacionadas con los intentos por definir, comprender y denominar al otro, ya no únicamente con fines de deshumanización, reducción y asimilación sino desde una mirada comprensiva —también desde la curiosidad científica¹⁰—.

De forma paralela al creciente interés de la cultura globalizada por el sujeto, su vida privada y su autorrealización —momento histórico que puede nombrarse modernidad comunicacional, (Colangelo, 2020)— se ha multiplicado la atención hacia lo multicultural, lo étnico, lo diferente, las minorías, etc. (Giménez, 2019). Esta progresiva atención en las identidades encontró en las perspectivas de los estudios culturales y las teorías poscoloniales y decoloniales sus escenarios de discusión y crítica, pero también un espacio de corrección política, convertido muchas veces en amaneramiento académico.

Jameson (2005) sintetizó el objeto de interés de los estudios culturales como el de “la expresión cultural de las diversas relaciones que los grupos establecen mutuamente (a veces en una gran escala, a veces un individuo solo)” (p. 111). Para esta corriente, la identidad y la diferencia ocupan un lugar de privilegio, tanto desde el punto de vista teórico como político (Grossberg, 2003). Jameson (2005) añade que estas relaciones son generalmente conflictivas, de desconfianza, y se desarrollan en el terreno de la competencia y del odio; por ejemplo, en la conformación de identidades nacionales, regionales o locales. Es decir: la identidad, las más de las veces, se define por la negación o por oposición. Al mismo tiempo, el problema de las identidades se relaciona con diferentes movimientos sociales, cuyos objetos de lucha, de reivindicación o reconocimiento son amplios y multiformes, desde étnicos, de clase o religiosos hasta de género o sexuales, pasando por movimientos estéticos, gremiales, etc.

Por otra parte, y desde un punto de vista amplio, las identidades colectivas tienen su raíz institucional en la modernidad clásica y, posteriormente, en la conformación de los estados-nación. Esta forma de identidad colectiva se simboliza, como señaló Castro (1985), en los gentilicios, es decir en un *nombre colectivo* que “refiere a grupos humanos de mayor o menor extensión y a la conciencia que dichos grupos poseen de existir como tales” (p. 232). Pueden reconocerse, en torno al *nombre colectivo* y a la *conciencia*, dos formas de conformar identidades: una institucional-formal y otra cultural-vernáculo, aunque ambas suelen entremezclarse para producir constantemente nuevos significados tanto en grupos como en individuos. Las identidades colectivas forman parte de una entelequia que se escapa a cualquier intento de definición precisa

⁹ Desde aquí pueden abrirse dos amplios caminos que no se tratarán aquí: los que sugieren las preguntas ¿quién soy? y ¿quién creo ser?

¹⁰ Algunos autores, como Stuart Hall (1996), prefieren hablar de identificaciones para referirse a las identidades colectivas.

por varias razones, entre otras causas, porque no se manifiestan por sí mismas sino “a través de los sujetos que la representan o administran” (Giménez, 2019, p. 22).

Por último, el *nombre colectivo* identificatorio pretendió asegurarse tanto el sentido de pertenencia como el de diferenciación. Ambos están anclados en el discurso de la nacionalidad, aspecto que se conformó en torno a las ideas difusas de tradición, patrimonio y, más ampliamente, de cultura.

La economía política de la memoria

Pese a que la identidad, en sentido colectivo, se resiste a una definición clara, Amo (2022) ofrece una aproximación interesante: la identidad colectiva (como la identidad política, religiosa o social) es:

La que se refiere a cómo el individuo interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete a su personalidad social. Es la consecuencia lógica del componente cultural del ser humano y en este sentido es en el que se dice, por ejemplo, identidad nacional, identidad cristiana, etc. (p. 10)

Esto conduce a otra cuestión: pensar cuáles son las condiciones de producción de los roles que adquiere o le son impuestos al individuo, quiénes los definen, por qué ocurren y cómo se determinan. Nuevamente, debe tenerse en cuenta la distinción de las formas básicas en que se conforman las identidades: institucional-formal y cultural-vernáculo. Para enmarcar teóricamente la discusión se propone la aplicación de un modelo que se denominará economía política de la identidad.

En sentido extenso, la economía política se refiere a la producción, distribución y consumo de actividades, bienes y servicios con relación a las condiciones de existencia de una sociedad o grupo. Dentro de los bienes también deben considerarse la producción y circulación de discursos, lenguajes y símbolos. La economía política de la producción de símbolos requiere de procesos de interpretación, temporal y espacialmente situados, que den espesor a los sentidos socioculturales circulantes.

En su estudio sobre los usos políticos del pasado, el sociólogo Christie (2007) propuso el término *economía política de la memoria* para legitimar versiones del pasado en términos de acuerdos políticos negociados. El trabajo de Christie se centró en analizar las maneras con las que una institución gubernamental (South African Truth and Reconciliation Commission) lidiaba con las diferentes políticas y las versiones del pasado para establecer la verdad en el marco del *apartheid* sudafricano.

También, las identidades —sobre todo las colectivas— son política y socialmente negociadas. En principio, porque se fundan en interpretaciones de pasados que sirven de guías para la caracterización y tipificaciones de sus rasgos más notables, cambiantes en el tiempo (y que deben justificarse *a sí mismas* la adopción de nuevas formas). Y, en segunda instancia, porque forman parte del repertorio histórico-patrimonial (del “reconocimiento”) de los actores involucrados (personas, instituciones, jerarquías, acciones, relatos, mitos, etc.).

Identidad como ideología y gentilicio

Las identidades colectivas más perdurables en el tiempo se relacionan básicamente con las ideas de nacionalidad o región (*gentilicio*) y con la ideología (*conciencia*)¹¹. En ellas se marca un rasgo esencial: el sentido de pertenencia, puesto que los gentilicios y las ideologías no son propias de los individuos, sino de los grupos. Los puntos de contacto entre ambas características, sin embargo, son difusos; y tanto los grupos como los individuos que los componen pueden asumir una mirada crítica (temporal o definitiva) hacia el gentilicio y la conciencia e, incluso, renegar de ellos.

Por otra parte, la identidad se manifiesta de dos maneras complementarias: en el discurso y en la acción. Ambas buscan dar cuenta de la existencia real de un grupo, que es —al mismo tiempo— reconocible y diferenciable. Cada miembro es un “funcionario de la identidad”, portador de una serie de rasgos que identifican al grupo (aunque en cada individuo no se manifiestan *todos* los rasgos típicos, sino los que el individuo asume para sí y para o ante los otros)¹². Surge, entonces, la siguiente pregunta: ¿cómo se conforma ese cuerpo complejo que se entiende en términos de identidades colectivas?

Desde hace varias décadas, la cuestión de la identidad forma parte activamente de las decisiones políticas e institucionales (educación formal, museos, patrimonialidad, etc.), que dan valor a aspectos simbólicos y conmemorativos tales como banderas, himnos, un panteón de proceres o héroes, cuyo fin es la cohesión de la nacionalidad (*gentilicio*) con la consiguiente concienciación (*ideología*). El punto de cohesión es de naturaleza ideológica-política. Siguiendo a Eagleton (1997) puede decirse que los grupos “se cuentan a sí mismos narrativas épicas de su historia, celebran su solidaridad en cánticos y rituales, detentan símbolos colectivos de su común empeño” (p. 240).

En definitiva, el discurso de la identidad se caracteriza por su mitificación, porque el origen de los símbolos identitarios se pierde en la oscuridad de una memoria que se asemeja al pensamiento religioso. El pasado que posibilita la identificación remite a una época dorada, gloriosa y no exenta de penurias y sufrimientos que es preciso honrar. Cuando este pasado se institucionaliza, se materializa la tradición. La tradición es el elemento más “visible” de la economía política de la identidad, porque reviste de intereses a quiénes la ponen en juego, ya discursivamente, ya en la acción o en la representación.

Mito, historia e identidad

En los discursos de las identidades colectivas entran en juego la mayoría de los relatos históricos y míticos legitimados institucionalmente. Sin embargo, en la etapa actual de la modernidad (modernidad comunicacional), la identidad pasó a ser un terreno de tensión entre la cultura y la historia oficiales, y comprende una serie de miradas alternativas del pasado y el presente. En este terreno, mucho después de la consolidación en el imaginario del Estado-nación como unidad

¹¹ El término *ideología* se utiliza en el sentido de una “matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no invisible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación” (Žižek, 2003, p. 7).

¹² En el marco de sus estudios sobre los imaginarios sociales, el filósofo Charles Taylor señala que una de las características de los pueblos premodernos o “tradicionales” es que, en aquellos, las “actividades más importantes corrían a cargo del grupo en conjunto (la tribu, el clan, la subtribu, el linaje), y se articulaban de un cierto modo (las acciones debían ser lideradas por los caudillos, los chamanes, los maestros de la lanza de pescar), los individuos no podían concebirse a sí mismos fuera de esa matriz social. Es probable que nunca se les ocurriera intentarlo siquiera” (2006, p. 72). Con la paulatina complejidad de las sociedades, este “unísono identitario” se hizo cada vez más difícil; y desde “el descubrimiento del individuo” en la primera modernidad (Van Dülmen, 2016), imposible por fuera de lo discursivo.

político-administrativa y del relato histórico oficial (“relato del gentilicio”), el papel de la nueva historiografía es crucial. Las nuevas formas de vincularse con el pasado y la aparición de otras categorías interpretativas (reversionismo, microhistoria, etnohistoria, etc.) permitieron que se pusieran en entredicho los relatos que se habían impuestos como “verdaderos”.

Parte de la desmitificación del pasado tuvo en la figura de Américo Castro a uno de sus precursores. Su producción intelectual abarca medio siglo (1920 a 1972), y tuvo lugar entre España y el exilio (fue contemporáneo de la dictadura franquista). Castro (1985) intentó comprender cómo se conformó la identidad de los españoles en el marco de una historia rica en formaciones culturales diversas y avatares sociopolíticos, pero también como resultado de la imposición de narrativas nacionales y religiosas. Sostuvo, además, áridas polémicas con muchos de sus contemporáneos, formados a la sombra de las visiones conservadoras de la historia, que habían convertido la españolidad (gentilicio) en un esquema de contenido de ideas fijas, tradicionales, mitificándolas y convirtiéndolas en objeto de culto —Castro (1985) llamó “la vigente pseudo-historiografía” (p. 45)—.

Castro (1985) insistió, a lo largo de su obra, en que las identidades colectivas (“ser español”) son vistas como un “mecanismo de funcionamiento sistemático, que ha alcanzado un grado de madurez estimable” (p. 9). Es decir, “ser español” consiste en compendiar, de forma no siempre ordenada ni coherente, una serie de hechos, referencias y costumbres fijadas, sobre todo, en el aspecto discursivo de los sujetos (pero también en tanto la dimensión ideológico-política, en las conciencias). Las identidades colectivas buscan la dificultosa representación de un *nosotros*, que Castro (1985) denominó “morada vital”, mientras que a la conciencia resultante de ese *nosotros* la llamó “vividura”. Además, afirma que:

El “nosotros” adquiere dimensión histórica, digna de historia, como un proyecto de vida colectiva, como un hacer dirigido a ciertas metas, como un proceso en el cual el *hacer* es inseparable del *hacerse* de quienes van infundiendo realidad de vida —de vida nuestra— al construir ciudades, naciones, estructuras económicas, formas de pensar, de creer, de embellecer. (p. 142)

El *nosotros* histórico aspira a dejar testimonios (“patrimonio cultural”). Y el testimonio es, en esencia, conservador. Esto encierra una enorme paradoja, puesto que, al mismo tiempo, las identidades y la cultura están siempre haciéndose, pero los resultados de las acciones y de los discursos identitarios buscan permanecer fijos. Incluso, en el relato identitario colectivo se mezclan aspectos históricamente imposibles con el afán de alentar los sentimientos nacionalistas o regionalistas. Así, Castro (1985) refiere que cierto historiador medieval, al referirse al hispano-romano Quintiliano (siglo I), dice de él que “era español et omne muy sabio” (p. 93)¹³. El propio historiador demuestra que el nombre “español” (gentilicio) empezó a utilizarse durante el siglo XIII (y es de origen provenzal), pero el anacronismo no busca ser un engaño sino construir y legitimar una identidad colectiva. Los grupos tienen el “hábito de dar, por cierto —dice Castro— [...] lo legado por una secular tradición” (1985, p. 39).

En definitiva, la identidad colectiva funciona como un *común denominador* de conciencia colectiva sobre el que deben situarse “los habitantes de hoy”, pero también a quienes los precedieron (Castro, 1985, p. 126). El fin es la búsqueda de la unidad cultural y de conciencia (aun incluyendo las diferencias) en un *gentilicio*. Sin embargo, la unidad de conciencia producida dura siempre un

¹³ Esta declaración, salvando las distancias, equivaldría a decir, por ejemplo, que Rumiñahui era portador del típico carácter ecuatoriano.

tiempo limitado, abarcando distintas extensiones territoriales y disipándose o transformándose en otra cosa. Esa unidad reposa sobre construcciones discursivas que conforman las tipificaciones; es decir: una serie de características que permiten reconocer a los otros y reconocerse como un *nosotros* mismos. Y en esos actos de reconocimiento muchas veces se admiten rasgos que, como individuos, no se poseen, pero que corresponden a la idea de lo que se *debe ser*.

Conclusiones

Por lo dicho hasta aquí puede concluirse que el problema sobre la construcción de las identidades colectivas es, fundamentalmente, político-ideológico. Más allá de las dificultades para su definición —reconocidas por muchos autores—, las identidades están en relación con las versiones que se diseñan sobre los grupos humanos. De ello se desprenden unas tipologías; es decir: unos rasgos tipificados que resultan de su repetición —individual y colectiva— y que son puestos en práctica. En otras palabras, se usan para significar y tienen validez durante más o menos tiempo; pero a medida que existen definen y autodefinen al grupo desde una perspectiva histórica y sociocultural¹⁴.

Las construcciones sobre las identidades, por otra parte, se hacen tanto *desde fuera* como *desde dentro*; al mismo tiempo, desde una perspectiva temporal como espacial, de los individuos y de los grupos a los que pertenecen o con los que se identifican. La identidad que resulta de esas complejas y lentas operaciones está conformada por elementos históricos, culturales, sociales, míticos, políticos e ideológicos. Esto significa que las identidades deben ser sometidas a constante interpretación, porque se alude a ellas siempre desde realidades, enfoques e intereses diferentes. Son una continuidad y una síntesis; un nombre y una esencialidad incompleta que se manifiesta tanto en un “nosotros” (*somos*) como en un “yo” (*soy*).

Referencias bibliográficas

- Amo, R. (2022). La identidad: definición, fundamentos y actualidad de la cuestión. *Scripta Fulgentina*, 32(63-64), 7-22.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En A. Jiménez y A. Yorres (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 124-154). CLACSO-Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/4mKlmyY>
- Bourdieu, P. (1996). La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. *Ciencia Ergo Sum*, 3(1), 33-38. <http://bit.ly/4nQEvQB>
- Boccara, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos Interculturales*, 10(18), 11-30. <http://bit.ly/48w1Our>
- Calvente, S. (2022). Sobre la identidad personal en la filosofía de Hume. En S. Manzo (Coord.), *Filósofas y filósofos de la modernidad: nuevas perspectivas y materiales para el estudio* (pp. 224-234). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5413/pm.5413.pdf>
- Castro, A. (1985). *Sobre el nombre y el quién de los españoles*. Sarpe.
- Christie, K. (2007). Una economía política de la memoria en la Comisión de la Verdad sudafricana. *Antípoda*, 4, 101-118. <https://doi.org/10.7440/antipoda4.2007.05>

¹⁴ La idea de tipología, apenas esbozada aquí, es deudora de la terminología de la sociología del conocimiento. Aquella fue planteada por Alfred Schütz en la década de 1930 y ampliada por Peter Berger y Thomas Luckmann en 1967. Para estos últimos, las tipificaciones tienen como objetivo objetivar lo que se conoce o se sabe sobre los otros (y sobre nosotros) e incluyen hábitos, rituales y acciones repetitivas.

- Colangelo, P. (2020). Cibertiempo, o el régimen temporal de la modernidad comunicacional. *Revista Comunicación*, 42, 11-22. <https://doi.org/10.18566/comunica.n42.a06>
- Coromines, J. (2012). *Breve diccionario etimológico*. Gredos.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <http://bit.ly/3Ik4kcO>
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Giménez, G. (2019). Cultura, identidad y procesos de individualización. En VV. AA., *Identidades: teorías y métodos para su análisis* (pp. 15-28). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. <http://bit.ly/46q02da>
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En S. Hall y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 148-180). Amorrortu.
- Heidegger, M. (2014). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Jameson, F. (2005). Sobre los “estudios culturales”. En F. Jameson y S. Žižek, *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7, 69-84. <http://bit.ly/4mCVpkJ>
- Morales, J. (1998). La interpretación del patrimonio natural y cultural: todo un camino por recorrer. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 6(25), 150-157. <http://bit.ly/46zINVl>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. <http://bit.ly/4mA50sr>
- Van Dülmen, R. (2016). *El descubrimiento del individuo. 1500-1800*. Siglo XXI.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Paidós.
- Todorov, T. (2013). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *nuestrAmérica*, 2(4), 17-30. <https://bit.ly/3KmgpPd>
- Žižek, S. (2003). El espectro de la ideología. En Žižek, S. (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica.

9

Capítulo 9. El trabajo creador. Sin garantía ni retorno



 César Augusto Portilla Karolis

caportilla@uce.edu.ec

Universidad Central del Ecuador

Introducción

A través de un enfoque que prioriza la producción sobre el consumo se buscará, en el presente trabajo, despojar a los términos de investigación, innovación y emprendimiento de su connotación económica instrumentalista para centrarse en su relevancia en el proceso creativo. En ese sentido, este texto no solo considera las diferencias y coincidencias entre los conceptos de investigación, innovación y emprendimiento, sino que también nos sitúa en el ámbito de la producción artística, donde estos elementos se entrelazan de manera compleja.

A lo largo del tiempo, la figura del artista ha evolucionado, pasando de ser un mero artesano para convertirse en un profesional altamente calificado y creativo, como señala el filósofo Pierre-Michel Menger. En este contexto, es fundamental entender cómo la creación artística se ha visto afectada por las dinámicas del mercado y la economía, así como por la búsqueda de nuevas formas de construcción de obras artísticas. La investigación, la innovación y el emprendimiento, en este marco, se manifiestan como procesos intrínsecos a la realización artística, donde el riesgo y la incertidud juegan un papel crucial.

Este trabajo se centra en la exploración de la realización artística como un acto de investigación, donde el proceso creativo se convierte en un viaje de descubrimiento y experimentación. A través de la dicotomía entre obra terminada y no terminada se evidenciará cómo la indeterminación y el azar son elementos constitutivos de la creación.

En este sentido, la intención del artista —lejos de ser un concepto rígido— se presenta como un campo de posibilidades en constante evolución. La obra de arte, entonces, no es solo un producto final, sino un proceso dinámico que refleja la complejidad de la experiencia de creación artística.

Al mismo tiempo, y a manera de ejemplo, se mencionará una obra del autor de este texto, en proceso de construcción, que utiliza una de las enunciaciones de utopía propuesta por Fredric Jameson como telón de fondo para emprender la realización de esta. Además, interpretando la frase “How the dreams were like before the invention of cinema”, pronunciada por el cineasta Jim Jarmusch, se declara que el arte tiene el potencial de transformar nuestra percepción del mundo.

“How the dreams were like before the invention of cinema”

Deberíamos partir apuntando algunas diferencias y algunas coincidencias de los tres términos que componen el tema de estas ponencias. Cada uno de estos conceptos podría ser sujeto para una investigación diferente. Sin embargo, investigación, innovación y emprendimiento se juntan en la realización artística. De esta manera, lo que voy a hacer es situarme en el espacio de la creación artística, en el trabajo creador, para presentar algunas ideas desde el punto de vista de la realización, y en donde creo que la investigación, la innovación y el emprendimiento atraviesan el proceso mismo de construcción de una obra. De este modo, mi aproximación al tema quiere ubicarse

del lado de la producción más que del consumo. Mi propósito es que, en el enfoque escogido, y que obviamente es parcial y sesgado, debo extirpar a los conceptos anotados la connotación económica instrumentalista para concentrarme más en la realización artística.

La diferencia y las coincidencias del trabajo del artista con las otras actividades humanas ha cambiado en el transcurso del tiempo. Hoy, por ejemplo, dice el filósofo-sociólogo Menger (2018a), en Londres o en Los Ángeles el artista es tomado a menudo como modelo de trabajador del futuro del profesional muy bien calificado, inventivo, móvil, indócil a las jerarquías y tomado en una economía de riesgo. En el pasado, es el artesano al que se oponía el artista. En el siglo XX, el trabajo y la actividad profesional del artista se han opuesto, por razones asentadas por los mismos artistas, a las profesiones sobre las cuales la economía del mercado ha construido el desarrollo: el comerciante, el banquero o el industrial, estos últimos designados como la encarnación del materialista calculador o como representantes de la explotación del otro. Sin embargo, dice Menger (2018a), otra diferencia ha aparecido dentro de la teoría san-simoniana (Saint Simon, 1859), que aproximaba artistas y sabios a los industriales para hacer de ellos los jefes del nuevo sistema. Tal vez es esa la razón por la que hoy la mayoría de las empresas cuenta con un departamento creativo, encargado no solo de la imagen de la empresa, del logo, de la publicidad y papelería, sino que tiene la tarea de innovarla.

De nuestra parte, podemos decir que investigación e innovación se expresan dentro de las múltiples dinámicas de la realización artística en el concepto de creación; es decir, en el hacer aparecer algo nuevo. En cambio, el emprendimiento, en su sentido más común, está cargado de una connotación económica que instrumentaliza la realización, que tiene un fin de ganancia. El emprendimiento se refiere más a la formación y al crecimiento de una empresa. No obstante, los tres términos arrastran consigo un elemento de riesgo, de indeterminación de su ejecución.

Mucho se ha dicho y se ha escrito a propósito de la investigación en las artes; no me voy a detener en esto. Me voy a referir, simplemente, a la realización artística, precisamente, como una investigación en el sentido de una exploración, una búsqueda cuyo resultado —muchas veces— no es anticipable, porque cambia en el ejercicio mismo de realizarse.

La innovación, dependiendo del punto de vista, tiene diferentes fines. Desde una mirada económica de provecho y ganancia, por ejemplo, se va a intentar detectar una función específica de servicio, de instrumento. La pregunta ahí es qué réditos de uso o económicos puede tener algún objeto artístico. Desde el punto de vista de instrumento, se incluiría también ahí esa manera única y exclusivista de interpretar y ver las obras, la de intentar “resolverlas”, identificando lo que supuestamente el artista o la obra quiere decir, para domesticarle y forzarle a entrar en un marco conceptual determinado, identificar el “mensaje último” de la obra.

A mi modo de ver, las obras de arte son portadoras de una suerte de exceso a la función que se les quiere asignar, así como también un exceso a lo que en un momento dado se identifica como obra de arte. Desde la mirada del arte mismo, las obras son innovadoras cuando muestran algo nuevo, cuando hay elementos de ruptura, de experimentación, cuando nos muestran nuevas formas de realizar obras, nuevos territorios para la creación. El arte tiene una tradición de ruptura. Podemos adelantar como argumento que la autonomía del arte se fue gestando cuando este logró alejarse precisamente de la instrumentalización del poder o de la religión, cuando se convirtió en un campo por derecho propio, cuando creó los valores de sus prácticas. Desde este enfoque, el emprendimiento se refiere a la acción de emprender algo, en el sentido de comenzar algo, como una nueva obra de arte.

En un primer momento, mis reflexiones se van a basar en algunas ideas tratadas por Pierre Michel Menger acerca del trabajo creador, de la dicotomía obra terminada/obra no terminada.

Luego, cuando muestre parte de mi proyecto artístico en curso, voy a utilizar una definición simple, pero efectiva de utopía del gran pensador norteamericano Fredric Jameson, quien, recientemente, nos dejó para siempre.

Incertitud

Menger (2018b) afirma que las actividades creadoras son inciertas en el curso de su realización e inciertas en el valor que les son atribuidas en un espacio de competencia y de selección. Esto se puede entender dentro de los procesos creativos de los artistas, de sus maneras de trabajar, en el proceso mismo de construir sus obras. El artista considera la incertitud como parte constitutiva del destino de su trabajo, considera que sus obras pueden tener un cierto éxito o un fracaso tanto en el sentido económico de estos dos términos opuestos como en el efecto que las obras puedan o no provocar en el espacio simbólico del arte. Así, no está garantizado de ninguna forma el resultado final que van a tener las obras, pero tampoco está garantizado el lugar que estas van a ocupar en el espacio instituido del arte. Una vez mostradas las obras, una vez que se han hecho públicas, no hay retorno.

Ahora bien, el argumento de riesgo es inherente a la idea de investigación, de innovación y también de emprendimiento. Esto lógicamente tiene efectos sobre la remuneración del trabajo de los artistas. El riesgo de empleo, la posibilidad de poner en el mercado y vender sus producciones es una expresión de la gestión de la incertitud, de cómo los artistas gestionan su trabajo. Una posible respuesta práctica para poder sobrevivir, económicamente hablando, es la doble vida de los artistas, la doble profesión que muchos ejercen. Dicho de otra manera: aparte de ser artistas, estos tienen otro empleo (Lahire, 2007).

La intención

Quizás esta aproximación entre trabajo creador e innovación, tan inscrita dentro del vocabulario económico, hace que identificar la intención del artista dentro de las obras sea importante. Considero, como Salle (2024), que esa supuesta intención es sobrevalorada, porque como lo dice él mismo, la intención es una cosa flexible. Cuando un artista trabaja en la realización de sus obras tiene varias y diferentes intenciones. Pienso en una fundamental: la de experimentar, de sorprenderse en el proceso mismo de su trabajo porque no sabe de antemano cuál es el resultado final ni siquiera está seguro de cuándo declarar que la obra está terminada. Como dice Paul Valéry: “Un poème n'est jamais terminé. Il est seulement abandonné”¹⁵.

Además, en una misma obra conviven una gran variedad de metas y ambiciones. Todo esto sin contar que intención y materializar la intención muchas veces difiere. ¿Cómo el artista se coloca delante de su intención? Las ideas aparecen a través de un estilo, a través de formas particulares de producir. Gilles Deleuze dice que las ideas vienen comprometidas con un modo de expresión específico ligado a las competencias del artista. No es lo mismo pensar en cine que en escultura, por ejemplo. Así, los trabajos más convincentes son aquellos en que el pensamiento es inseparable de la acción. Nada de lo que se diga a propósito de las intenciones del artista va a mejorar la apariencia de una obra.

15 “Un poema no es está terminado jamás. Él está solamente abandonado”.

El final de las obras no está determinado

Menger (2021) habla de la dicotomía obra terminada/obra no terminada en la que el componente teleológico es incierto. Lo que hace el artista es experimentar una incertitud que no es paralizadora. En el proceso de construcción de sus obras sufre una alternancia de estados.

De esta indeterminación del final de la obra podemos identificar algunas características que solamente vamos a enumerarlas: es un proceso abierto y podría ser infinito; el resultado es contingente, el producto final, la obra, es solo una actualización de todo el proceso, una de las múltiples versiones posibles; el proceso es susceptible de ser reiniciado, las obras no terminadas pueden constituirse como obras matrices; la obra final, de esta manera, puede tener futuras variantes, a partir de ella es posible producir obras derivadas, subproductos; todo esto abre una vía para la incorporación del azar en la producción artística, para el accidente, para la experimentación; el proceso de realización artística se constituye como un enfoque del artista, una actitud hacia la creación, un pensamiento artístico o un pensar artísticamente. La obra de arte no terminada puede ser vista como un infinito continuo. Existiría entonces una dirección interior enclavada en los procesos de realización del artista que se constituye como principios operatorios de la concepción de las obras.

Esta dicotomía debe ser vista como una dinámica, un mecanismo que funciona al interior de la realización misma. Se trata de una tensión entre la fijeza de la obra y el movimiento multidimensional de la realización artística. Es decir: los modos, los impulsos, las adiciones, los numerosos borrones y los bocetos son parte sustancial de los espacios plurales de la creación, y toda la serie de etapas previas del resultado final se constituyen como inherentes y fundamentales de la realización misma de una obra. Entonces, el problema radica en la sostenibilidad de la producción anterior y el viaje hacia la realización de nuevas obras. La intervención indeterminada de la realización artística actúa con insistencia, y en igual medida. Podríamos preguntarnos si para el artista la obra es un fin o es un medio (Menger, 2021).

De manera personal, en tanto que artista, puedo decir que lo que hago me parece siempre provisorio, susceptible de ser mejorado, modificado, anulado, etc. disponible para un nuevo comienzo. Lo que voy a presentar ahora es parte de uno de mis proyectos en curso, no es una ilustración de lo que acabo de decir. Sin embargo, atraviesa mi proceso y, de alguna manera, me da la libertad para experimentar.

Un aliento utópico

Figura 1. “Vaya adelante” (de la serie Tu noche mi sol)



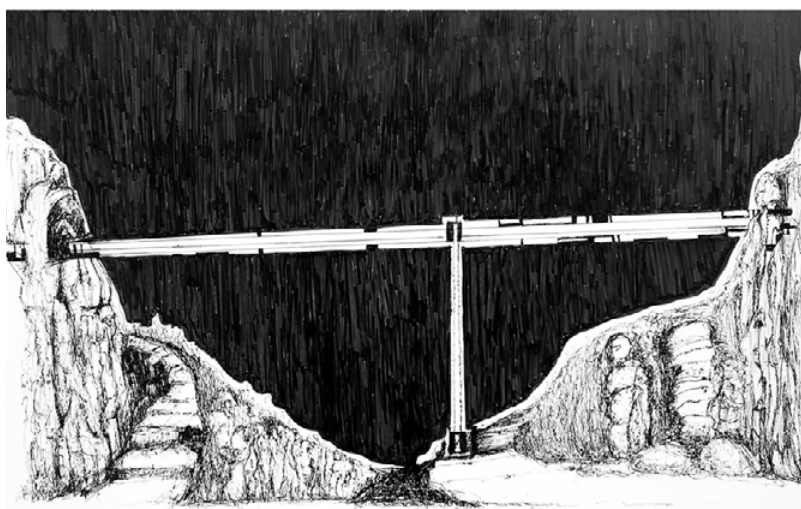
Fuente: César Portilla, acrílico sobre lienzo, collage, 150 cm x 200 cm (2024)

Según Fredric Jameson (2007):

Se debe captar la operación utópica en términos de mecánica, de invención y de *hobby* doméstico y de ponerle en la dimensión agradable del *bricolage*... Porque es precisamente esta dimensión del *hobby*, esta actividad que no importa quién puede practicarla durante su tiempo libre, en su casa, en su garaje o en su taller [...]. Una mejor trampa para ratones que también se la puede imitar, reflexionando en las modificaciones que sería posible aportar a las leyes y costumbres existentes y concibiendo uno mismo modelos ingeniosos [...]. La utopía es también por definición una actividad de amateur, donde las opiniones [...] rempazan las máquinas y las cosas mecánicas y de donde el espíritu toma una satisfacción de la operación de ensamblaje de nuevos modelos de tal o tal sociedad perfecta. (p. 77)

Debo hacer una aclaración: mi propósito no es en ningún sentido crear las condiciones de posibilidad para una mayor comodidad, en el sentido burgués del término, sino para imaginar una vida diferente, como cuando se crea una ficción. Entonces, toma elementos de la realidad, lo que me permite realizar una serie de obras de diferente lenguaje y medio que pretende reflexionar sobre un sinnúmero de aspectos independientemente en cada obra. El proyecto en sí, la forma del proyecto, las múltiples aristas se convierten en un agente organizador de varias intenciones, reflexiones, afectos, experiencias, etc.

Figura 2. “El suprapuente” (de la serie El recolector)



Fuente: César Portilla, dibujo, técnica mixta, 72 cm x 48 cm (2022)

Construir, por ejemplo, una red de puentes, de túneles, de parques, o de ascensores en Quito que cubran todo su territorio y donde haya espacio solo para el peatón, independiente de los autos, es decir para la gente, el caminar, las bicicletas, el deporte, etc. es de cierta manera, dadas las condiciones económicas, la voluntad política, los intereses de las personas, etc., absurdo y utópico. Sin embargo, si no se lo imagina, si no se lo piensa y eventualmente si no se lo hace, no se amplía el horizonte natural y cultural del presente, de territorio, de vida, de una forma de vida diferente, donde los individuos puedan inventar, actuar, relacionarse y desplazarse. Es una capacidad muy cotidiana y al mismo tiempo graduable, porque no todos los trabajos permiten a la imaginación actuar, no ofrecen todas las fuentes para la imaginación, entonces el arte se

configura como uno de los espacios privilegiados para el exceso de deseo, para ir más allá de las necesidades, para dejar a la imaginación que alcance sus límites.

Figura 3. “El césped” (de la serie La Miti)



Fuente: César Portilla, mapa del Ecuador intervenido, 65 cm x 48 cm (1998, 2024)

La imaginación juega un papel preponderante en las múltiples vías que supone realizar una obra de arte. La imaginación es la capacidad de ponerse en el lugar del otro; es un principio de desplazamiento de uno mismo en otro tiempo y espacio. Es lo contrario del aquí y el ahora, es la ausencia, no estamos ahí, uno se proyecta en un tiempo futuro donde eventualmente se reconstruye. La imaginación no puede actuar sino libre (Menger, 2018b).

Figura 4. “Shut Up and Eat it” (de la serie La Miti)



Fuente: César Portilla, pastel de naranja, dimensiones variables (2024)

Conclusiones

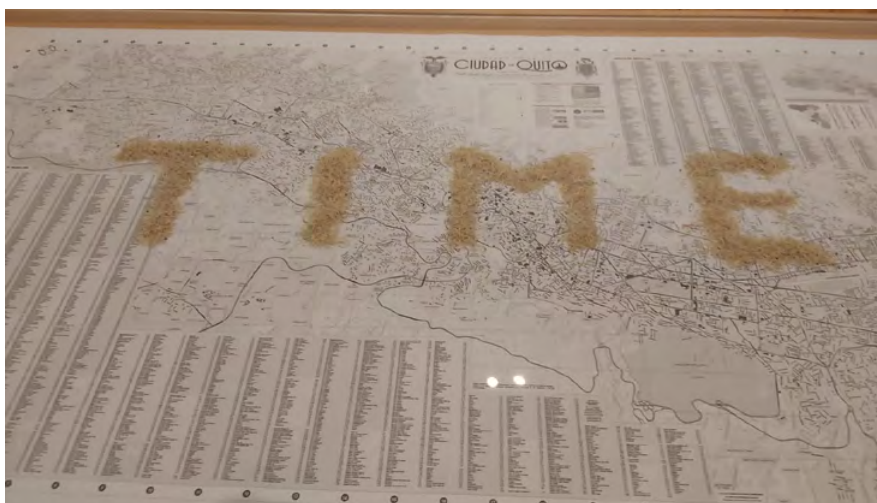
Para terminar, quisiera referirme a la frase en inglés al inicio del texto: “How the dreams were like before the invention of cinema”. Es una cita tomada de una entrevista al cineasta norteamericano Jim Jarmusch (2022) donde cuenta que el hijo de una de sus amigas le habría preguntado a su madre, ¿cómo eran los sueños antes de la invención del cine? En mi interpretación, esta frase se refiere a lo que el arte, suponiendo de manera general que el cine es un arte, trabaja de manera subterránea en el inconsciente mismo de las personas. El arte no cambia el mundo directamente, no es su rol, pero quizás puede cambiar nuestra manera de ver o de imaginar el mundo.

Figura 5. “Jabón Ecuador” (de la serie La Miti)



Fuente: César Portilla, jabón artesanal, dimensiones variables (2020)

Figura 6. “Time” (de la serie El recolector)



Fuente: César Portilla, mapa de Quito intervenido, uñas de artista (2022)

Referencias bibliográficas

- Deleuze, G. [Los Dependientes] (1987[2013]). *¿Qué es el acto de creación? Conferencia à la Femis*. YouTube. <https://bit.ly/4nQIywh>
- Jameson, F. (2007). *Archéologies du futur*. Max Milo Éditions.
- Lahire B. (2006). *La condition littéraire. La double vie des écrivains*. Editions La Découverte.
- Chicago Humanities Festival [Chicago Humanities]. (22 de diciembre de 2022). *Jim Jarmusch in Conversation with Jonathan Ames*. YouTube. <https://bit.ly/4gDIHSo>
- Menger, P. M (2018a). Le travail créateur dans les arts. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 115-133. <http://bit.ly/47Woeoz>
- Menger, P. M. (8 de julio de 2018b). *Les problematiques des imaginations*. Radio France. <https://bit.ly/42Lto3d>
- Menger, P. M. (5 de marzo de 2021). *Comment achever une œuvre? Travail et processus de création*. Collège de France. <https://bit.ly/4pG5n7B>
- Saint-Simon, C. (1859). *Œuvres choisies*. F. van Meenen.
- Salle, D. (2024). *Arte: olhar e pensar*. Editora WMF Martins Fontes.
- Valéry, P. (1957). *Œuvres I*. Gallimard.

10

Capítulo 10. La placa de Patecte¹



¹ Este capítulo es resultado del proyecto de investigación “Estéticas en las prácticas educativas diversas” código CORI-2023-1, aprobado en la Convocatoria 2023 de la Universidad Nacional de Educación.

Introducción

En esta investigación se tuvo como objeto de estudio la semiología de los signos presentes en la placa de Patecte, una lámina de oro que contiene diversos símbolos atribuidos —según se presume— a la cultura cañari; un pueblo indígena originario de la región austral del Ecuador. Para llevar a cabo este análisis se consultó una amplia documentación proveniente de destacados historiadores, arqueólogos e investigadores como Federico González Suárez (1878), Juan Chacón Zhapán (2010) y Juan Cordero Ñíguez (en Centro Interamericano de Artes Populares [Cidap], 2017) con aportes teóricos basados en los estudios de Alfonso Cordero Palacios (2010). El propósito fue comprender y contextualizar el sentido de los signos grabados en la placa. De esta forma se contribuye al desarrollo de una semiología específica para su interpretación.

Descifrar los signos de la placa de Patecte implicó reconocer los múltiples significados que esta pieza asumió en distintos contextos dentro de la cultura cañari. Este análisis permitió, en paralelo, avanzar en la interpretación de un objeto que fue motivo de interés y debate entre historiadores y arqueólogos para aportar un mayor entendimiento al legado simbólico de esta civilización.

Algunos aspectos de la cultura cañari

La cultura cañari es la expresión de una sociedad preincaica presente en la parte sur del Ecuador que, poco antes de la conquista europea en 1526, ya había sido sometida por el imperio incaico en 1470. Al llegar los españoles, los cañaris estaban asentados por el este en las fronteras con la Amazonía y por el oeste en la costa del Pacífico. En la actualidad, la provincia del Cañar, expresión geopolítica del peso histórico de la presencia cañari en el Austro, está delimitada al norte por las provincias serranas de Chimborazo y Bolívar, al sur por Azuay, al este por la provincia amazónica de Morona Santiago y por el oeste por Guayas en la costa del Pacífico. Burgos (2003) en su estudio sobre la identidad cañari expone que “los cronistas nos dicen que el pueblo cañari de la antigüedad basaba su territorialidad y cultura en tres epicentros: Hatun-Cañar, Tomebamba y Cañaribamba” (p. 12).

Los restos arqueológicos monumentales más importantes ubicados en Tomebamba e Ingapirca —correspondientes a la expansión incaica, aproximadamente entre los siglos XV y XVI— se encuentran en Cañar en niveles altitudinales distintos tanto en llanuras o tierras bajas como en montañas altas de la zona. Esto implica que los comuneros que se reconocen como cañaris se hayan adaptado a diversas condiciones climáticas y geográficas para darles utilidad económica.

Los cañaris experimentaron profundos cambios culturales incluso antes de la llegada de los españoles, debido a las conquistas realizadas por los incas. Durante este período fueron obligados a adoptar el *kichwa* como lengua predominante, desplazando su idioma original como parte de la política de unificación cultural impuesta por los conquistadores. De forma posterior, con la colonización española, los misioneros introdujeron el castellano como lengua oficial

de la evangelización y administración colonial. De esta manera consolidaron un proceso de aculturación que transformó su identidad lingüística y cultural.

Pauta-Ortiz *et al.* (2017) afirman que “se organizaron en señoríos, comandados por caciques bajo normas de autonomía e identidad cultural que deviene de su influencia territorial y geográfica” (p. 204). Los *inkas* conquistaron estos señoríos sesenta años antes de la llegada de los españoles.

Zaruma (2006), por otro lado, sostiene que “el pueblo cañari, tan bien organizado, no conoció la esclavitud. Todos gozaban del don de la libertad, no existían sirvientes: por eso les costó mucho aceptar el dominio de los conquistadores” (p. 67). De forma posterior, a partir de 1532, los cañaris se aliaron con los españoles, luego de haber sido reprimidos por Atahualpa.

El orden social y político cañari estaba basado en un sistema jerárquico liderado por los jefes o caciques, seguidos de los *jatun runas*, *jatun ayllus* y *runas*. Por su parte, los chamanes, actores fundamentales en su cultura, eran quienes se encargaban de la parte espiritual.

El cacique desempeñaba puestos políticos y militares. Era autoridad para todos los grupos del pueblo cañari. Su poder podía ser heredado, aunque la elección de un cacique dependía de sus características evaluadas por el consejo de ancianos, el cual estaba compuesto por personas mayores, generalmente hombres y mujeres de avanzada edad, que eran respetados por su sabiduría, experiencia y conocimiento de las tradiciones, las leyes ancestrales y los ciclos naturales.

Los *jatun runas* (gran hombre) estaban en segunda posición dentro de la jerarquía. Era un grupo seleccionado, privilegiado de la élite gobernante, considerados nobles. Los privilegios de estos era el acceso a tierras. Su estatus dependía de quien se encontrará en el poder en ese momento; es decir, podían estar dentro solo personas del mismo linaje. Sus responsabilidades se centraron en la ejecución de políticas y ceremonias.

En tercer lugar están los *jatun ayllus*, definidos como familias amplias y poderosas. Su responsabilidad recaía en administrar y proteger las tierras de la comunidad, además de liderar los asuntos sociales y culturales en sus grupos.

Por último, tenemos a los *runas*, quienes trabajaban en la agricultura, artesanía y en oficios varios dentro de la comunidad. Ellos eran quienes servían a los líderes superiores, pero no por ser los últimos en el estatus jerárquico eran desprotegidos. Al contrario, contaban con la protección y el apoyo de los jefes superiores.

La jerarquía cañari era bastante flexible, permitía acceder a buenos puestos mediante logros adquiridos, demostrando habilidades en cualquier oficio que desempeñase el *runa*. Los ascensos eran evaluados por el consejo de ancianos.

Hoy en día, en el cantón Cañar los pobladores han tratado de que los relatos y mitos de sus orígenes y su identidad sigan vigentes, pero en las nuevas generaciones la vestimenta y las tradiciones se han ido transformando y, en algunos casos, cambiando en las comunidades de la periferia. Un caso grave es la desaparición del idioma cañari como sistema estructurado de significaciones. En la actualidad, el idioma cañari pervive en los topónimos y diferentes nombres de plantas y animales presentes en las lenguas de los grupos dominantes: el *kichwa* cañari y el castellano. Moyano (2021) explica que “toda cultura ancestral posee en torno a sus orígenes diversos relatos o mitos, a través de los cuales expresan su cosmovisión, ideología y concepción del mundo” (p. 24).

Abordando la mitología cañari se pueden mencionar dos mitos que explican cómo fue el origen de los cañaris. En la primera fase de la creación, los cañaris fueron concebidos originalmente como hijos de la culebra en lagunas de las montañas mientras que, para su segunda fase, el mito de las guacamayas relata el segundo origen de los cañaris actuales. Estos mitos han sido historias contadas de generación en generación. El mito del origen de los cañaris como

hijos de la culebra cuenta que emergió de una laguna y puso dos huevos de donde surgieron un hombre y una mujer, de quienes descendieron todos los cañaris originales. Luego la serpiente murió inmolada dentro de la propia laguna de la que emergió. Desde ese acontecimiento, la laguna fue denominada Culebrillas, la cual fue y sigue siendo un lugar sagrado para la cultura cañari. En determinadas épocas del año y con ceremonias de gran esplendor, se arrojaban piezas de cerámica, oro y plata a la laguna, así como también la concha *Spondylus*, considerada sagrada por los pueblos de centro y Sudamérica.

Por su parte, el mito de las guacamayas narra que, tiempo después, una gran inundación destruyó a las comunidades de los primeros cañaris de las que solo sobrevivieron dos jóvenes quienes se refugiaron en una cueva, en la cúspide de una montaña que no fue inundada, llamada Huaycañán o “Camino del llanto” en la provincia de Cañaribamba. Cuando terminó el diluvio, los dos hermanos salieron en búsqueda de alimentos y, al regresar, encontraron en la cueva comida, chicha y deliciosos manjares preparados. Tras varios días de repetirse el insólito hecho, el hermano mayor acordó quedarse escondido en el interior de la vivienda y, de esta manera, lograron ver a dos aves guacamayas con rostro de mujer, a las que lograron atrapar y con ellas se desposaron. De esta unión nacieron tres varones y tres mujeres, quienes darían origen al actual pueblo cañari.

Podemos observar en estos dos mitos la fuerte conexión del pueblo con la naturaleza y con cada una de las fuerzas místicas que tuvieron a su alrededor. En sus leyendas existen personajes míticos que representan distintos elementos. Es significativo que ambos animales, la culebra y las guacamayas, no son propios de las alturas andinas, sino de las tierras bajas, lo cual reafirma que había circulación de productos, información y significados que pueden permitir hipotetizar, sea el control de territorios amazónicos por los cañaris, o sea influencias míticas amazónicas en la cosmovisión andina cañari.

El mundo de los cañaris: su arquitectura y cerámica

El pueblo cañari sobresalía por el orden y los avances en su arquitectura durante el período precolombino, específicamente antes de la llegada de los incas en el siglo XV. Esto se evidencia en complejos arquitectónicos como Ingapirca, considerado el sitio arqueológico más destacado de esta cultura. Este complejo, que más tarde fue adaptado por los incas, incluye estructuras que muestran un dominio avanzado de la ingeniería y el diseño.

Además, los murales —en sus paredes— reflejaban escenas de la vida cotidiana como actividades agrícolas y ceremonias, así como representaciones de sus deidades, que incluían figuras antropomorfas y elementos naturales como el sol y la luna: símbolos centrales en su cosmovisión. Moyano (2021) sostiene que “en lo que al aspecto arqueológico respecta pueden mencionarse los *pucaras*, centros ceremoniales y fortalezas, entre los que destaca Ingapirca, que denotan la capacidad e ingenio de esta civilización precolombina” (p. 14).

La cerámica cañari destacaba por la creación de utensilios para su vida diaria. Todos los diseños con los que se adornaban las vasijas son geométricos con figuras antropomorfas y zoomorfas. El pueblo cañari resaltaba por el orden y los avances en su arquitectura durante el período precolombino, sobre todo antes de la llegada de los incas en el siglo XV. En su desarrollo cultural se distinguen dos fases con estructuras y diseños arquitectónicos característicos. La fase Tacalshapa, que pertenece al período de desarrollo regional (500 a. C.-500 d. C.) marcó el inicio de la consolidación de asentamientos en zonas montañosas, donde se diseñaron viviendas y terrazas agrícolas para optimizar el uso del terreno. Por otro lado, la fase Cashaloma,

correspondiente al período de integración (500 d. C.-1500 d. C.), muestra un refinamiento en las técnicas arquitectónicas, incluyendo el uso de mampostería para construir templos, viviendas más complejas y sistemas de irrigación avanzados.

Lara (2019) explica que los historiadores dividen estas fases: “la cronología de Tacalshapa propuesta ha sido definida a partir de la evolución de las formas y los diseños, interpretada a la luz de las tradiciones regionales vecinas” (p. 182). Asimismo, Lara (2019) plantea que, en la fase de Cashaloma, “en lo que se refiere a las formas, las ollas, platos y cuencos están presentes en todos los estilos, con especificidades propias para cada uno de ellos. Los recipientes antropomorfos, tan característicos de Tacalshapa, están ausentes de este repertorio morfológico” (p.186).

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo documental y se basa en un enfoque cualitativo, con un análisis crítico y comparativo de diversas fuentes, tales como artículos y libros elaborados por historiadores, arqueólogos e investigadores. Se ha llevado a cabo un estudio semiológico de caso, en el que cada texto analizado se ha expuesto según las perspectivas y criterios de su respectivo autor.

El análisis se centra en la interpretación semiológica de la placa de Patecte, contrastando diversas descripciones y significados atribuidos por distintos investigadores. Para ello, se han considerado fuentes primarias y secundarias, incluyendo los estudios de González Suárez, Cordero Íñiguez y Cordero Palacios (2010), así como las interpretaciones de Chacón Zhapán. Además, se ha realizado una comparación entre las distintas hipótesis sobre la iconografía de la placa, su simbolismo lunar y su posible relación con culturas mesoamericanas.

La investigación incorpora un análisis semiológico de las figuras y símbolos presentes en la placa, abordando su significado dentro de la cosmovisión cañari. Asimismo, se han contrastado los hallazgos históricos con interpretaciones iconográficas y mitológicas, permitiendo una reconstrucción conceptual del significado de la pieza en el contexto de las creencias y prácticas rituales de la cultura cañari.

Resultados

Las fuerzas culturales y su simbología

Los elementos simbólicos de la cultura cañari se dividen en fuerzas y dioses. Uno de los más importantes es la culebra, siendo un referente que, hasta la actualidad, sigue vigente. En el cantón de Cañar podemos encontrar estatuas representando la culebra y la guacamaya. También es frecuente la representación de la luna y del sol; siendo el astro lunar fundamental en sus creencias. Estos rendían culto a varias fuerzas y elementos como las *huacas* (lugar sagrado) de las montañas, los árboles, las piedras, los osos, los pumas, las guacamayas, las culebras, al sol y la luna como sus deidades principales. Por ello son considerados politeístas que adoraban lugares sagrados llamados *pacarinas* o *huacas*, puertas que conectaban el “mundo de abajo” con la tierra donde vivimos.

Alulema y López (2017) afirman que “todas las culturas desarrollan ceremonias rituales de petición, agradecimiento, sanación y de propiciación; prácticas sociales caracterizadas por su profunda vivencia con lo sagrado que vincula el mundo terrenal con el de los espíritus

protectores” (p. 78). En este sentido, uno de los elementos más importantes de la cultura cañari son las montañas, a las que en *kichwa* cañari se las llama *shungapungo*. Las montañas son lugares sagrados a las cuales consideran que, tal como los humanos, también tienen destrezas culturales y pueden procrear entre sí. Cada montaña tiene un espíritu protector, al que los cañaris le rinden culto, entregándole rituales y ofrendas. Para ellos, las montañas representan estabilidad y conexión. Además de las montañas, los ríos y las fuentes de agua son un regalo de los dioses. En general, el agua es considerada fuente de vida que, al regar la tierra, provee abundancia y fertilidad.

Los mitos de la culebra y la guacamaya dan a los animales humanizados la regeneración del ciclo de vida. El cóndor, por ejemplo, es considerado una deidad protectora que, por su tamaño y majestuosidad, representa un espíritu ancestral y sabio que otorga a los cañaris protección y guía espiritual. Por otra parte está el puma, un animal sagaz, que representa la valentía y el poder. De manera similar, los cañaris tienen fascinación por los felinos. De hecho, aprendieron de ellos a ser sigilosos y estratégicos. Las guacamayas, por su parte, eran consideradas aves sagradas, ya que de ellas provenía todo este pueblo. Asimismo, fueron consideradas como mensajeras directas para comunicarse con sus deidades.

Los entes naturales considerados deidades son el sol (Inti) que proporciona luz y calor, elementos indispensables para el desarrollo de la vida, y la luna (Killa) que representa al matriarcado de la cultura cañari, de donde se origina la fuerza femenina, asociándola con el ciclo menstrual y el poder de la fertilidad. La luna tuvo altares en las montañas más altas, con ofrendas y piezas arqueológicas dirigidas hacia ella. Los cañaris observaban cómo se movía la luna y el sol. Al notar que la luna podría invadir los dominios del sol, y el sol no lo podía hacer con los de la luna, llegaron a la conclusión de que esta ejercía mayor poder sobre el astro solar.

Dentro de su cosmovisión, consideraban que el universo estaba dividido en cuatro mundos: Hanan Pacha, el mundo superior donde habitaban las divinidades, siendo sus mayores representantes Inti y Killa; el Kay Pacha, es el mundo de los hombres, es decir, la tierra, en donde se encuentran las plantas, los animales y todo lo perteneciente a la Pachamama. Su símbolo es el puma. El Uku Pacha es el inframundo, el mundo de abajo donde están los muertos, las semillas que dan vida a toda la flora. En este mundo resalta la culebra. Finalmente, el mundo de la sabiduría, espacio sagrado de conocimiento profundo, espiritual y ancestral que conecta a los seres humanos con la naturaleza, los ancestros y el cosmos.

La placa de Patecte

La placa de Patecte fue hallada en 1861, en uno de los sepulcros de Chordeleg, en la zona denominada Patecte, de donde proviene su nombre. Sin embargo, con respecto a este año, hay una discrepancia con el historiador Tom Warson, quien sostiene que la placa fue encontrada ocho años más tarde, es decir, en 1869, según sus fuentes directas con familiares del huaquero Edulvides Serrano, persona que encontró la placa.

Por su parte, el historiador, arqueólogo y eclesiástico Federico González Suárez (1890) afirma que se trata de una lámina de oro de forma cuadrada con símbolos y figuras en alto relieve enmarcada en madera. Así mismo, describe que la placa podría estar incompleta y que, probablemente, es solo la mitad lo que se conoce. También indica que junto a la placa se encontró un resto mortal, pudiendo ser de una persona líder o de un “*tonalpouhque* o astrólogo de los antiguos cañaris” (p. 47). Afirma que el resto mortal estaba tendido de espaldas con el plano de Chordeleg a un lado, una jarra grande de oro y en su cabeza portaba una especie de corona

de oro. Es de conocimiento que los antepasados cañaris tenían deidades a quienes adoraban y representaban en piezas, grabados y simbologías.

Una descripción preiconográfica la ofrece González Suárez (1980) en su libro *Historia general de la república del Ecuador*, al describir que en la placa de Patecte:

El ojo de la cara mayor era una piedra blanca, fina y lustrosa: así mismo de piedras blancas muy pulidas, eran los otros cinco ojos de las demás figuras: los cuatro puntos que están en la figura, que se extienden debajo de las dos caras humanas, eran 4 piedrecitas verdes, incrustadas en el relieve de oro. (p. 44)

Este autor afirma que, tras varios estudios, se trataría de una placa que representa a la luna, deidad venerada por los cañaris. De igual forma, González Suárez (1890) describe la iconografía de la placa de la siguiente manera:

Figura 1. La placa de Patecte



Fuente: González Suárez (1878, p. 62)

Esta placa representa a una persona que está de pie con los brazos extendidos en cruz. La mano derecha tiene empuñado algo como un cetro, el cual termina en una cabeza de culebra. La mano izquierda está abierta, y los dedos abiertos y extendidos se notan perfectamente. De la boca del hombre sale una culebra, la cual, retorciéndose sobre sí misma, tiende a introducirse en el vientre de la figura. Dos caras, la una muy bien diseñada, y la otra en rasgos muy ligeros, se ven al lado derecho del cuadro, abajo del brazo izquierdo. La cabeza de la figura principal está coronada con una especie de tiara, compuesta de un signo *a*, *b*, *c*, repetido varias veces y dispuesto con simetría y orden bien calculado.

Respecto a su interpretación de la placa, González-Suárez (1890) afirma que se trata de una representación simbólica de la luna con la forma de un calendario lunar adivinatorio en donde, a través de una geometría sagrada, se hacen cálculos, los cuales corresponden —en gran medida— a las fases de la luna. Además, resalta la importancia de la culebra, la cual, según el autor, representa al tiempo, y —debido a su forma circular— se trataría de un período cíclico determinado de tiempo, el cual sería el mes lunar o, incluso, el año lunar.

González-Suárez refiere sobre los dos períodos de la fase lunar, la cual consta de trece días cada una, obteniendo un total de veintiséis días que comprende el mes lunar, los cuales estarían representados por los puntos *a*, *b* y *c* de la Figura 1. Los cuatro círculos del punto *m* de la Figura 1 estarían representando las cuatro fases de la luna o los cuatro días en los que está oculta. En el mismo texto de Gonzáles-Suárez (1890) se señala la posibilidad de que la placa de Patecte

contenga algunas características propias de las culturas mexicanas como la de los toltecas, los mayas de Yucatán y los quichés de Centroamérica. Incluso se han encontrado semejanzas con símbolos aztecas en el cetro que termina en una cabeza de culebra.

Por otra parte, en el centro de documentación Cidap, el historiador y director del Museo de Culturas Aborígenes de la ciudad de Cuenca, Juan Cordero Iñiguez, basado en estudios del profesor Alfonso Cordero Palacios (2010), afirma que el pueblo cañari tenía como deidad superior a Pachacámac. En segunda instancia, adoraban a la luna.

Figura 2. La placa de Patecte



Fuente: González Suárez (1878, p. 62)

Rotando la posición de la imagen de la placa, como se ve en la Figura 2, Cordero afirma que se observa una figura central que sería un indio líder cañari levantando los brazos en un gesto de adoración a la luna llena que se encuentra sobre la cabeza del personaje en la parte más alta del cuadro. Lo interpreta como una evocación para su amparo y protección. El brazo derecho del indio tiene como mano una pata de puma, como una acción de defensa a los suyos y como símbolo que acompaña la entrega de victorias a la diosa luna; mientras que el brazo izquierdo termina en un "altar": lugar de veneración a la luna. A su lado izquierdo se encuentran dos patas traseras del felino como si se preparara para correr hacia una presa o en defensa de su pueblo. A la derecha del personaje hay una cabeza, la cual representa la cabeza de una guacamaya que tiene un ojo muy característico de esta ave, y detrás de esta cabeza está la culebra, madre originaria de los primeros cañaris. Sobre la cabeza de la guacamaya aparecen unas figuras geométricas a manera de corona, las cuales podrían representar a los cerros, cuevas o lagos sagrados. Hay un tercer brazo que se extiende hacia abajo para tocar a Pachacámac. El último símbolo que se observa en la placa sería una figura tipo herradura, con la cual se completarían los principales símbolos de la mitología cañari.

Por su parte, Chacón Zhapán (2010) hace énfasis en su interpretación de la culebra en la placa de Patecte, afirmando que el pueblo cañari se sentía hijo de la culebra ancestral, la cual ha tomado formas humanas como "madre de la madre" (guacamaya). Además, afirma que la culebra madre es identificada con el agua, razón por la cual está en forma ondulada en la placa.

Asimismo, Chacón (2005) interpreta la placa como si estuviera narrando un deshielo en la región cañari, aunque en esos tiempos el sol no dejaba de salir, por lo que señala que "el sol era una montaña sagrada trascendente que no se contamina con las aguas del diluvio" (p. 95). Con respecto al astro sol y la cosmovisión cañari, Chacón afirma que "la imagen del sol, al mismo tiempo que se identificaba como montaña y piedra, asumió la forma del puma que habitaba el valle de Guapondeleg" (p. 94). Por lo cual, "luego, la imagen del puma-sol se asoció a la del niño-

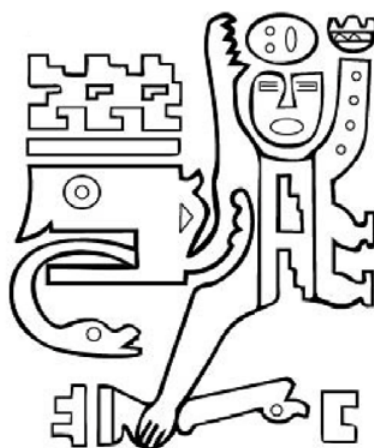
rubio-sol, generando la forma antropozoomorfa del niño-rubio-puma-sol, como se muestra en el cuadro Patecte” (p. 94). El niño-rubio-puma-sol solía aparecer en las llanuras de Paucarbamba, antes conocido como *Guachi Opari Pampa*, (como titula su libro), en donde, con las deidades de la Culebra Originaria y la Divina Guacamaya, habrían dado vida al pueblo cañari.

Discusión sobre la placa de Patecte

Tras la investigación documental se considera relevante resaltar la semejanza reportada por González-Suárez (1890) entre el resto mortal hallado en la *huaca* y la placa de Patecte. Los restos humanos se encontraban tendidos en el piso y de espaldas. Al ser el único resto mortal en ese sepulcro, inferimos que se trataría de un individuo de gran importancia, un cacique, quien tenía la capacidad para comunicarse con deidades como la Luna, el Sol, el Puma, la Culebra y la Guacamaya, todos ellos deidades cañaris representadas en la placa. El resto mortal se encontraba con una jarra, una tiara de oro y con el mapa de Chordeleg. Al hacer la asociación entre los restos mortales y la figura humana presente en la placa, como menciona González-Suárez (1890), inferimos que la forma correcta de observar la placa es en la posición de la Figura 2. Si la colocamos de manera que la figura humana quede de pie, se podría interpretar como si tuviera vida.

La figura representada en la placa es la de un ser antropomorfo con rasgos de varias deidades: en primera instancia, se resalta la forma de la cara más grande, la cual tiene un ojo muy característico del ave de la guacamaya (*Ara sp*), encontrando mucha semejanza con dos piezas de cerámica de la cultura cañari. La primera se trata de plaquetas de Tufita con estilizaciones ornitomorfas grabadas, semejantes a cabezas de guacamayas o loros y una pieza arqueológica de dos guacamayas (ver Figura 4). De esta manera, se deduce que el rostro principal posee el ojo de la guacamaya del pueblo cañari, del cual sale la culebra de su boca como símbolo de comunicación con el demiurgo culebra.

Figura 3. Detalle de la placa de Patecte: cabeza humana con ojo de guacamaya y culebra que sale de la boca



Fuente: González Suárez (1878, p. 62)

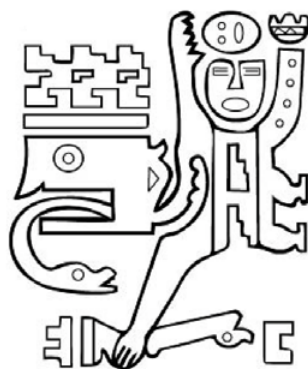
Figura 4. Plaquetas de Tufita: estilizaciones ornitomorfas grabadas semejantes a cabezas de guacamayas o loros



Fuente: Reinoso Hermida (2006, p.78)

Por su parte, el ser antropomorfo tiene un brazo que se podría tratar de la pata de un puma, el cual tiene garras muy definidas. Cabe reiterar la importancia del puma en la tierra como símbolo de protección y representante del Kay Pacha (ver Figura 6).

Figura 6. Detalle de la placa de Patecte: pata de puma



Fuente: González Suárez (1878, p. 62)

Al mismo tiempo, se observan dos rostros, los cuales, según los investigadores referidos, se trataría del sol (la cara menor) y la luna (la cara mayor). Estos son símbolos del Hanan Pacha o “mundo de arriba”. Precisamente, se ubicó a estas deidades en la parte superior de la placa:

Figura 7. Detalle de la placa de Patecte: caras de la Luna y del Sol



Fuente: González Suárez (1878, p. 62)

En la Figura 8, en la esquina inferior derecha, se observa un objeto que tiene una forma de C. Esta se trataría de una cerradura, la cual está junto al artefacto tipo cetro que mencionan otros autores. Sin embargo, planteamos que podría tratarse de una llave, la cual abriría la cerradura que está al lado. La llave estaría abriendo la puerta de uno de los tres mundos y, de acuerdo con la forma y ubicación de los símbolos en la placa, se trataría de Uku Pacha (ver Figura 8). Cabe mencionar que las cerraduras, como mecanismo de seguridad, ya existían desde la antigüedad, cuando llegaron los colonizadores a América.

Figura 8. Detalle de la placa de Patecte: llave y cerradura



Fuente: González Suárez (1878, p. 62)

Se propone considerar la interpretación de que la placa de Patecte representa a los siguientes mundos. Hanan Pacha, Inty (Sol) y Killa (Luna), Kay Pacha representado por el puma y el ser humano, y al Uku Pacha, representado por la culebra.

Conclusiones

Tras el análisis semiológico comparativo de los textos de historiadores y arqueólogos referidos, quienes se propusieron interpretar el significado de la placa de Patecte, se ha evidenciado que la información pertinente encontrada en bibliotecas y sitios web es muy limitada, a pesar de ser uno de los hallazgos arqueológicos precolombinos de mayor importancia en el país. La investigación permitió una mirada profunda a cada símbolo contenido en la placa y establecer relaciones de correspondencia entre la historia y cosmovisión de la cultura cañari. En ese sentido, se evidenció el ojo característico del ave guacamaya como símbolo recurrente en la estética cañari. Además, la pata del puma, los rostros del Sol y la Luna y de la Culebra que se observa de una manera notoria.

Es de resaltar, además, la importancia que se ha puesto en los restos mortales encontrados junto a la placa, aspecto poco mencionado por los historiadores. También su semejanza con los elementos de la placa y los artefactos encontrados en el sepulcro: jarra de oro, tiara y mapa de Chordeleg.

Esta investigación documental no pretende dar todas las respuestas a las interrogantes que plantea la semiótica de la placa de Patecte. Así, por ejemplo, ¿qué significa que el resto mortal encontrado en su sepulcro tuviera consigo un mapa del lugar?, ¿la placa pudiera estar representando a un mapa?, puesto que el pueblo cañari relaciona lugares, montañas, ríos, lagunas con formas geométricas o de animales. Por lo tanto, aún quedan temas por investigar

para ir tejiendo, poco a poco, explicaciones posibles acerca de las incógnitas planteadas por la placa de Patecte.

Referencias bibliográficas

- Alulema, R. y López, M. (2017). Cosmovisión andina cañari y determinación social de la salud. *Revista de Investigación Talentos*, IV(2), 75-80.
- Burgos, H. (2003). *La identidad del pueblo cañari: De-construcción de una nación étnica*. Ediciones Abya-Yala.
- Cordero Palacios, A. (2010). *Sitios arqueológicos de Culebrillas, Zhin y Cojitambo en la provincia del Cañar. Placa del Patecte y la cosmovisión totémica de los cañaris*. Casa de la Cultura. Núcleo del Cañar.
- Centro Interamericano de Artes Populares [Cidap]. (2017). *El cuadro de Patecte, un cuadro poco conocido en Azuay*. Centro Interamericano de Artes Populares. <http://bit.ly/4pFvifJ>
- Chacón, J. (2005). *Guachi Opara Pampa: Plaza donde se origina la gente cañari*. Editorial de la Casa de la Cultura. Núcleo del Azuay.
- Chordeleg Ciudad Creativa. (16 de noviembre del 2021). *Descubre el Pactete de oro perdido del Ecuador [video]*. YouTube. <https://bit.ly/428Qzo2>
- González Suárez, F. (1878). *Estudio histórico sobre los cañaris, antiguos habitantes de la provincia del Azua en la República del Ecuador*. Imprenta del Clero por José Guzmán Almeida.
- Lara, C. (2019). Tacalshapa y Cashaloma: perspectivas del enfoque tecnológico Tacalshapa y Cashaloma. *Revista REHPA*, 180-199. <https://bit.ly/4gL9prg>
- Moyano, J. (2021). *Identidad cultural del pueblo Cañari en la época incásica* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital. <https://bit.ly/4mxxanS>
- Pauta, S., Quintero, D. y Pazmiño, M. (2020). Las formas signicas de la cultura cañari. Un enfoque del diseño en bolsas ecológicas. *Revista Publicando*, 7(25), 202-211. <https://bit.ly/4njDJvn>
- Reinoso Hermida, G. (2006). *Cañaris e incas: Historia y cultura*. Consejo Provincial del Azuay.

11

Capítulo 11. El grafiti entró al aula: indicio de la estética y la educación contemporáneas



 Jimmy Herrera Vinueza

jxherrera@uce.edu.ec

Universidad Central del Ecuador

Introducción

Declaratorias de amor, de odio, corazones rotos, *taggs*¹⁶, *stickers*¹⁷, *stencils*¹⁸, versos, insultos, rayones, manchas, todos los símbolos visuales que se dejan indistintamente sobre los pupitres, las cerámicas de los baños, las columnas y muros de gran parte de los establecimientos educativos. Estas huellas personales conducen a historias específicas individuales, y también a rutas amplias y complejas compartidas por adolescentes y jóvenes, que ingresan a circuitos de expresiones y prácticas culturales muy diversas atravesadas por *modos de vida*, como ocurre alrededor del *skeater*¹⁹, el *kpop*²⁰, el ciclismo, el *hip hop*, el malabarismo, etc. Entre tantas otras tendencias que se realizan en el espacio público urbano y revelan una vida de calle intensa, donde han ganado acogida y también rechazo, porque manchan, dañan o atentan contra el orden y el gusto, incluso, se desarrollan bajo el anonimato y conviven en la clandestinidad. Hay ciudades en las que además se ha implementado una persecución política y de tipo delincuencial contra las expresiones de calle.

Sin embargo, en la escuela, como entidad educativa de diferentes niveles, se convierte en un punto de partida para el diseño, reflexión, producción y circulación de estos símbolos, porque evidencian una identidad grupal. Se trata de pertenencias flexibles, aún si se tiene una filiación constante, la permeabilidad a otras formas de participar es vital porque permite la exploración, como también ubicar la variedad que tienen adolescentes y jóvenes para escoger su *forma de vivir* o, (en plural), optar por varias.

En el camino se decantan los senderos. En todo caso, se demanda dedicación a una expresión que tiene niveles de complejidad, sea en la técnica, el método, el estilo, la idea, la manera de relacionarse con los públicos, la intención y la subjetividad que siempre dice o calla cosas del *interior* de cada persona. Por otro lado, se desarrolla una dinámica que se comparte y convoca a otros similares, sosteniendo grupos abiertos, con códigos simples que toman connotaciones amplias en la cultura, la sociedad, la política y los individuos. La dedicación y la dinámica se desenvuelven con intensiones creativas que deleitan o complacen, siendo críticas o incluso destructivas. Los jóvenes suelen convocarse sea tanto para la organización de una feria, como para intervenir en un vagón de metro o un pupitre del colegio.

Estos signos, acogidos o rechazados, crean y violentan normas, gustos y saberes. Además, se aprenden y desarrollan en la calle, donde se exponen a escenarios en los que asecha el control oficial y el riesgo delincuencial, en similar tensión. Allí también gravitan con lo popular y las

16 Firmas lineales de grafiteros, hechas en la pared con cierto tipo de marcador o aerosol.

17 Adhesivo troquelado con las formas de los personajes o figuras impresas para colocarlo en cualquier superficie visible.

18 Plantilla realizada con cortes en papel o lámina formando figuras que se rellenan con pintura.

19 La práctica en las patinetas.

20 Tipo de baile y coreografía.

condiciones productivas callejizadas, con un alto nivel de altruismo y precarización. Incluso, se trata de un panorama que llama la atención porque canaliza intenciones de lo más personal como el terapéutico “me relaja”, opina Kari, una joven bailarina de *kpop* que se reúne todas las semanas con sus pares mujeres, en la zona de la plataforma de Iñaquito, en la parte norte de la capital, donde los transeúntes no las interrumpen o acosan.

Por estas razones, quien se inmiscuye en todo esto cultiva un espacio colectivo, aunque su acción sea solitaria e implique cosas muy personales. En todo caso, el contexto es de apertura y las consecuencias pueden ser diversas. Comenzar con dibujos y declaratorias en el cuaderno es común, luego se riegan a la pared, luego optan por el *stencil*, toman mayores trazos y complejidad, se registra en el *celu* o lleva al ordenador, también puede ser impreso en un *sticker* y colocarse en la pared, el poste, la valla, la ventana, la puerta, el pupitre o cerca del urinario o retrete, como medio de comunicación de un “¡Estoy aquí!, ¡mírenme!” (Castleman, 2012).

Estas expresiones y dinámicas ganan experiencia para cada persona y constituyen un referente importante en la vida escolar actual, tanto porque representan un rasgo de algún grupo cultural, o una tendencia social, como también porque alienta la visibilidad, aunque sea de manera anónima. Se trata de un panorama clave en el que cada joven asume el protagonismo de hacer su propia imagen y, a la vez, ser parte de los estereotipos que se dejan ver, al tener presencia en espacios públicos y redes sociales, accesibles para todos.

¿Cómo reacciona el docente, sabiendo que el interés visual en la práctica cotidiana de estudiantes son expresiones que se resisten al agrado y al permiso para apropiarse del espacio público? El saber docente se mantiene en la ambigüedad frente a las imágenes de los pupitres, baños y paredes en los establecimientos escolares, porque su referente le plantea, simultáneamente, una riqueza simbólica que se expresa y una actitud vandalizada: ambas posiciones circulan en la opinión pública y el proceso formativo curricular, específicamente en torno al arte.

El grafiti entra al aula

El grafiti es la carta de presentación de esta visualidad diversa en paredes, pistas de patinaje y *skate*, vagones de trenes y metros, asientos y ventanas de transportes, puertas *lanfort*, baños, pupitres y tantos lugares más, que lo hacen representativo de lo que sucede en la imagen contemporánea de la ciudad. El grafiti del *hip hop*, o escritura de firma, nos ayuda a delimitar de mejor manera el análisis en torno a lo planteado en el párrafo final de la introducción.

Estas firmas se realizan en simples trazos delgados, denominados *tagg*, o en complejas composiciones que se llaman piezas o *vandal*, donde la creatividad y el manejo de los elementos visuales evidencian estilo. Quienes grafitean no se miran artistas, prefieren autodesignarse grafiteros, grafiteras o *writers*. Aunque el arte ronda como un fantasma en estas dedicaciones, con el tiempo pocos llegan a ser reconocidos como artistas urbanos (frente a millones que lo han hecho).

El grafiti ha trascendido tanto por su magnitud como por su impacto, que se refleja en casi todas las ciudades del país. También incide por su dinámica en torno al *hip hop*, movimiento cultural que ha hecho del *break dance* (baile), el *dj* (música), el *rap* (canto *freestyle*), la cultura (conocimiento) y el grafiti (escritura) un sistema de expresión versátil, innovador, crítico al mercantilismo y que idealiza la libertad, el respeto, la expresión y la diversión.

Estos nombres se firman indistintamente a lo largo y ancho de los muros, extendiéndose junto al modelo de progreso y tecnología que implican las urbes modernas; en desafío a la lógica que tiene la comunicación en el espacio público, ligada a la publicidad y la promoción institucional. No hay transacción de dinero ni permisos.

Así, el grafiti se desplaza, mancha la ciudad, la afea, desborda límites entre paredes, construye mensajes que no quieren ser entendidos, no busca el agrado social, aparece chueco, deforme, raro, grotesco, irrumpe en el urbanismo e intencionalmente provoca. Los transeúntes de la calle miran dichos mensajes desconcertados, asombrados o atraídos por el impacto; además las autoridades lo prohíben y “limpian” tales símbolos cubriéndolos con cemento o pintando las fachadas, más si se trata de edificaciones patrimoniales.

Sin embargo, esta escritura se expandió. La escritura de firma proviene de una práctica de más de cuarenta años en Ecuador, que incide desde la década de los ochenta, integrándose a contextos muy dispares de la plurinacionalidad y la heterogeneidad cultural proveniente del mestizaje y la movilidad humana. Así, nos lo revela la historia del grafiti en el país, tratada por Argüello *et al.* (2019).

La escritura de firma se refiere al grafiti que proviene del *hip hop* y que se ha expandido en las ciudades desde que apareció en New York, a inicios de la década de los setenta con trazos de todo tipo, recreando el nombre de una persona que le permite mantenerse anónima mediante caligrafías, números y figuras, no necesariamente legibles, pero sí reconocibles (Argüello *et al.*, 2019). Estas firmas se enlazan fácilmente a otras manifestaciones culturales y artísticas tejiendo una pluralidad de relaciones que legitima su activismo con el periodismo, las artes visuales, la música, la danza, la academia y de la gestión cultural. Hay una corriente nacional que ubican al grafiti como el protagonista y vanguardia del arte urbano (Armavat, 2017).

Para precisar, en el último trimestre, en la capital, se expuso la muestra *Siempre efímeros, nunca sin memoria*, que se inauguró el 31 de mayo en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito (CAC), donde el grafiti ecuatoriano fue al museo (Fundación Museos Quito, 2024). En diferente línea de trabajo y de protagonistas, entre el 23 y 31 de agosto se desarrolló la décimo tercera edición del Festival Detonarte de arte urbano, en el que cinco grupos de artistas provenientes de un legado grafitero intervinieron las paredes de los condominios de Chiriyacu, al sur de Quito. El Detonarte también convocó a charlas, ferias, fiestas y grafiteadas en paredes de la ciudad (Primicias, 2024). Tanto el evento del CAC como el festival fueron acogidos por públicos amplios, sobre todo jóvenes.

Otra cara de lo mismo se representa en lo que ocurrió el 2 de junio, cuando el *crew VSK* grafiteó el flamante MetroQuito. El impacto fue total: todos los medios de comunicación hicieron eco del repudio a la acción *vandal*. Mientras en el mundo del *hip hop* local esto fue un éxito, porque se logró un hito vital relacionado con la historia del grafiti en la que las tomas del metro y trenes de la ciudad le dieron visibilidad. La producción de impacto a favor de una comunidad que llama la atención no solo para hacerse ver, sino, también, para colocar otros puntos de vista sobre la vida urbana es fundamental (Herrera, 2024).

Estos referentes de la agenda quiteña, en los últimos meses, revela algo significativo que nos interesa resaltar en torno al grafiti: la dualidad con la que se mueve. Por un lado, es acogido y rechazado a la vez. Por otro, se manifiesta repetitivo y muy diverso. Asimismo, se presenta efímero, pero se mantiene constante en la urbe durante décadas; su presencia rebelde contrasta con su contenido pacífico: resulta social y antisocial a la vez, funcional al sistema, aunque profundamente crítico. Contradicciones al ver y hacer un grafiti.

Esta estructura en funcionamiento genera una acogida sumamente eficaz, maleable, atenta, reflexiva e innovadora en sus adaptaciones a entornos diversos. El grafiti suscita un tejido social potente desde la expresión visual, la organización que suscita y su oposición al sistema.

La estética del selfi

La visualidad de las ciudades contemporáneas representa un rasgo del ser joven actual, lo que implica tenerlo en cuenta en las agendas educativas. No se trata de una cualidad pasajera, de alguna moda y fenómeno más de la comunicación de imágenes. Más bien, nos expone frente a un proceso que, de a poco, tomó forma, bastante amorfa, porque explora y experimenta, cuestiona y, sobre todo, propone nuevas formas. Similar a lo que ha sucedido en los caminos del arte y la estética.

El crítico de arte Boris Groys en su reciente libro *Devenir obra de arte* (2022) aclara que la imagen representa lo que se deja ver, lo social y, por lo tanto, esta se desarrolla en la convención del estereotipo. En la actualidad, esa imagen se alimenta desde cada individuo. Como sucede en un selfi, aquel registro de sí que busca viralizarse, ser tendencia y tener *likes*; cada persona es parte del modelo desde la propia imagen deformada que posa y se controla para dejarse ver, y que todos aceptan mirar.

Ahora, cada individuo se mira protagonista de la construcción del modelo visual. Así, alienta el Narciso que cada uno lleva consigo, desarrollando una lógica en la que esta idea organiza la cotidianidad de la gente en el convencimiento de que cada uno incide, desde su imagen, en la imagen de los demás.

Sin embargo, el filósofo del arte precisa que Narciso no indaga en su interior. Él también se impacta al descubrir lo que otros han ensoñado de él. Es decir, el selfi se mantiene en lo social porque no le interesa lo interno: eso perturba e implica tratar con incertidumbres, ansias y pensamientos que no son fáciles de percibir. En cambio, la belleza es externa: todos la reconocen, anhelan y, cuando creen encontrarla, se deleitan, dan fe de la existencia de lo sublime y la gozan. Dar fe es creer, no implica existencia ni esencia alguna de la belleza.

La contemplación se transmite como aquella experiencia con lo bello, la posibilidad de sentir lo grandioso. Por tanto, la ilusión de aquel hallazgo proviene de la mirada. En la modernidad, el arte ha sido el encargado de educar esa mirada, que se entiende como *poiesis* o *techné*, explica Groys (2023). También aclara que esta concepción del arte colapsó a inicios del siglo XX con las vanguardias (como las dadaísta y surrealista), y ya no busca complacer ni satisfacer al público, tampoco pretende comunicar o ser el reflejo de la sociedad. El arte se independiza de la estética, de su rol de orientar el juicio estético en los públicos, y desde entonces camina creando distancias con aquella *poiesis*, y la estética se fue todos los ámbitos de la ciencia y la ética “en nombre de la imagen pública, de la admiración y del reconocimiento públicos” (Groys, 2023, p. 14).

Metodología

Evaporación de la diferencia docente-estudiante

Desde otra arista, el psicoanalista Massimo Recalcati, autor del libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (2016), apunta a la concepción eficientista de la escuela. El paradigma de formar en competencias organiza los contenidos, en función de procedimientos prescritos en las currículas escolares. De la misma manera, la tecnología digital aplica secuencias de programas, almacena datos y atiende los requerimientos empresariales. Así, se idealiza el logro productivo.

El autor italiano advierte que este enfoque educativo alienta la idea de que el conocimiento es resultado de un manejo de datos y teorías. Aspecto que dista del permanente desconocimiento

sobre un objeto, una disciplina o todas las ciencias. La ignorancia siempre está presente y la intuición remueve todo en un permanente movimiento. El saber deviene en un vacío dentro de cualquier sistema: es inaprensible. Y su dinámica cautiva, incluso, sin dirección clara, explorando, experimentando o colapsando; es decir, no produce, como sucede en la mayoría de las cosas que se hacen y se conocen, tal como ocurre en los sueños.

Este uso social y cultural que se hace de la educación, además, lo convierte en un “mecanismo que disgrega las tensiones de la diferencia” (Recalcati, 2016, p. 35). Es decir, las diferencias que estructuran las relaciones del ser humano y viabilizan la convivencia (como lo etario) provocan tensiones, contradicciones y diversidad. Es decir, al diluir los contrastes entre adultos y niños-adolescentes-jóvenes no se reconoce la diferencia al idealizar encuentros simétricos entre docentes y estudiantes, evadiendo el rol de autoridad que da el saber a profesores y profesoras. Para Recalcati, este contexto contemporáneo se agrava con la herencia de una escuela autoritaria, rígida y repetitiva que regía antes de las legítimas revoluciones de finales de los años sesenta, como el Mayo del 68 francés. Sin embargo, el sistema educativo, lejos de transformar las sociedades de consumo, perpetuó su crisis siendo una pieza clave el colapso de la autoridad a nivel general.

Resultados

La coyuntura social toma forma a partir de editoriales y acontecimientos noticiosos que se hacen de las manifestaciones de calle y acciones de personas que delinquen. Ecuación que escanea la vida social y cultural con un enfoque de seguridad que reprime a quienes rompen las leyes. Por tanto, el tratamiento vandálico sobre el tema se generaliza.

Sin embargo, el estudio del grafiti deja ver que este apareció cuando ya había pasado mucha agua bajo el puente de la crítica al arte moderno durante todo el siglo XX. Incluso lo niega — como hace el arte contemporáneo— al reivindicar la accesibilidad, la admiración pública, y toma distancia del rol institucional de educar sobre lo bello, ser parte del museo y formar desde la academia. Más bien, asume los derroteros de la libertad, la inclusión social, cultural y política sin límites. Entonces, la calle se ha potenciado como espacio y territorio del arte urbano.

El grafiti es parte de la ambigüedad narcisista contemporánea, convencida de que cada individuo crea su propia imagen e incide en el modelo: creencia que, sobre todo, diluye los límites entre lo que se deja ver y lo que no se mira de la persona. Esta idea, lejos de canalizar una visibilidad del mundo interno, emocional y subjetivo de quien se manifiesta, lo arroja de poses y objetos muy variados en torno a lo que socialmente se admite. En todo caso, el grafiti crea un panorama que permea el respeto al individuo, descarta protocolos y provoca la experiencia en el espacio público: así, propone constancias, dedicaciones y una dinámica que implica la reflexión colectiva que involucra al individuo desde la convivencia.

Consecuentemente, la lógica del grafiti evidencia un movimiento que proviene de contradicciones que flexibilizan lo cultural. Lo hace de una manera que se abre a la relación de las formas y evita la guía del procedimiento funcional al mercado. La práctica grafitera reconoce la importancia del rol de quien enseña, porque conoce y tiene experiencia, a más de compartir en un intercambio directo y seductor del saber. Quien orienta lo hace de manera flexible, artesanal y en un caminar juntos. Crea un espacio con estas cualidades en la calle, que lo permite. Este planteamiento teórico debe ser tratado en el sistema educativo, no solo porque forma en valores y cada expresión entra a un código de apreciaciones y significados, sino también porque desarrolla los contenidos del aprendizaje de la imagen actual alrededor del arte.

Docentes y autoridades miran este panorama, sobre todo, con incertidumbre, porque las expresiones de los jóvenes en el pupitre, paredes u otros espacios se reconocen como símbolos propios de la edad. Por otra parte, la escuela tradicional es rechazada como práctica repetitiva del dato y la teoría, además de ser repudiada como espacio que corrige y sanciona. Por tanto, cuando algo perturba como manifestación prohibida, la mayoría del personal educativo opta por hacerse de la “vista gorda”, porque lo asume como un gesto comunicativo, que tiene sus códigos y recrea. Aunque no les quede claro lo que se comunica ni el valor estético que se promueve. En todo caso, reconoce que el desconcierto es una cualidad actual de lo que se ve adentro y afuera del aula como una huella del mercado diverso.

Esto promueve una discusión compleja en torno a la estética y la educación en la perspectiva del rol de la escuela, en todos los niveles, como entidad fundamental de la organización social y cultural. Además, hay un profundo cuestionamiento a otros ámbitos tales como el productivo, atado a un mercado que cosifica las relaciones; la comunicación, que limita a las líneas editoriales de los medios y redes sociales y la política, que polariza los discursos y relatos sociales y culturales. Además de otros aspectos del proceso educativo en las artes como los contenidos, pedagogías y sus protagonistas.

Conclusiones

El estudio del grafiti en el aula abre, al menos, dos ejes de trabajo amplio adentro y afuera de la escuela, como entidad de formación en todos los niveles: el estético y el artístico. La intención de ubicar estos temas es de permear los contenidos y dar flexibilidad a la manera de tratar el conocimiento con pautas de un saber que cautive y no se cierre en procedimientos para lograr el éxito empresarial y del empleado. Más bien, se trata de un proceso que reconoce el rol de quien sabe y enseña respecto a quien ignora y aprende, sobre la base de una dedicación y una dinámica compartida; partiendo de un contenido crítico a un sistema que ha polarizado a las poblaciones en torno a la exclusividad y a la institucionalización, constituyéndose en una alternativa de encuentro y convivencia desde la calle. Estas cualidades crean perspectivas para una escuela de reencuentro generacional en torno a las formas y los contenidos del proceso escolar a todo nivel.

Criterios que no establecen estrategias y tácticas para guiar los desenlaces del grafiti, la estética y la educación, sino que proyectan las consecuencias de asumir un saber imposible de asir y reconocer a las dinámicas de la calle, en estrecha relación con la cotidianidad de la gente, como escenario de creatividad y saber diverso al escolar. No todo pasa por el aula: mucho se queda en la calle.

Mucho del grafiti no va al arte, porque implica institucionalidad, criterios de selección, el sostenimiento de ciertos gustos y homologar procesos. Aspectos que han idealizado al procedimiento eficientista, el narcisismo y la crisis de la autoridad general.

Finalmente, la mayoría de las entidades educativas del país tratan al arte enmarcado en una estrategia de construcción de destrezas para una capacidad productiva y docta, que abarate la mano de obra y proyecte la idea del manejo de un saber eficiente. Esto limita ampliamente el conocimiento sobre las expresiones dentro y fuera del arte y sus articulaciones simbólicas. Por tanto, la educación del arte desarrolla manualidades que alientan el manejo de ciertos materiales y diseños para sostener procesos de rentabilidad; no solo limita a las expresiones de calle y del arte, sino al ser humano en función de un régimen que precariza la convivencia.

Referencias bibliográficas

- Argüello, G., Benalcázar, V. y Ramírez, C. (2019). *Escritores de firma: testimonio visual de una presencia urbana. Memoria de la visualidad grafiti en Quito*. Repositorio de investigaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar.
- Armavat, A. (2017). *Grafitis en Imbabura, Ecuador*. Revista digital *Muros que hablan*. Editorial Universidad Técnica de Ibarra. <http://bit.ly/4pFErox>
- Castleman, C. (2012). *Getting Up. Hacerse ver. El grafiti metropolitano en Nueva York*. Salamanca. Fundación Museos Quito. (28 de mayo de 2024). “Siempre efímeros, nunca sin memoria” 40 años de arte de calle en Ecuador. Fundación Museos Quito. <http://bit.ly/3Kmxmcf>
- Groys, B. (2023). *Devenir obra de arte*. Editorial Caja Negra.
- Herrera, J. (14 de junio de 2024). El grafiti quiteño no se quiere leer. *Rutakrítica*. <http://bit.ly/4gDGrte>
- Primicias. (11 de octubre de 2024). *Quito celebra el arte urbano en el “Festival Detonarte”, con artistas internacionales, murales y premios*. Primicias. <http://bit.ly/3IGvBWK>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

12

Capítulo 12. El arte y las emociones como recurso para desarrollar la creatividad en la formación de formadores¹



¹ Este capítulo es resultado del proyecto de investigación “Estéticas en las prácticas educativas diversas” código CORI-2023-1, aprobado en la Convocatoria 2023 de la Universidad Nacional de Educación.

 **José Patricio Narváez**

jose.narvaez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **María Elena Washima Zhunio**

malewashima@gmail.com

Ministerio de Educación, Ecuador

Introducción

El proceso de profesionalización llevado a cabo por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación (Mineduc), trabaja en la línea de formar y profesionalizar a docentes con más de cinco años de experiencia y que no poseen título de tercer nivel. La UNAE inicia su trabajo con este objetivo en febrero de 2018, recibiendo a más de 250 estudiantes que no tienen título de tercer nivel y que se encuentran en el ejercicio docente en instituciones educativas que laboran en Educación General Básica de unidades educativas fiscales, fiscomisionales y particulares. Se lleva a cabo la formación a través de dos especialidades: Educación General Básica y Educación Intercultural Bilingüe.

Los grupos son heterogéneos con conocimientos y experiencias diversas que alimentan esta diversidad epistémica que habla el núcleo problémico del quinto ciclo: “¿Qué formas culturales y maneras de conocer determinan la enseñanza y el aprendizaje?”. Es en esta necesidad de responder a esta pregunta del núcleo que se lleva a cabo la presente investigación.

La asignatura que se dictó con los estudiantes de quinto ciclo es “Artes, recreación y cultura física: problematización y diversidad epistemológica”. En este contexto, al estar conformado este equipo por una heterogeneidad de docentes-estudiantes, fue necesario desarrollar una serie de talleres que dinamicen el trabajo en las clases presenciales a partir de un acercamiento que permita romper con antiguos paradigmas y estereotipos sobre el “papel del docente” en el aula a partir de conocer y recuperar esos elementos psicológico-históricos que se tienen como elemento que permea los procesos de enseñanza.

Todo ello se basó en esta necesidad, y tomando como fundamento los siguientes elementos:

- El Modelo Pedagógico de la UNAE que habla de la diversidad epistemológica y la prioridad de trabajar desde la interculturalidad y el buen vivir, de desarrollar a través del arte competencias en los docentes-estudiantes, quienes replicarán estos aprendizajes en los niños y jóvenes que se formarán en sus aulas.
- La Constitución de la República del Ecuador (2008), que manifiesta en su art. 27: “[...] estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar”.
- El art. 2 de la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe (LOEI, 2012), la política 7 del Plan Nacional Decenal de Educación (Mineduc, 2007), en el que revaloriza la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida, y la necesidad de contribuir a su desarrollo profesional y mejorar sus condiciones.

- La epistemología contemporánea (Morin, 2000) y otros autores, quienes expresan que el desarrollo de competencias abarca simultáneamente el “ámbito de la representación y el ámbito de la acción” (Modelo Pedagógico de la UNAE), que involucran conocimientos, habilidades, emociones, valores, actitudes, estos tres últimos fundamentales para el desarrollo holístico del ser humano.
- Corrientes pedagógicas como el constructivismo, el conectivismo y el enactivismo corroboran esta fundamentación, en el momento de plantear “conocer en y para la acción”, considerando al ser humano como ser biológico y social.

Se debe estimar que el desarrollo de competencias manifestado en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017) implica aprender, desaprender y reaprender, como un método de constante aprendizaje en interacción íntima con la razón y las emociones. Por su lado, el modelo curricular de la UNAE plantea la necesidad de que su profesorado cambie paradigmas antiguos de formación, requiriendo de profesionales competentes, expertos y comprometidos para desarrollar la formación holística de los estudiantes que acoge la UNAE (2017).

Aquí, surge la necesidad de adentrarnos más en la esencia misma del docente, de su vocación, así, el “elemento” de Ken Robinson, abordado en su libro “Descubrir tu pasión lo cambia todo” (1997), lo describe como la dimensión donde se encuentran las cosas que más nos agrada hacer, donde nos sentimos a gusto, y que nos hace ejecutarlas de manera creativa, sensible, pero también académica. Encontrar el “elemento” con los docentes es encontrar ese punto convergente que nos permitirá desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje con nuestros estudiantes en un ambiente armónico y creativo y formativo.

Como hilo conductor que guía esta investigación, se menciona la investigación basada en el arte (IBA) definida por Hernández (2008) como:

Como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (pp. 92-93)

Por su parte, Mason (2002) y Sclater (2003) ratifican que los métodos de la IBA permiten incluir lenguajes artísticos como medios para recoger datos, percepciones profesionales y personales. Todo ello a través de narrativas de vida, dibujos y dramatizaciones que se visibilizan mediante diálogos, entrevistas y ejercicios vivenciales, etc. En esta investigación el medio conductor es una serie de elementos vinculados con los sentidos: olfato, gusto, tacto, vista, oído.

Desarrollo de la experiencia

En este contexto, se desarrollaron los talleres de creatividad dentro del proyecto “Estimulando los sentidos: experiencias vividas en la infancia que influyen en mi vida de adulto”. Estos fueron sistematizados pensando en desarrollar elementos que aporten a la educación, no solo a través de estrategias de enseñanza en el aula, sino a partir de recuperar los históricos de las personas, que definitivamente influyen en la enseñanza.

Objetivo de los talleres

Sistematizar las experiencias desarrolladas con estudiantes de quinto ciclo en la asignatura de Arte, que estudian en las carreras a distancia de la UNAE.

Objetivos específicos

- Brindar a los docentes-estudiantes espacios de experimentación del desarrollo de sus capacidades creativas y el uso de herramientas didácticas para aplicar en clases.
- Recuperar narrativas de los estudiantes-docentes que cuentan experiencias que marcaron su vida y definieron, en muchos casos, su profesión docente.
- Desarrollar espacios para compartir experiencias y vivencias que enriquezcan la formación profesional del equipo de docentes autores y tutores.

Actores involucrados en la experiencia

- Estudiantes-docentes del quinto ciclo de las carreras a distancia.
- Docente-autor de la asignatura de Arte.

Estructura de los talleres

- Preparación
- Organización del taller de estimulación de los sentidos: tacto, oído, vista, olfato y gusto.
- Trabajo de los integrantes en los diferentes grupos

Materiales utilizados a partir de insumos que despierten los sentidos

- **Tacto:** texturas de diferentes materiales como telas, sedas, felpa, algodón, lija, piedrecillas y polvo. Diferentes tipos de papel: papel de seda, brillo, crepé y corrugado,
- **Gusto.** Sabores dulces como caramelos de menta, leche-miel, pasas, panela, azúcar, chocolate y coco. Sabores salados: sal, nueces, maní, tocte y canguil.
- **Olfato:** Hierbas aromáticas como cedrón, hierbaluisa, menta, hierbabuena, toronjil, ingapoleo, manzanilla, ruda, etc. Condimentos de dulce: anís, clavo de olor, canela. Condimentos de sal: comino, pimienta, cúrcuma, ajo y cebolla.
- **Vista:** imágenes de las zonas rurales y urbanas como montañas, ríos, bosques, pasto, jardines, parques, casas de campo, carros, trenes, aviones, barcos y lanchas.
- **Oído:** sonido de animales, música ecuatoriana, instrumentos musicales andinos, videos con paisajes ecuatorianos y música de fondo.
- **Otros materiales:** recipientes para colocar los materiales. Vendas para los ojos.
- **Mesa con material de arte:** pinturas, marcadores, tijeras, papeles de diferentes colores, tamaños, texturas y lápices.

Ejecución del taller

Primera parte

- El primer grupo sale del aula.
- El segundo prepara el material: arregla los objetos, insumos, alimentos y demás recursos en las mesas de trabajo.
- Cada integrante coloca una venda en los ojos a los estudiantes que están fuera del aula.
- Con la ayuda de los estudiantes que están sin venda en los ojos se guía al grupo que no puede ver a las mesas preparadas.
- En silencio, cada ayudante ayuda a vivir cada experiencia sensorial (excepto de la vista y oído, que se desarrolla posteriormente) en silencio.
- Los estudiantes que vivencian esta experiencia, con las vendas en los ojos, indican con un asentimiento que ya reconocieron ese objeto o insumo para que el ayudante pase a otro estímulo.
- Termina esta parte del taller cuando los estudiantes vendados pasan por todas estas experiencias.

Segunda parte

- Se establece un momento de silencio para que estos estudiantes visualicen mentalmente la escena que logró conectarse con su memoria. Una vez clara la imagen en su mente, cada uno plasma en un papel el dibujo de esta escena.
- El grupo de ayudantes pasa a observar imágenes y sonidos (propias del contexto geográfico y natural de nuestro país), y cada uno de ellos, una vez conectados con el recuerdo, pasan a dibujar su escena.

Actividades de reflexión

- Cada estudiante termina su dibujo y lo coloca en la pared del aula.
- Una vez que todos terminan, cada participante explica su dibujo, describiendo lo más detalladamente posible la escena, el estímulo que provocó esta evocación y las emociones y sentimientos revividos.
- Este momento tiene una carga de emociones muy fuertes. Se desatan llantos y sentimientos guardados, logrando sacar a flote estas emociones.
- Los participantes reflexionan sobre esta experiencia y analizan a partir de ubicar a esta como un momento de catarsis que les permite conectarse con su “yo interior”, sus vivencias que no las recordaba o que no las quería recordar.
- En este espacio se analizó cómo las experiencias vividas en la infancia marcan la vida adulta de cada persona, cómo la experiencia determina elementos de la profesión y cómo actuamos en el aula con nuestros estudiantes.
- Estas conversaciones logran conectar con el núcleo problemático del quinto ciclo: “¿Qué formas culturales y maneras de conocer determinan la enseñanza y el aprendizaje?”.
- Surgen preguntas y respuestas entre los mismos estudiantes: las vivencias o experiencias en la niñez, como lo plantea David Brierley en el libro *Buenos días creatividad* (Brierley, 2012, p. 68), cuando habla del impacto que puede tener el docente a mediano o largo plazo en los estudiantes.
- El papel del docente, en este sentido, según las reflexiones de los estudiantes, muchas veces “tiene un fuerte efecto en la vida de los niños”. Ante estas manifestaciones surgen

inmediatamente inquietudes: “¿cómo lograr que las vivencias, experiencias de los docentes en su niñez repercutan de manera positiva en los estudiantes a cargo?”.

Narraciones con los dibujos elaborados por los estudiantes

Narración 1

Me trae un recuerdo feliz de mi infancia el río. Con mis papás y hermanos íbamos a lavar la ropa. Eso nos enseñó mi mamá desde pequeños. Empezábamos lavando las medias, hasta prendas grandes. Una vez terminado de lavar, hacíamos pozos con ramas, piedras, saquillos de arena, para bañarnos, bucear y jugar. Mi papá nos enseñaba a nadar, para luego mami nos bañaba bien. Nos sumergía de cabeza tres veces en el agua supuestamente para curarnos del susto. A veces llevábamos comida cuando teníamos bastante ropa de lavar como las cobijas. Mis hermanos mayores templaban sogas para colgar la ropa. En ocasiones lo hacíamos en los arbustos y en el césped. En épocas de sequía salíamos al río a pescar bagres que después se los preparaba con tortilla de huevo. (Testimonio, estudiante 1)

Figura 1. Narración 1



Fuente: elaboración propia

Narración 2

El dibujo que realicé me hizo recordar a mi abuela y el pilar fundamental que fue en mi vida. Me trajo gratos recuerdos cuando era niña y junto a ella salimos a recoger y comer toctes, que ella muy felizmente nos hacía. Me ayudaba a romperlos y nos servía con mote. Son gratas anécdotas que nos contaba. Aunque estaba cubierta los ojos pude recordar los detalles y cada cosa en su lugar como los árboles, el rostro de mi abuela, hasta incluso experimentar las sensaciones de cómo frota el viento, el sol dejando caer sus rayos. Eran los mejores momentos de mi vida, que después se acabaron cuando mis papas viajaron a España. Quedando al cargo de mis hermanos, tuve que asumir el rol de padre y madre. Fue algo muy duro: sufrimos mucho. Llegué incluso a maldecir a la migración como la causante de que se termine mi infancia y madure obligadamente. Al cabo de algunos años regresó mi mamá a quedarse. La casa volvió a sentir el calor de hogar, y llenar nuestros corazones de amor fraterno que tanto nos hacía falta. Con mi mamita siempre estuve velando por la salud y bienestar de mis hermanos. Son recuerdos alegres y tristes inolvidables de mi infancia. (Testimonio, estudiante 2)

Figura 2. Narración 2



Fuente: elaboración propia

Cuando se llevó a cabo el experimento se podía evidenciar fácilmente la importancia que tiene cada sentido y la función que cumplen. Un ejemplo claro de esto fue cuando se cubrieron los ojos. Al no tener visión de nada, les dificultaba saber hacia dónde vamos o si estamos haciendo las cosas bien. El temor que se tiene al no poder cumplir las cosas que diariamente realizamos, teniendo en cuenta si lo estamos haciendo correctamente. A medida que pasa el tiempo, cuando realizamos la actividad, se pudo notar que, aunque la vista se encuentre bloqueada, los demás sentidos reaccionan intentando que pase desapercibido el sentido de la vista. Es decir: nos sentimos cómodos y seguros en la actividad que estamos realizando, porque se tiene una idea de lo que existe alrededor.

Los demás sentidos reaccionan. El tacto se activa reconociendo mejor lo que tenemos en nuestras manos o simplemente palpándolos. El oído mejora escuchando con mayor claridad (un ejemplo de ello es el ruido: si está cerca es más alto, si es bajo está lejos).

El olfato y su sentido sensorial nos permite percibir de igual forma lo que tenemos en nuestro delante, ya que muchos de los olores nos pueden indicar si su sabor es bueno o malo. En este momento es cuando el sentido del gusto comienza su proceso. Podremos decir que, si el olor es dulce, probablemente el sabor es satisfactorio. Caso contrario, si olfateamos algo repulsivo sabemos que no es necesario probarlo.

Narración 3

Cuando yo tenía cinco años mis padres se separaron. Mi papá era el único que trabajaba; por lo tanto, él llevaba el sustento a mi hogar. Debido a la separación mi papá se olvidó completamente de mis dos hermanos y yo. Frente a esta situación, mi mamá salió a trabajar lavando ropa y los fines de semana vendiendo delantales en los mercados con mi abuelita.

El olor de la canela, cedrón, clavo de olor, anís estrellado que percibí en clase me recordó a los desayunos de mi niñez, porque para ir a la escuela mi mamá nos daba agüita con pan. Estoy segura de que, aunque ella quería darnos más, no podía, porque lo que mi mamá ganaba no era suficiente para mantener el hogar. Sin embargo, estas escenas las recuerdo con felicidad, porque era el único momento del día en el que podía compartir con mi mamá, ya que nuestros tíos nos cuidaban mientras ella salía a trabajar. Las situaciones que atravesé cuando era pequeña me motivaron a estudiar hasta

llegar a ser profesional, pero sobre todo a valorar cada uno de los esfuerzos que mi madre hizo por nosotros, ya que gracias a ella somos personas trabajadoras pero humildes, que día a día luchamos por transmitir esos valores a nuestros hijos. (Testimonio, estudiante 3)

Figura 3. Narración 3



Fuente: elaboración propia

Narración 4

Este dibujo es basado en una escuela, en segundo grado en un pueblo cercano a la ciudad de Cuenca, en 1980. Comenzó al inicio del año lectivo. Donde la maestra era dominante de sus conocimientos... y el maltrato físico, verbal a los estudiantes. Un lunes, primer día de clase, estaba feliz al entrar a la escuela sin saber que ese día fue el comienzo y el final de pensar lo hermoso que es aprender. La maestra nos comenzó a preguntar el abecedario de memoria. Yo ni ideas de lo que estaba hablando. No tenía conocimientos de las letras peor de los números. Por ello recibí una agresión física por parte de ella, sin saber que no saber es motivo de pegar. Desde entonces comprendí y comenzó mi odio a las letras y a la maestra de segundo grado. Han pasado los años y mi lucha de ayudar a los niños con problemas de aprendizaje sigue.

Figura 4. Narración 4

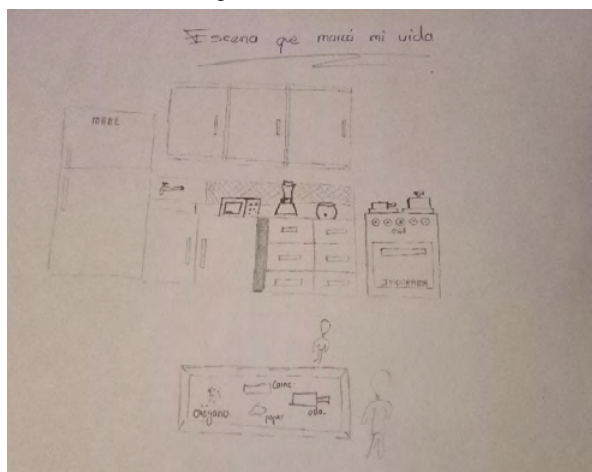


Fuente: elaboración propia

Narración 5

Como se experimentó con diferentes sentidos, el recipiente que contenía el orégano, una especie de hojas pequeñas que me hicieron recordar mis tiempos de adolescencia, fue algo que marcó mi vida, porque desde ese momento obtuve un gusto por la cocina. Todo comenzó en el colegio Benigno Malo, allá por el 97. Era un colegio lleno de estudiantes apegado al *rock* o a los metaleros, como se los llamaba. Ellos fumaban mucho la famosa marihuana. Nunca lo hice, nunca aprendí estos malos vicios gracias al buen consejo de mis padres. Resulta que estaba en casa y mi madrecita estaba cocinando un delicioso caldo, pero en la mesa estaba unas hojitas pequeñas, que tenían una similitud a las hojas de marihuana. Le pregunté por qué había marihuana en la mesa y mi mami, enfadada, me dice que no son esas cosas malas, si no que eran hojas que dan un sabor muy especial a las comidas y se llaman orégano. Entonces me hizo probar el caldito, y de verdad estaba muy rico. Pienso que esto de combinaciones de hierbitas en las comidas y la confusión hizo que sintiera un gran apego por la cocina, porque desde ese día hasta ahora cada día aprendo a cocinar algo muy rico.

Figura 5. Narración 5



Fuente: elaboración propia

Las narraciones son textos originales enviados por los estudiantes-docentes por medio de la plataforma como parte de sus tareas virtuales. Se mantiene el anonimato por respetar la confidencialidad de los estudiantes.

Metodología

La metodología utilizada en este trabajo es la sistematización de experiencias centrada en temas. En este caso, la experiencia de la enseñanza de las artes en la formación de formadores. El enfoque es cualitativo, en cuanto logra narrativas de las vivencias de los estudiantes en profesionalización. Se utiliza la estrategia del taller como posibilidad del trabajo compartido entre los estudiantes.

Resultados

Anne Bamford (2012) plantea la necesidad de un cambio en los diferentes estamentos de una comunidad educativa para lograr el desarrollo de la creatividad, a través de la ruptura de los “eslabones de la cadena”, comenzando por el docente como mediador y facilitador del

conocimiento, quien “reta” al estudiante a descubrir nuevos conocimientos en los que el estudiante tiene voz y es escuchado. Es necesario entonces desarrollar nuevas maneras de enseñar en la escuela no desde el discurso y la exposición, sino brindando a niños y jóvenes espacios lúdicos de aprendizaje, en un marco de respeto a las individualidades, a la diversidad epistémica, a la interculturalidad y transculturalidad, en donde cada niño —desde su propia episteme— disfrute, comparta y se forme en armonía. Para ello es necesario entrar en un proceso de formación continua, en donde el docente se capacite y rompa esquemas mentales formativos, de desaprender para reaprender.

Ecuador es un país cuya historia educativa, de alguna manera, ha marcado hitos pero que no han logrado repercutir mayormente en los educandos. De hecho, se ha quedado en buenos esfuerzos por parte del Estado de reformar la propuesta educativa, pero esta no ha sido acompañada de un cambio de paradigmas en la formación de docentes.

Es necesario aunar esfuerzos desde la formación universitaria docente, de cambiar estos paradigmas y volver humanista, creativa a la educación. Y es en este ámbito en el que se lleva a cabo esta experiencia como la acción docente en la UNAE.

Conclusiones

La formación en artes es muy limitada en el Ecuador. Esto implica un mayor esfuerzo desde el Estado con la finalidad de lograr lo que se denomina en todo foro la calidad de educación. Las emociones, los históricos de los docentes, definitivamente influyen en su labor con niños y jóvenes. Por ello es importante que se reflexione a la luz de estos espacios escondidos del ser humano.

Referencias bibliográficas

- Bamford, A. (2012). *Eslabones de una cadena: aspectos que influyen en la enseñanza creativa*. Good Morning Creativity.
- Brierley, D. (2012). *Investigando lo vivido: experiencias escolares que inciden en la revelación de una profesión creativa*. Good Morning Creativity.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2012). *Ley Orgánica Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Ministerio de Educación.
- Robinson, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo.
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Editorial UNAE.

13

Capítulo 13. Brujas-saberes, mujeres archivos y memorias



 Ángel Abraham Azogue Guaraca

angel.azogue@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

Tenemos una hija a la cual le pusimos el sobrenombre de “bruja”. No me acuerdo desde cuándo ni por qué, aunque en nuestra familia parece normal y, hasta cierto punto, natural. Hace las cosas de manera diferente, le gusta hacer música (toca el violín), soñar, la bisutería, es la más alegre y jocosa de nuestros hijos y tal vez por ello ha sido tildada de “bruja”. En el hoy y con más detenimiento, me surgen varias interrogantes o preguntas: ¿por qué relacionamos automáticamente a la mujer diferente, a la que se sale de la norma, a la que hace o se interesa por cosas que las otras mujeres no hacen ni les interesa con la idea de bruja o de loca?, ¿qué queremos decir con ello, y significa ser bruja para ellas mismo?, ¿qué memorias del tiempo, o cuál es ese pasado, que naturaliza este concepto de bruja actualmente en las mujeres que no son sumisas, dependientes y que, por lo mismo, rompen los esquemas?

Hablo desde una comunidad indígena, hasta cierto punto, tradicional y que mantiene ritmos y dinámicas propias de entender y vivir la realidad, se podría decir “natural” ligada a la tierra a dioses y prácticas propias; a saberes y conocimientos tradicionales pero cada vez más influenciadas por los efectos que causa la migración de los jóvenes. Aquello ha producido un choque entre lo comunitario y lo moderno; el seguir siendo vs. lo que se impone desde fuera, lo tradicional vs. la tecnología y la moda. Es en este contexto en donde la mujer, como sinónimo de resistencia y de referente comunitario, ha adquirido notoriedad frente a una realidad que cambia y se diluye constantemente.

Revisión de la literatura

Lecouteux (1999) en su estudio sobre “fantasmas y aparecidos en la edad media” —y haciendo mención de aparecidos y duendes— manifiesta que son percepciones producidas desde otros universos mentales. Son “realidades diferentes” y que, si se analiza desde la razón, no son entendidas²¹. Argumenta la autora que esta realidad sucedía en contextos de modificación en las relaciones sociales y de parentesco producto de la industrialización en Europa, proponiendo que el desarrollo de los conocimientos transforma sin cesar las mentalidades. Inscribir los aparecidos en la cultura que los acoge obliga a no rechazar ninguna percepción que acompaña en el tiempo a todas las sociedades (p. 19).

Asimismo, Lecouteux (1988), en un texto anterior, manifestaba que los malentendidos presentes en la Europa popular de la edad media sobre “otras” entidades, sean físicas y espirituales, superiores o infernales, se debía a que el cristianismo del momento no lograba entender aquello.

²¹ No he querido para este estudio tener en cuenta toda la corriente feminista a nivel mundial, demasiado importante desde luego, que relaciona la cacería de brujas con sociedades jerarquizadas desde el género (Lecouteux, 1988, 1999) y economía (Federici, 2010, 2021), solo por mencionar algunas de ellas y que son tomadas en cuenta, aunque no profundizadas, en el presente texto. Mi interés es preliminar y trato de hacer evidente el “saber otro” de las mujeres rurales indígenas frente al poder.

Dice la autora que son más bien “dobles” nuestros que han sido liberados en la muerte, pero que pueden ser comprendidos desde el mundo chamánico. Aquellas nociones al ser malentendidas fueron catalogadas como manifestaciones de brujas, hadas u hombres lobos. Importante resulta tener en cuenta también, en este contexto, la llamada “cacería de brujas” dentro del desarrollo de la sociedad capitalista hacia la formación del moderno proletariado en la Europa medieval. Todo esto en contextos de epidemias, revueltas campesinas populares y crisis feudal en donde la mujer fue protagonista fundamental de resistencia y cuestionamientos al sentir la presión de los nacientes estados sobre la economía doméstica y el control cada vez más asfixiante sobre todos los aspectos de la vida social (Fedirici, 2010, p. 223). En gran medida, estas son las concepciones que, para este análisis me interesa recalcar, llegarán a nuestra América a través de la conquista española.

Para estas mismas épocas sucedía, en lo que hoy conocemos como América, otros procesos paralelos. Nos ubicamos en un período temporal y espacial en los Andes centrales en la época de la expansión incaica. Silverblatt (1990) en su estudio “Luna, sol y brujas: Género y clases en los Andes prehispánicos y coloniales” analiza la construcción de formas culturales y clases género en los grupos socioculturales andinos antes de la expansión incaica y conquista española en el actual Perú. Manifiesta que la conquista incaica hacia territorios más allá de sus límites espaciales silenció el poder femenino, principalmente de las mujeres de la “clase baja”. Así, la entrega de mujeres a los pueblos conquistados como botín de guerra a principales de los pueblos conquistados como muestra de amistad de parte del inca alteró las anteriores relaciones de género que se mantenían en las *llaktas* y *aillus* preincas. En donde las mujeres, a más de su rol social y económico, eran depositarias de un saber sagrado en relación con sus espacios. La conquista incaica alteró aquellos supuestos a través de los cuales el universo y la sociedad eran vistos, interpretados y vividos horizontalmente.

Recalca la autora que los incas se diferenciaban por relaciones de género y de castas. El inca y la *colla* y toda su descendencia, al estar en la cúspide de la estructura social, se diferenciaban de las mujeres y hombres pobres de los pueblos propios y mayormente de los conquistados, y esto se traducía en privilegios. En el proceso de expansión inca, ellos escogieron al sol para que presidiera al imperio conquistador y lo representara, mientras que la luna regía todo lo que fuera relacionado con lo femenino. Así, el sol y la luna respondían a estas lógicas de género y de castas. Es de suponer entonces que debía haber una luna (*killla*) “imperial” ligada a la élite y otra *killla* (luna) más popular, ligada a las clases bajas y a cultos locales. La *kolla* (la reina) como descendiente directa de la luna, dominaría a las mujeres de la clase baja.

En este contexto conflictivo entre incas y pueblos centroandinos conquistados, la conquista española no hizo más que legitimar, no sin conflictos permanentes, la sobreposición de dioses y diosas cusqueñas por sobre las diosas y dioses locales y ligar todo ello a las concepciones de brujas y hechiceras. No olvidemos que todo este proceso coincidía con una Europa enfrascada de lleno en las llamadas “extirpación de idolatrías” y las “cacería de brujas”; una sociedad jerarquizada y masculinizada que señalaba a la mujer como causante de todos los males.

Ahora, Guamán Poma de Ayala en su tratado *Nueva Crónica y buen gobierno* (s. f.) hace evidente el choque inicial entre una cosmología andina ligada a naturaleza (sapos, culebras, aves, hojas de coca, harina de maíz, la chicha, cabuyas, hojas de árboles, piedras, papas) y las prácticas cristianas europeas relacionados con un dios y la Biblia. Los primeros religiosos españoles ligaron las prácticas rituales andinas a lo malo, lo demoniaco por no encontrarse bajo la racionalidad religiosa cristiana, insertando todo dentro de la categoría de hechicerías, hechiceros y hechiceras. Guamán Poma menciona que:

Los indios hechiceros hacían tinguichi. Ajuntan al hombre con la mujer para que se enamore y hagan gastar al hombre, dicen que queman en una olla nueva llamada arimanca, el sebo con inmundicias con mucho fuego de allí dicen que les llama el dicho hechicero al demonio y lo hace por suerte y obra del demonio el hechicero. (p. 192)

Otros hechiceros que usan hasta ahora toman un sapo, quitan la ponzoña de la culebra, y con ellos dicen que hablan, y dan ponzoña a los hombres, y otros hablando con el demonio. (p. 193)

Otros hechiceros que son Uacanqui camayoc, que dicen de los dichos uacanquis que son unos pájaros llamados tunqui de los Andes (...) los cuales traen estos dichos uacanquis las indias entonadas y chinaconas, criadas de los españoles que son putas y mesoneras y tamberas. (p. 195)

Rostworowski (1998) hace mención también a un documento sobre la hechicería encontrado en Lima en 1547, luego de fundada la Ciudad de los Reyes y años antes de la instalación del Santo Oficio de la Inquisición. Así menciona a doña Inés Guayllas Yupanqui concubina de Francisco Pizarro que para deshacerse de su marido buscó ayuda de un hechicero y de una bruja (p. 2).

No obstante, la relación andina entre las mujeres, sus conocimientos, saberes y la luna continuaban, aunque cada vez más desde la clandestinidad. Silverblatt (1990) indica que los curas españoles ya luego de la conquista y de haber hecho todos los esfuerzos por cristianizar a las poblaciones andinas, aquellas seguían teniendo como diosa a la luna. Frente a ello, los españoles sospechaban que seguramente el diablo “tenía que seguir trabajando, a través de los más míseros y vulnerables, las mujeres pobres, que entraban a sus filas como brujas” (pp. XVI-XVII). Además de sostener que las más peligrosas de todas las brujas eran las mujeres nativas pobres (p. XXV). Se referían obviamente a todas aquellas mujeres “populares” poseedoras de rituales y conocimientos sagrados ligados a la luna, la fertilidad y la tierra y a los espacios domésticos y familiares. Frente a esta realidad para los curas españoles, “el diablo prosperaba en los Andes; sino cómo explicar entonces la devoción mostrada por esta gente a los cerros, lo árboles, las piedras, el sol, la luna, los ríos y las fuentes” (p. 126)

Estos son las descripciones que se hacen en los textos escritos sobre el tránsito del concepto de brujas desde Europa a América, ligada a ideologías cristianas en contraposición a una relación simétrica ligada a la naturaleza. Aquello al llegar a lo que hoy es América, en donde dioses y diosas cusqueñas y dioses y dioses locales se debatían por legitimarse, estas concepciones sobre las brujas encuentran terreno fértil para reproducirse en los Andes con la conquista española.

Metodología

Para la elaboración de este texto propongo una contramemoria, un pretexto o una provocación, si se quiere, para salirnos un poco de lugares y tiempos comunes. Serán pistas, aproximaciones, indicios (Ginzburg, 1999), sospechas, preguntas sueltas que se van armando alrededor de un “texto de urgencia” (Kingman *et al.*, 2007, p. 180). El horizonte cercano de este estudio fue entender la relación histórica entre saberes-brujas, mujeres y poder. Para ello se usó el método histórico, adaptado a los paradigmas de los estudios de memoria y la historia pública. Se partió de relatos y memorias del día a día dentro de una comunidad, pero sin tratar de “dar diciendo” o “dar hablando”, sino —más bien— haciendo preguntas desde el presente y desde el derecho que tienen los que “no tienen voz” de construir narraciones alternativas.

Posteriormente, se realizó un análisis de fuentes documentales del Archivo Histórico Nacional (AHN) que se encuentran en el cantón Alausí, Chimborazo, lo que implicó la selección, análisis y síntesis de información que den cuenta de aquella relación desde una perspectiva ética, decolonial y comprometida con los problemas sociales. Importante resultó tener en cuenta los textos que mencionan todo ello como procesos históricos de resistencia desde las mujeres al poder de una determinada época o momento histórico.

Resultados

Me interesa relacionar el marco teórico propuesto para entender el proceso histórico en la construcción de las brujas y rastrear en el presente haciendo uso de la memoria y de documentos de archivo en un contexto local particular. Recorro a esta conexión histórica (y que, en gran parte, serán los aportes o resultados preliminares de esta investigación), porque encuentro vigente aún el miedo y temor a lo desconocido por fuera de la racionalidad occidental y, dentro de ello, el conocimiento y sabiduría de las mujeres, sus otras formas de hacer las cosas, de curar, de dar vida; las cuales —al no entrar en la lógica racional— fueron históricamente denigradas, maldecidas, desechadas tanto en el ayer como en el hoy. Pero, además, porque —en términos pedagógicos— este material podrá ser usado como referencias bibliográficas para los estudiantes de segundo ciclo de las carreras de educación en la UNAE, en donde el núcleo problémico tiene que ver con la relación entre comunidad-familia-escuela, en donde las mujeres en áreas rurales siguen siendo las guardianas de las prácticas y memorias comunitarias.

Al inicio del texto había manifestado la conflictividad, tanto en el ayer como en el hoy, el hecho de “ser mujer” y mucho más en las áreas rurales en donde se cruzan relaciones de género, etnia, economía, generación. Para esta parte me interesa el mundo de las mujeres portadoras de un conocimiento y un saber ancestral y los conflictos presentes en el ayer y hoy. Mejía (2022) manifiesta que la cultura patriarcal de las ciencias ha desconocido, desde antaño, a las mujeres que practicaban algún tipo de conocimiento diferente. Ellas fueron tildadas de brujas, lo cual es una “construcción cultural para hablar de las mujeres que sabían del uso de la práctica medicinal, poseedoras también de unas sabidurías integrales, por lo cual ocupaban un lugar social en sus comunidades” (p. 64).

A partir de una primera y ligera revisión de algunos (pocos para ser más exactos) documentos de archivo²², encuentro que aquellas prácticas mencionadas, en términos históricos y temporales, seguían vigentes muy entrado el siglo XIX e inicios del XX, pero con ambigüedades marcadas. Las brujas siguen siendo espectros que se ven, sobre las cuales se escriben, se narran y se relacionan siempre con las mujeres diferentes ligadas a lo popular, que saben y conocen aspectos de la vida más allá de lo racional y que, por ello mismo, son señaladas y perseguidas desde lo establecido. Para entender aquello hago uso de juicios que se encuentran registrados en documentos de archivo (años 1800-1900) dentro del cantón Alausí, Chimborazo, Ecuador, y lo relaciono con memorias desde el presente²³.

²² Como manifesté al inicio del texto, pertenecen al Archivo Histórico Nacional y de la Tenencia Política de Guasuntos, Alausí, Chimborazo.

²³ Seguramente, una revisión más en detalle mostrará eventos similares hasta bien avanzado el siglo XIX-XX, que por el momento escapan a este análisis.

Curan los dolores del cuerpo y del espíritu...

Para la zona que estoy tomando como referencia, García (2004) —en el libro *El alma de la patria alauseña*— recoge un testimonio para los años 1860 sobre Felicinda Huaraca la que estaba al día de todo lo que sucedía en la capital ecuatoriana a pesar de vivir en una época en la que las comunicaciones podían durar días. El autor menciona que, seguramente, para los vecinos Felicinda sabía el “arte de la escoba” y, por aquello, la calle en donde vivía se le pasó a denominar la “Calle de las voladoras”. Esta “voladora” tenía discípulas, como Trini Macheno; discípula destacada que:

No solamente se dedicó al arte de volar, sino también se distinguió por sus profundos conocimientos de la medicina natural y de la mágica, así como por sus innatas habilidades de partera, constituyéndose en esa época en la persona más idónea para curar los dolores del cuerpo, del espíritu y en infaltable comadrona de los hogares alauseños. (pp. 33-34)

“Voladoras” posiblemente como muchas, poseedoras de “otras artes” necesarias en esa época y que, según el testimonio, eran referentes idóneos para curar males del cuerpo y del espíritu. Es decir: eran mujeres portadoras de conocimientos y saberes locales obligatorios para la reproducción de una comunidad o localidad y que estaban presentes en el día a día.

Se injuriaban diciendo la primera a la última, esta perra sucia, arrecha; patituerta, sucia...

Si seguimos relacionando esta memoria con otros documentos de archivos notamos que no aparecen escritas o registradas, mayormente, las brujas, aparecidos o duendes. Todo aquello, al parecer, queda más bien como parte del “folklor memorístico” rural campesino-indígena. Pero aquello —al mismo tiempo— permite “rastrear” o buscar pistas de la trasfiguración semántica (a partir de la palabra) del concepto *bruja* en relación con los calificativos que recibían las mujeres que practicaban un saber diferente. Es decir: si hacemos una lectura entre líneas de los documentos del archivo, el calificativo de bruja se traslada cada vez más a las llamadas “malas palabras”, y, desde ahí, las mujeres diferentes siguen siendo señaladas y tildadas.

De ello transcribo parte de un juicio entre dos mujeres: Mercedes Llamuca y Jacoba Ortiz²⁴, en donde son evidentes los calificativos denigrantes utilizados²⁵ en las peleas entre mujeres, y que son testificados por hombres. Aspecto importante para tener en cuenta, y que además se nota y se hace evidente por lo detallado de la escritura, es la urgencia y la necesidad del escribano por registrar las palabras escuchadas en el pleito. Será necesario registrar los detalles de los insultos para que quede constancia de que no son mujeres “normales”; pero que, además, han infringido las normas sociales del momento y merecen ser desprestigiadas desde el insulto.

Por otro lado, una de las protagonistas, de acuerdo con una revisión ligera, se encuentra presente también en otros juicios, haciendo ver que, efectivamente, es una persona diferente al resto. Y, por último, el “castigo” que se le impone es bastante exagerado porque, revisando los pocos códigos de policía a los que he tenido acceso, no existe ese tipo de penas. Aquello

²⁴ Al parecer, por sus apellidos, son dos mujeres de diferente estrato social. Llamuca, indígena; Ortiz (mestiza) para esta fecha seguramente se autocalificaba de blanca.

²⁵ Lo que se podría llamar popularmente “malas palabras”.

hace suponer que esta mujer debió ser alguna autoridad tradicional o descendientes de ellas y con influencia en la población originaria del territorio, y que, en esos momentos, para las autoridades —todos varones— era necesario sentar un precedente para que no se repitieran los acontecimientos que se registran. La transcripción de los documentos dice:

La Llamuca le dijo a la demandada, esta fiera vieja no se acuerda como vino de Guasuntos; y la Ortiz le dijo a la Llamuca gagona (...) estas alcaguetiando a tu hija con tu marido (...) sucia gran puta (...) dijo á (...) Llamuca, esta patituerta gagona sucia; y la Llamuca le dijo a la Ortiz, esta fiera vieja volsona, como vino de Guasuntos, tascando piojos

Hoyó que entre Mercedes Llamuyca y Jacoba Ortiz se injuriaban diciendo la primera a la última, esta perra sucia, arrecha; patituerta, sucia, gagona porque no estás sacándote las niguas de la chucha.

Recurro a estos documentos y a parte de su contenido, principalmente las palabras usadas como insultos y señalamientos, para hacer relación con los calificativos que, según Guamán Poma de Ayala, recibían las mujeres que salían de la moral cristiana a la llegada de la conquista española. Así dice que “son putas y mesoneras y tamberas” porque —a través de ello— es posible rastrear lo que queda, en términos semánticos en cuanto la palabra nos “revela” un mundo de significados²⁶. En el presente como en la antigüedad siguen siendo juzgadas las mujeres que se salen de la norma cristiana como “pendencieras, tener una lengua viperina o causar problemas entre sus vecinos” (Federici, 2021, p. 38). Los calificativos vivamente vigentes en el documento se dirigen a satanizar a las mujeres que son “referentes” en diferentes localidades.

Otro aspecto importante para tener en cuenta es la pena impuesta a la mujer, a manera de escarmiento ejemplar que se le da a la infractora de la “moral” y de las buenas conductas del momento:

Que Jacoba Llamuca, ha infligido las disposiciones 302 y 303 del Código Penal; en esta virtud, y de acuerdo con lo dispuesto en el art. 306, del mismo Código, administrando justicia en nombre de la República y por autoridad de la Ley, y de acuerdo con la disposición, primeramente, indicada, se le condena a Jacoba Llamuca a 90 días de prisión.

Obviamente, se trataba de crear escarmiento para esas mujeres que no han respetado la norma. Pero, más que eso, defiende la lógica de “ser mujer” en ese momento, y queden en la “boca de todos” mucho más si es indígena²⁷. Por otro lado, las palabras y los calificativos utilizados van dirigidos a desprestigiar y a deshonorar las conductas y maneras de ser mujer, y cuya violación debían estar sancionados con penas registrados en los mencionados códigos de policía de la fecha. El “qué dirán” del resto de la población hará, seguramente, mella profunda en el sentir y actuar de la sancionada: una mujer rural referente y con influencia en lo local²⁸.

En esta parte —y de manera bastante preliminar a manera de “productos o resultados encontrados”— he tratado de mostrar una determinada arista o pliegue de la historia, y mostrar la relación histórica entre brujas, saberes, mujeres y poder; una historia local ligada a las mujeres

26 No olvidemos que el lenguaje siempre es un espacio en disputa y, dentro de ello, la palabra hablada o escrita.

27 Quedará para otro momento la relación entre las “formas de ser” mujer y el marco legal que obliga a todo aquello

28 Los apellidos dan pistas sobre la relación de etnia y clase que cruzan en esos momentos. Llamuca es sancionada, el apellido localmente es indígena. La apellidada Ortiz es la que acusa, tiene apellido mestizo.

diferentes desde la memoria de las actoras haciendo relación con los archivos escritos. Esto muestra un mundo históricamente complejo al que han tenido y siguen teniendo que enfrentarse las mujeres por sus prácticas diferentes, pero que, al mismo tiempo, están siendo maltratadas física y verbalmente por esa misma sociedad que posiblemente las necesita y recurre a ellas; es decir: las localidades, comunidades y familias.

Conclusiones

Pensar lo no-pensado es la tarea más difícil pero también la más urgente
(Heidegger, 2005, p. 17)

Aunque no existen registros escritos en el presente que hablen de las brujas como tal, este tema se ha relacionado siempre con un saber femenino diferente al oficial, y que se ha salido de las normas sociales del momento. Todo aquello estaba relacionado, además, con las mujeres rurales: indígenas para el caso de América²⁹.

He tratado de mostrar los conflictos pasados y presentes de las mujeres portadoras de un saber alterno: curanderas, yerbateras, sobadoras, parteras. Las “locas de la casa” (Montero, 2003) acusadas muchas veces de misógina que confinaba “a las mujeres a una posición social subordinada a los hombres” (Federici, 2021, p. 39), porque veían mal la independencia de ellas.

Estas ideas —o, más bien, pistas en desorden— aún son ligeras sospechas, indicios, dedicadas para todas aquellas aparecidas, a las brujas de hoy, a las mujeres rurales pobres que se resisten al olvido y al silenciamiento como tejedoras de la memoria y guardianas de las voces del pasado y que han ido tejiendo silenciosamente, desde el día a día, el presente de las comunidades (Federici, 2010, p. 68). La persecución, casería y silenciamientos históricos han actuado como “dispositivos de disciplinamiento” en términos de Foucault (1987).

Este “texto de urgencia” (Kingman *et al.*, 2007, p. 180) va para aquellas “brujas de hoy”, entre ellas nuestra “bruja”, que siguen conversando y pactando con la luna (*killa*), que siguen conservando el “arte de volar”: aquello desde lo metafórico y no textual. Volar en el sentido de ver más allá del común de los mortales —por ello la capacidad de curar los “males del cuerpo y del espíritu”—; es decir: las mujeres que tienen otras formas de relacionarse con el mundo, otras subjetividades y sensibilidades; ahora desde la academia, la política, la organización, las artes, la cultura y, con ello, cuestionando y proponiendo otros mundos posibles desde la re-existencia.

Referencias bibliográficas

- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficante de sueños.
- Federici, S. (2021). *Brujas, caza de brujas y mujeres*. Traficante de sueños.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- García, G. (2004). *El alma de la matria alauseña. Alausí*. Ilustre Municipio de Alausí, Instituto de Investigaciones Históricas y Cultura Popular “Nuevo Alausí”.
- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, problemas e indicios, morfología e historia*. Gedisa editorial.
- Guamán Poma de Ayala, F. (S. f). *Nueva crónica y buen gobierno*. <http://bit.ly/3KeiaxY>
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Editorial Trotta.

²⁹ En la Europa medieval “la caza de brujas instituyó un régimen del terror sobre todas las mujeres y de él surgió el nuevo modelo de feminidad al que tuvieron que ajustarse para ser socialmente aceptadas en la incipiente sociedad capitalista: asexuadas, obedientes, sumisas, resignadas a su subordinación al mundo masculino” (Federici, 2021, p. 55).

- Lecouteux, C. (1988). *Hadas, brujas y hombres lobo en la Edad Media. Historia del doble*. El barquero.
- Lecouteux, C. (1999). *Fantasmas y aparecidos en la edad media*. Mediavalla.
- Kingman, E., Espín, M. y Bedón, E. (2007-2008). La hermandad ferroviaria, el tren y los lugares de la memoria. En *El camino de Hierro. Cien años de la llegada del ferrocarril a Quito* (pp. 178-221). FONSA.
- Mejía, M. (Coord.). (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En M. Mejía (Coord.), *La búsqueda de otras metodologías: Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp. 15-78). Ediciones Desde Abajo.
- Montero, R. (2003). *La loca de la casa*. Titivillus.
- Rostworowski, M. (1998) *Ensayos de historia andina II. Pampas de Nasca, género, hechicería*. IEP Instituto de Estudios Peruanos-Banco Central de Reserva del Perú.
- Silverblatt, I. (1990). *Luna, sol y brujas: Género y clases en los Andes Prehispánicos y coloniales*. Centro de estudios regionales andinos Bartolomé de las Casas.

Fuentes documentales

- Archivo Histórico Nacional. *Gestión Jurídica demandas, denuncias, juicios 1856-1900 Caja N.º 103*. Fondos de la Jefatura Política del Cantón Alausí.

14

Capítulo 14. Estrategias de empoderamiento cultural en la escuela ecuatoriana con la música y danza tradicional



 **Paola Valeria Guzmán Salinas***
paola.guzman@unae.edu.ec

 **Jorge Andrés Aguirre Vicuña***
jorge.aguire@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

Ecuador —un país pluricultural, multiétnico y megadiverso— cuenta con veinticuatro provincias; dentro de ellas catorce nacionalidades y pueblos, dieciocho étnicos (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2022). Cada uno tiene derechos colectivos a los que se les reconocen los culturales, histórico-ancestrales, sociales, etc. (Simbaña, 2005). La educación básica es una etapa crucial en el desarrollo de los niños, donde se sientan las bases para su crecimiento intelectual, emocional y social (Ministerio de Educación [Mineduc], 2016). En este contexto, la integración de disciplinas artísticas —como la danza y música— juegan un papel fundamental en este proceso, dado que no es solo una forma de expresión artística, sino también una herramienta educativa (Rodríguez *et al.*, 2022) con la que pueden aprender prácticas culturales de efecto identitario y desarrollar competencias como el protocolo de las celebraciones y su planificación, coordinación y ejecución.

Lo vivencial y lo teórico-reflexivo son sustanciales como parte de los pilares educativos. En cuanto a lo vivencial, nos enfocamos en una educación que reconoce la identidad cultural y como conjunto de prácticas sociales que reafirman el placer de subjetivo. Ello se inserta en la realidad sociocultural, esto incluye la relación entre la escuela y el contexto familiar, local, regional, nacional e incluso mundial. De esta manera, se remarca que el estudiante debe conocer su realidad y su cultura viva, mientras que la escuela debe estar abierta a la comunidad y a la sabiduría ancestral con el fin de establecer diálogos enriquecedores (Galán, 2014).

Como parte de un estado plurinacional e intercultural tenemos una fuerte demanda en pro de reconocer los derechos y la diversidad de nuestro acervo cultural, ratificada en la Constitución política del Ecuador que contiene en sus artículos 21, 22, 377, 379 y 380 los derechos de los ciudadanos a decidir sobre su pertenencia a su grupo social, al conocimiento de la memoria histórica de sus culturas, al desarrollo de su capacidad creativa en garantía al fortalecimiento de la identidad y promoción de la diversidad (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Guzmán y González, 2022). Según Otero (2023), “el empoderamiento colectivo de las clases, las comunidades y los grupos subalternos consiste en una emergencia intersticial de la sociedad civil” (p. 17) para fortalecer la propia sociedad como parte medular de su construcción como unidad política de la diversidad cultural propia.

Los currículos, tanto el intercultural de aplicación nacional como aquellos de las nacionalidades indígenas, tienen una asignatura denominada Educación Cultural y Artística (ECA). Con ella “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Mineduc, 2011, p. 4). Con todo esto se remarca el interés y la participación en el reconocimiento de la riqueza existente en la vida cultural y artística del entorno. Según el

mapa de contenidos conceptuales del currículo de ECA para Básica Media remarcamos, entre sus contenidos, “Piezas musicales para instrumentos contruidos con materiales naturales y objetos” y “Celebraciones, fiestas y rituales”. En el mapa de Educación General Básica (EGB) de Básica Superior encontramos “Canciones y danzas tradicionales”, “Entendimiento intercultural” y “Manifestaciones musicales tradicionales” (Mineduc, 2016, p. 71). Entendiendo que se abordarán dichos conceptos y prácticas a partir de los nueve años en adelante y progresivamente.

La música y la danza aportan beneficios físicos, mentales y emocionales. Fortalecen la memoria, estimulan la creatividad, facilitan la socialización e impulsan el bienestar general. Según Pérez Aldeguer (2014), la música popular, al incorporarse en el aula con fines educativos, no solo transmite conocimientos y lenguaje, sino que también desarrolla competencias interculturales. Por su parte, la danza tradicional trasciende su valor artístico y cultural para convertirse en una herramienta de crecimiento emocional, social y físico. En la clase, el alumnado no solo aprende movimientos y coreografías, también descubre la historia y los valores culturales detrás de cada danza, promoviendo un empoderamiento cultural y un aprendizaje integral. Esta despierta en los estudiantes un aprecio más profundo por la riqueza y la complejidad de la diversidad cultural.

Figura 1. Wawa Huma



Fuente: Gabriel Art

En el marco de una propuesta educativa centrada en la música como medio para reforzar la identidad y el sentido de pertenencia, resulta pertinente traer el enfoque desarrollado por Zoltan Kodály. Este método, que se apoya fundamentalmente en el canto como vehículo didáctico, otorga un valor esencial a las melodías tradicionales vinculadas con la lengua materna, integrándolas de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Expertos en Educación, 2022). El canto popular, además de integrar la educación musical, refuerza el aprendizaje de su idioma. En relación con los géneros y ritmos tradicionales ecuatorianos analizamos como cobran importancia como recurso de enseñanza en el área educativa, acompañando la labor del docente que — al conocer una herramienta práctica inmersa en su dimensión geográfica y cultural— aporta significativamente. Esto genera conocimiento y valores autorreflexivos a través de un proceso activo, comunicativo e inclusivo entre los estudiantes y la sociedad (Guzmán y González, 2022). En el instrumento musical se materializan una infinidad de características propias de la morfología del este y, a su vez, de la carga interpretativa del músico, quien le otorga peculiaridades acústicas insertas en la cultura viva y en relación con el objetivo de su interpretación. Para Pauta *et al.* (2020), “la música es un instrumento de comunicación privilegiado” (p. 6).

La cultura se aprende a través de la socialización primaria, donde la familia juega un papel fundamental y se complementa con la socialización secundaria en la escuela. Desde este punto de vista, la comunidad también es crucial, ya que el conocimiento de la identidad es esencial para la educación, sea esta primaria o secundaria. La cultura popular está en constante intercambio o negociación con valores externos constitutivos de otras culturas, marcados por relaciones inequitativas de poder que conducen a la resistencia, la creatividad y la incorporación de usos y valores. Incluso podemos hablar de un proceso de desarticulación y articulación. En la búsqueda de redibujar capacidades y habilidades que no son nuevas, sino que han estado relacionadas con otras perspectivas, es un desafío actual de los sistemas educativos integrar al currículo prácticas artísticas que entablen diálogos con el entorno y que partan desde el conocimiento ancestral y sabio de las comunidades. “La educación intercultural desarrolla e incorpora objetivos nuevos y más amplios” (Tubay y Estrada, 2024, p. 7).

Aportar a la construcción del empoderamiento cultural desde temprana edad es el motivo que ha impulsado esta investigación. Con esta se pretende, además, articular con prioridad la inmersión de la práctica artística ligada a nuestra realidad sociocultural y disfrutar de los beneficios de esta como cambios importantes a nivel perceptivo y propioceptivo, generar vínculos afectivos y empáticos sumados a procesos de reflexión y observación, incrementar la autoestima y el sentido de pertenencia, fomentar dinámicas grupales dentro del aula, generar nuevas formas de comunicación y expresión, aportar a la construcción del ser y el ser-social y, sobre todo, cumplir con una función cultural. En este sentido, la música y la danza no se deben volver un adorno, sino ganar carácter educacional y cultural, pues con ellas se investiga, crea y fomenta la cultura y participación (Vasco y Pineda, 2015). La música y la danza tradicional —integradas a la educación formal y no formal— se evidencian en el ámbito de nuestras prácticas artísticas y la experiencia formativa realizada con estudiantes de diversas edades, donde el contacto con sonoridades, instrumentos musicales, vestuario e indumentaria —parte del patrimonio cultural—, danza y personajes de nuestra cultura, fortalece la educación artística y cultural con sentido de pertenencia, con miras a ser muestras artísticas espectables. Para ello, sugerimos hacer clic en el enlace con la producción *Villancico Ecuatoriano/Hermoso Jesús/Ayllu llakta* (Aguirre, 2019): <http://bit.ly/4mztXnI>

La implementación de estas prácticas artísticas en la educación formal y no formal, además de enriquecer el currículo escolar, proporciona a los estudiantes una experiencia educativa más completa y significativa que les permita conocer y valorar su entorno geográfico, sus costumbres y tradiciones. Con ello se crea entornos de aprendizaje dinámicos y estimulantes que preparen a los niños y las niñas para enfrentar los desafíos del futuro con una perspectiva amplia y enriquecida.

El objetivo general de este estudio fue determinar si la práctica de la música y la danza tradicional ecuatoriana contribuyen a la construcción del empoderamiento cultural en la educación formal y no formal. Se buscaba determinar cómo estas herramientas pedagógicas pueden influir en el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales. Por ello, nos propusimos identificar el interés de los estudiantes por las culturas tradicionales del Ecuador. Una vez lograda la empatía con las herramientas pedagógicas, diseñamos e implementamos el uso de la música y la danza tradicionales como una herramienta pedagógica efectiva para integrar otras formas de arte en el currículo escolar. En el camino validamos el impacto que la estrategia pedagógica había tenido sobre la autopercepción de los estudiantes. Con el estudio se buscó ofrecer una base teórica y práctica que demostrase la importancia de integrar la música y la danza tradicionales como estrategia para fortalecer la identidad y aportar al empoderamiento cultural de los estudiantes.

Metodología

El estudio se diseñó como una investigación cuali-cuantitativa para obtener una comprensión integral de los efectos de la música y la danza tradicional como estrategias que aportan al empoderamiento cultural. En concreto, se utilizó el diseño cualitativo para explorar las experiencias y percepciones de los docentes. Además, se emplearon métodos cuantitativos para medir los cambios en habilidades e intereses específicos de los estudiantes.

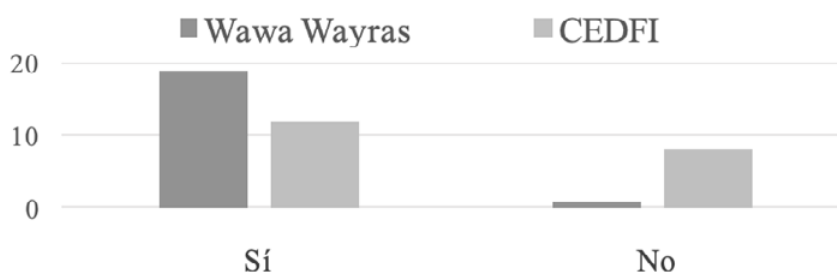
La población estuvo situada en la provincia del Azuay, cantón Cuenca, constituida por treinta y cinco niños y niñas del grupo Wawa Wayra (educación no formal) de diversos sectores del casco urbano del cantón y cincuenta y dos niños y niñas de la Unidad Educativa Particular CEDFI (educación formal) de la parroquia urbana Yanuncay. En total participaron ochenta y siete estudiantes de educación básica y ocho docentes.

Para llevar a cabo el estudio se utilizó un cuestionario para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la música-danza tradicional y su impacto en su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Además, se llevaron a cabo observaciones con un registro sistemático de las clases de música-danza para evaluar el fortalecimiento de su identidad. Por último, se hicieron entrevistas a los docentes para obtener una perspectiva más profunda sobre los cambios observados en los estudiantes.

El procedimiento consistió en una fase de preparación donde se realizó una revisión de estudios previos sobre la música y la danza tradicionales en la educación, la interculturalidad y el currículo escolar. Luego, se procedió a diseñar el cuestionario, la guía de observación y el guion de entrevista para los docentes. Además, se solicitó la autorización en la escuela y el consentimiento informado de padres y tutores. Luego, se tuvo la fase de implementación donde se dieron indicaciones a los docentes sobre identidad, subculturas, cosmovisión andina y en la integración de la música-danza en el currículo. Posteriormente, se realizaron las clases prácticas solo con el grupo de educación no formal durante dos meses, dentro del período académico. En esa fase también se aplicaron los cuestionarios, se realizaron las observaciones y las entrevistas. Después se pasó a la fase de análisis donde se codificaron y analizaron las entrevistas y observaciones para identificar temas y patrones recurrentes, y se utilizaron tablas y gráficos estadísticos para analizar los datos de los cuestionarios. Por último, se tuvo la fase de interpretación de los hallazgos tanto cualitativos como cuantitativos para obtener una visión completa del impacto de la investigación.

Resultados

Figura 1. ¿Te gustaría saber más sobre las culturas indígenas del Ecuador?



Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que el grupo focal Wawa Wayra muestra actitud positiva ante el conocimiento, mientras los estudiantes del CEDFI remarcan un bajo interés. En los cuestionarios se reflejan repuestas como “Porque es muy interesante”, “Quiero seguir aprendiendo”, “Quisiera saber más sobre nuestro país” en contraste con “No porque es aburrido”, “No me interesa”, “No me va a servir” (Tabla 1).

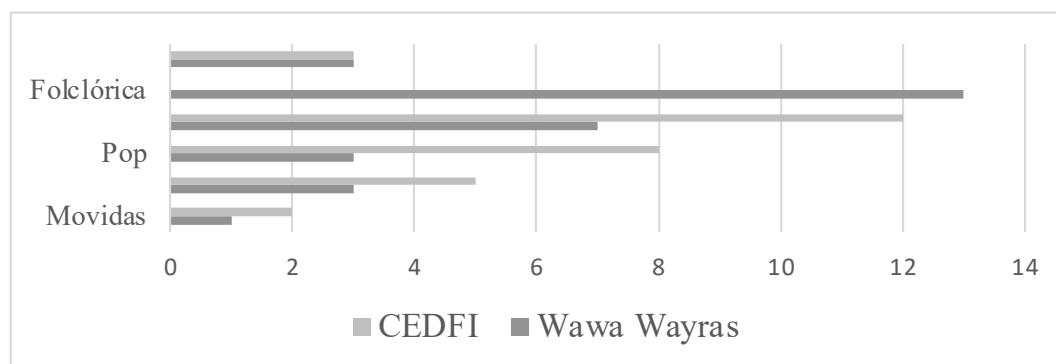
Figura 2. Encierra en un círculo el vestuario que te gustaría usar



Fuente: elaboración propia

En los resultados del segundo enunciado observamos que Wawa Wayra refleja en un porcentaje del 40 % su disposición en cuanto a usar disfraces y vestuario tradicional. Por su lado, el grupo poblacional CEDFI registra un rango del 10 % de interés (Tabla 2).

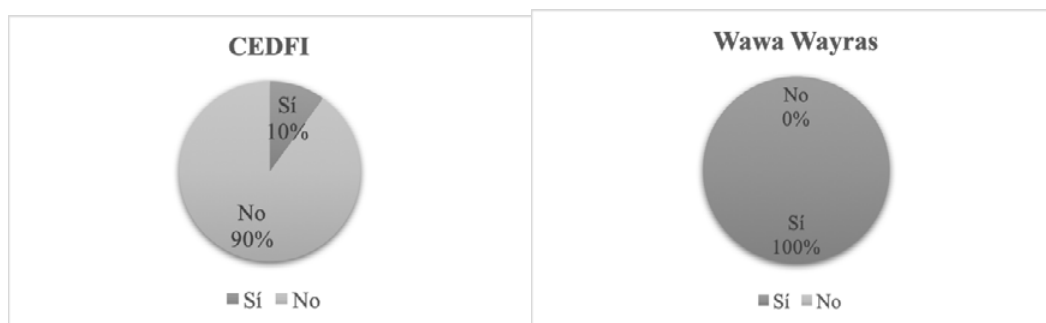
Figura 3. ¿Qué tipo de música prefieres? Subraya



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con las preferencias musicales de los niños, existió una evidente diferencia principalmente en el gusto por la música folclórica. Los Wawa Wayra (75 %) casi en su totalidad prefieren escuchar música folklórica a diferencia de los niños del CEDFI que ninguno optó por esta opción (Tabla 3).

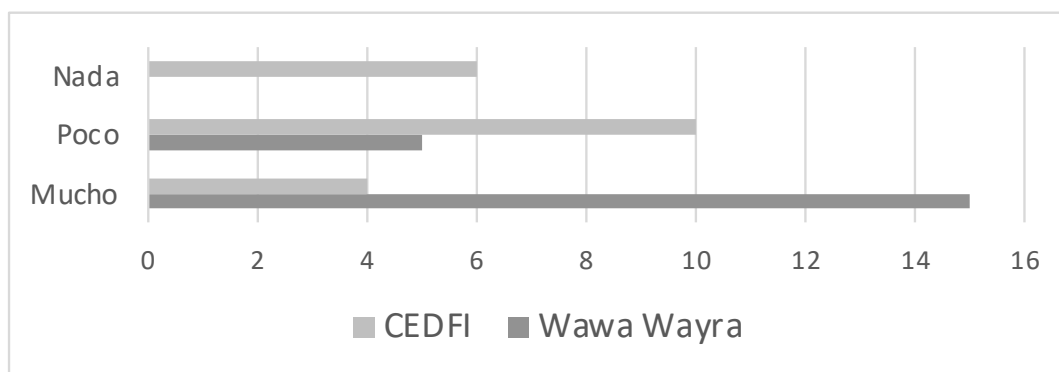
Figura 4. ¿Te gustaría aprender música o danza folklórica ecuatoriana?



Fuente: elaboración propia

Esta pregunta es determinante en cuanto al aprecio que tienen los niños sobre la música y la danza tradicional. En el primer grupo se observa un porcentaje totalitario: el 100 % de los niños se interesa en la práctica a diferencia de los niños del CEDFI que solo el 10 % muestra interés (tabla 4).

Figura 5. Encierra en un círculo el vestuario de la Chola Cuencana



Fuente: elaboración propia

En los dos grupos evaluados no se evidenció una diferencia marcada sobre este conocimiento. La mitad de los niños reconoce las características de su entorno por la constante observación de su realidad sociocultural (Tabla 5).

Resultados de la observación

Al realizar las observaciones de las clases prácticas dadas al grupo Wawa Wayra se pudo determinar que, de manera general, los resultados fueron:

1. **Técnica:** la ejecución de los movimientos y la utilización de los instrumentos se vuelve más fluida a medida que los recursos se vuelven familiares para el estudiante.
2. **Expresión y creatividad:** los alumnos expresan sus emociones a través de movimientos y sonoridades, potenciando su creatividad de forma lúdica.
3. **Musicalidad:** mejoran su entrenamiento auditivo; en la danza sincronizan sus movimientos según el ritmo.
4. **Conocimiento teórico:** registran conocimiento sobre las comunidades indígenas y mestizas e instrumentos musicales, identificando y diferenciando los mismos.

5. Desarrollo personal y social: se aprecia la unidad, el desarrollo personal y social de los estudiantes. Se observa mejoras en la confianza, el trabajo en equipo y el bienestar emocional.

Resultados de las entrevistas

Para conocer cómo los docentes perciben el empoderamiento cultural en sus estudiantes, a través de las prácticas artísticas enfocadas en la cultura tradicional, se les hicieron algunas preguntas que se consideraron relevantes sobre el tema. Se obtuvieron, de manera general, las siguientes respuestas:

1. ¿Cómo describiría el empoderamiento cultural con sus palabras? Para sentirse orgullosos de quienes somos debemos conocer nuestro entorno y no solo conocerlo, sino relacionarnos con él. Nuestra cultura es rica y diversa, lo cual me permite indagar y descifrar varias alternativas a usar en el aula.
2. ¿Qué aspectos de estas prácticas artísticas considera más efectivos en la enseñanza? El enfoque integral que ofrece, pues mejora habilidades, promueve su desarrollo personal y social, creando ambientes de aprendizaje enriquecedores que no desconocen a nuestra cultura, sino van en búsqueda de su conocimiento y entendimiento.
3. ¿Ha observado una diferencia notable en los alumnos que recibieron solo la clase teórica y los alumnos que recibieron la clase práctica? Se han observado cambios significativos y positivos en los estudiantes que recibieron la clase práctica como mayor motivación y compromiso por las actividades, conocimiento sobre su entorno y bienes patrimoniales como vestuario e instrumentos ecuatorianos.
4. ¿Qué desafíos ha encontrado al implementar estas prácticas artísticas en sus clases? Ha sido una experiencia bastante enriquecedora. No obstante, la capacitación debería ser constante para incorporar la música y la danza tradicionales a las clases como herramientas pedagógicas.

Para Tubay y Estrada-García (2024), la transdisciplinariedad es considerada un método que posibilita el diálogo de saberes en el contexto educativo. En relación con esto, la búsqueda por nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, donde participe la comunidad educativa, hace que el espacio vivencial no sea un ente invisible, sino uno en el que se concentra su sabiduría y multiplicidad para integrar una educación activa y participativa. Sobre esta base, varios estudios han demostrado los beneficios de la música y danza en el desarrollo integral de los estudiantes.

De hecho, Hidalgo (2022) llevó a cabo una investigación donde constató que la danza es un medio de comunicación y expresión importante para los estudiantes, además mejora la coordinación motora, la flexibilidad y la fuerza física. Otras disertaciones como la de Mejía-Barrera *et al.* (2024) han determinado la importancia que tiene el arte para aumentar la autoestima y reducir el estrés. No obstante, según Pastor-Prada *et al.* (2022) para lograr el cometido de la danza y disfrutar de sus bondades es preciso la colaboración del docente, quien debe estar motivado y capacitado para lograr el fin.

En cuanto a la música, Pauta *et al.* (2020) indican que varios estudios demuestran como por medio de las sonoridades e instrumentos podemos relacionarnos con nuestro entorno, siendo la música una mediadora cultural con la que se amplían miradas diferenciadas de los hechos sociales. Desde este punto de vista, algunas investigaciones demuestran que pueden existir diálogos entre

los saberes provenientes de la comunidad y las prácticas educativas, tanto en la educación formal y no formal, con la finalidad de repensar los modelos pedagógicos con bases inmersas en diversas dimensiones como lo indica Tubay y Estrada-García (2024).

Somos ciudadanos activos de la sociedad y del Estado capaces de forjar espacios íntegros que reconozcan y fortalezcan nuestra identidad, con responsabilidad social que fomente el reconocimiento mutuo a partir de la otredad y la diversidad. Al comparar estos hallazgos con el presente estudio se espera observar mejoras similares en los estudiantes que participan de un contacto más cercano y práctico con las culturas ecuatorianas, en contraste con un enfoque teórico distante de nuestro entorno.

Conclusiones

Los resultados evidencian cómo se logró el objetivo general gracias a un enfoque práctico en el uso de herramientas pedagógicas artísticas. Los niños y las niñas del casco urbano de la ciudad tienen menos percepciones sobre su entorno poseedor de sabiduría ancestral, debido a su estilo de vida y al acceso a la tecnología que limita su apreciación de otras formas de vida. Por ello es fundamental sensibilizarlos a través del arte, conectando con sus emociones y explorando la diversidad mediante las prácticas artísticas. ¿Cómo cuidar lo que no se conoce?, ¿cómo valorar lo que no comprendemos? Para sostener un empoderamiento cultural necesitamos estar informados y usar el arte como nuestro aliado creador de conexiones emocionales que generen empatía con los otros y con el entorno. Aunque la danza y la música son mediadoras culturales que brindan múltiples beneficios es consustancial integrarnos en nuestras comunidades, fomentando el interés por el conocimiento ancestral, valorando y resignificando perspectivas sobre la cultura popular. En el presente estudio se observa que la música y la danza tradicional no solo fortalecen los vínculos comunitarios, sino que también generan un impacto neuroeducativo positivo al estimular la memoria, la atención, la coordinación, contribuyendo así al empoderamiento y aprendizaje integral sumado a su bienestar emocional.

Respecto al segundo objetivo de implementar y validar la música y la danza tradicional como herramientas pedagógicas para integrarlas al currículo escolar se logró a través de la práctica y experiencia en entornos educativos formales y no formales. Los estudiantes en contacto constante con las prácticas artísticas tradicionales valoran y reconocen sus costumbres promoviendo una cultura de respeto, tolerancia e inclusión.

La música y la danza tradicionales pueden transformar la experiencia educativa promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes y fomentando una educación diversa y equilibrada. Por lo tanto, es crucial incorporar el conocimiento de nuestra cultura y riqueza del patrimonio tangible e intangible del Ecuador mediante proyectos interdisciplinarios, clases temáticas y evaluación continua, formativa, para medir el progreso de los estudiantes.

Además, se debería asegurar la formación y capacitación del personal docente por medio de talleres, seminarios, charlas con expertos y el establecimiento de una red de apoyo para intercambiar ideas y buenas prácticas. Sin embargo, para lograr el cometido es primordial que las comunidades participen del proceso, ya que son poseedoras de conocimientos y proporcionan los recursos y espacios necesarios para articular el arte y el fortalecimiento de la identidad. Igualmente, se deben ofrecer talleres para que las familias comprendan y respalden la iniciativa.

Para fortalecer el constructo social se pueden desarrollar proyectos como festivales, intercambios, encuentros, conciertos, etc., en los que los estudiantes expongan sus avances artísticos involucrando a profesores, directivos, familias y la comunidad en un diálogo y

accionar transdisciplinar. Esto permitirá reconocer la diversidad, fortalecer nuestra identidad, empoderarnos como cultura y desarrollar nuevas capacidades a través del arte.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. A [Ayllu Yacta]. (15 de diciembre de 2019). *Villancico Ecuatoriano / Hermoso Jesús*. YouTube. <https://bit.ly/4h11ne9>
- República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. LEXIS FINDER. <https://bit.ly/46xIFqV>
- Expertos en Educación. (18 de 08 de 2022). *Pedagogía musical: el Método Kodaly*. Expertos en Educación. <https://bit.ly/3KnM8PW>
- Franco-Zambrano, S., Yagual-Rivera, C., Romero-Ibarra, O. y Maqueira-Caraballo, G. (2024). La danza como alternativa metodológica para la inclusión de estudiantes con TDAH a la clase de educación física. *Polo del Conocimiento*, 9(6), 1829-1854. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7406>
- Galán, Y. (2014). Estrategias educativas para desarrollar la identidad cultural lambayecana. *APISSEK: Círculo de didáctica de la Geohistoria*, 4. <https://bit.ly/3Vy2OH1>
- Guzmán, G. y González, E. (2022). *La música tradicional ecuatoriana como elemento fortalecedor de la identidad cultural en estudiantes de quinto año de educación básica*. COGNOSIS. <https://bit.ly/4nT9Kuo>
- Hidalgo, E. (2022). *La danza moderna y su valor educativo en la Universidad Politécnica Salesiana sede Guayaquil* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/4gJfHrh>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (06 de diciembre de 2022). *Boletín de prensa*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. <https://bit.ly/3VE1RwK>
- Mejía-Barrera, B., Orellana-Cárdenas, Y. y Romero-Ibarra, O. (2024). La danza contemporánea, como estrategia didáctica para la inclusión de estudiantes con anorexia en las clases de educación física. *Digital Publisher*, 8(6), 581-594. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2148>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/482HJf8>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016). *Educación Cultural y Artística*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3KnKvSo>
- Otero, G. (02 de junio de 2023). Teoría del empoderamiento colectivo: La formación político-cultural de las clases subalternas. *Tlatelolco: Democracia Democratizante y Cambio Social*, 12, 17-22. <https://bit.ly/4mCuRAa>
- Pastor-Prada, R., Nicolás, G., López, A. y López, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Pauta, D., Mansutti, A. y Buenaño, D. (2020). Códigos sonoros en el ritual de fecundidad de la Allpa Mama en el Inty Raymi Cañari en Ecuador. *Chungará*, 6. <https://bit.ly/46RdZkl>
- Pérez Aldeguez, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45994>
- Rodríguez, J., Rodríguez, Y. y Gómez, Z. (2022). *La danza, un lenguaje que resignifica la formación integral en los entornos educativos*. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://bit.ly/4gRu0Kv>
- Simbaña, F. (2005). Plurinacionalidad y derechos colectivos. El caso ecuatoriano. En S. Floresmilo, *Pueblos indígenas, estado y democracia* (p. 214). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/4nlp26m>
- Tubay-Zambrano, F. y Estrada-García, A. (2024). Procesos de aprendizaje y repercusiones desde el artesanado para la educación social y popular. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 311-333. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.10>
- Vasco, G. y Pineda, R. (2015). *La danza herramienta pedagógica de formación*. Investigando con arte. <http://bit.ly/3VBSBt8>

15

Capítulo 15. Afinar el oído en el desierto: de la recuperación escénico-musical de Salgado a la activación cultural



 **Javier Estuardo Andrade Córdova**

jeandradec@uce.edu.ec

Universidad Central del Ecuador

Introducción

El 22 de diciembre de 1997, un volumen representativo de partituras y documentos de Luis Humberto Salgado, en su gran mayoría de carácter autográfico, ingresaron al Fondo Audiovisual del Archivo Histórico del Banco Central del Ecuador. Estas se convirtieron en bienes públicos, como resultado de la adquisición realizada por esa institución al único hijo y heredero del maestro, Fausto Salgado Merizalde (1997).

La música implícita en esas partituras devela su pleno sentido en el momento en que se transforma en una materialidad concreta que hace audible la voz de su creador. En ese contexto, los estrenos absolutos, las primerísimas ejecuciones públicas de las obras, son singularmente significativas, pues se trata de escenarios de epifanías que —en el caso de piezas guardadas por decenios en archivos— rompen finalmente con las barreras impuestas por el olvido. En múltiples ocasiones el autor del presente estudio ha tenido el privilegio de ser el primero³⁰ en escuchar esas voces surgidas en la imaginación de Salgado. Se trata, sin duda, de experiencias de singularidad³¹.

Estos rasgos configuran el plano de enunciación de estas reflexiones, generado por el estudio de las obras escénico-musicales del maestro con fines fundamentalmente artístico-prácticos: los de su ejecución en recitales y, cuando las condiciones lo han permitido, en puestas en escena —ese último y ansiado paso al que aspiran todas las obras de este tipo—.

Por lo tanto, estas consideraciones están marcadas por una hermenéutica interdisciplinar dramático-musical que permite visualizar los posibles sentidos del material textual y sonoro de base, y las implicaciones que se generan en su encuentro con los de orden visual y teatral, producidos por el tercer autor de la ópera como espectáculo —luego del libretista y el compositor—, el creador escénico. Una virtud se reconoce inmediatamente en las audiciones primigenias de las obras de Salgado: la convicción. Se trata en muchos casos de creaciones que el propio compositor sabía muy bien que no iba a escuchar en vida y que, sin embargo, fueron legadas a un futuro que se hace presente en esos instantes transcendentales de la primera audición. En la ópera *Eunice*, además, estrenada apenas en el año 2018, cincuenta y seis años después de que fuese culminada, ese atributo se convierte en el tema central de su propio desarrollo dramático (Orquesta Sinfónica de Cuenca, 2018, s. p.). La virtud salgadiana de la convicción, que implica potentes convencimientos y duras perseverancias, se constituye, por tanto, también en un aspecto articulador de la presente exposición que, en cierta forma, le rinde homenaje a este singular compositor.

Antes de desglosar con más detalle algunas hipótesis sobre lo que nos dicen las voces de Salgado en su creación escénico-musical, cabe reconocer ciertos antecedentes sobre este conjunto

30 En ocasiones, durante los ensayos de estudio y preparación de los estrenos absolutos.

31 Desde la investigación de las artes desde la práctica cabría proponer un proyecto que consigne y analice los fenómenos musicales y psicoacústicos que ocurren en la conversión por primera vez del blanco y negro de unas notas sobre un papel en realidades sonoras concretas. Salgado nos brindaría esa oportunidad, pues una parte importante de su obra sigue inédita.

de obra, configurado por siete piezas. A partir de las investigaciones realizadas se ha propuesto una categorización de tres períodos basada en la cronología de las obras³² (Andrade Córdova, 2024), como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Períodos de la composición escénico-musical de Luis H. Salgado

Primer período	Composición canto-piano	Composición canto-orquesta
1. Opereta <i>Ensueños de amor</i>	- No consta la fecha exacta de inicio - Fecha de terminación: 19-01-1932 (Salgado, 1932, p. 117)	- No consta la fecha de inicio - Terminada 20-02-1946 (Salgado, 1946, p. 323)
Segundo período	Composición canto-piano	Composición canto-orquesta
2. Melodrama <i>Alejandro la pagana</i>	- Iniciada 24-05-1947 (Salgado, 1947, s. p.) - Terminada 03-06-1947 (Salgado, 1947, p. 50)	- Iniciada 24-05-1960 (Salgado, 1960a, s. p.) - Terminada 05-09-1960 (Salgado, 1960a, p. 91)
3. Ópera-ballet <i>Día de Corpus</i>	- No consta la fecha de inicio-fecha de referencia:1948 (Unión Panamericana-Secretaría General de la Organización de Estados Americanos, 1958, p. 147) - Terminada 05-08-1949 (Salgado, 1949b, p. 100)	- No hay materiales orquestales en los fondos del Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio
4. Ópera <i>Cumandá</i>	- No consta la fecha de inicio - Terminada 28-10-1949 (Salgado, 1949a, p. 273)	- No consta la fecha de inicio - Terminada 25-12-1954 (Salgado, 1954, p. 611)
Tercer período	Composición canto-piano	Composición canto-orquesta
5. Ópera <i>Eunice</i>	- Iniciada 24-11-1956 (Salgado, 1961, p. 3) - Terminada 09-04-1961 (Salgado, 1961, p. 140)	- Iniciada 17-10-1957 (Salgado, 1962, s. p.) - Terminada 06-09-1962 (Salgado, 1962, p. 266)
6. Ópera <i>El centurión</i>	- No consta la fecha de inicio - Terminada 18-09-1959 (Salgado, 1959b, p. 91)	- Iniciada 19-10-1959 (Salgado, 1960b, p. 3) - Terminada 22-02-1960 (Salgado, 1960b, p. 192)
7. Ópera <i>El tribuno</i>	- No consta la fecha de inicio - Terminada 25-09-1966 (Salgado, 1966, p. 133)	- Iniciada 26-09-1966 (Salgado, 1971, s. p.) (Salgado, 1971, s. p.) - Terminada 25-07-1971 (Salgado, 1971, p. 393)

Nota. Las columnas segunda y tercera indican las informaciones de inicio y terminación de las composiciones canto y piano y canto y orquesta, respectivamente.

Fuente: elaboración propia³³

³² Esta propuesta de periodización toma en consideración, además, los rasgos temáticos de las obras, y ha sido expuesta en una ponencia realizada a las III Jornadas de Investigación Musical, realizadas en Loja en mayo de 2024.

³³ Esta tabla ha sido desarrollada para la ponencia referida en la nota anterior. El texto de esa ponencia está aún en proceso de publicación.

Cabe señalar, con miras a las deliberaciones de este ensayo, que las tres obras finales se configuran argumentalmente con motivos de la lucha épica de los cristianos del primer siglo, proscritos por defender y difundir su doctrina. Dadas esas características, se ha propuesto el título de *Trilogía del heroísmo cristiano* o *Trilogía épico cristiana* (Andrade Córdova, 2007; 2024) para este subconjunto de obra.

Con excepción de la opereta *Ensueños de amor*, la ópera *Eunice* y fragmentos de las cinco creaciones restantes, este conjunto de obra permanece en gran medida inédito³⁴. Esto genera una significativa pregunta: ¿qué es lo que estas obras conservadas en archivos pretenden decirnos desde hace décadas?

Metodología

Brindarle oídos a la obra escénico-musical de Salgado ha generado líneas de investigación y producción muy fructíferas en un período de diecisiete años, que han implicado procesos de creación espectacular, gestión y activación cultural de diversos niveles de complejidad. En este contexto, se propone un recuento autoetnográfico (López-Cano y San Cristóbal-Opazo, 2014, p. 141) de dinámicas hermenéutico-analíticas fundamentales para la creación artística del estreno espectacular de *Eunice* y de algunos proyectos relacionados. Esto nos permitirá recopilar varios deslumbramientos relevantes que se produjeron en el proceso de estudio y preparación de los montajes, así como definir rasgos de un proceso heurístico consiguiente (López-Cano y San Cristóbal-Opazo, 2014, p. 144), que da lugar a nuevas preguntas de investigación.

Posteriormente, desde una perspectiva descriptiva, procederemos a una sistematización del amplio volumen de experiencias artísticas y de producción propias, relacionadas con las obras indicadas, siguiendo un patrón cronológico que inicia en diciembre de 2007. Finalmente, retomaremos al tema del estreno absoluto de *Eunice*, para recuperar —por medio de un inventario de memoria personal (López-Cano y San Cristóbal-Opazo, 2014, p. 148)— los rasgos más relevantes de su gestación. Esto posibilitará el reconocimiento de aspectos importantes de activación cultural que acaecieron como consecuencia de las dinámicas artísticas y de producción.

Resultados

Acercarse a una obra escénico-musical nunca realizada, dialogar con el libretista y/o compositor³⁵ solamente a partir de la propia materialidad de la obra, encontrar los procedimientos de navegación en ese mapa de relaciones, dejando espacio para ese grado de incertidumbre que, según Kentridge “el arte debe defender” (Tate-Gallery, 2018), implica auscultarla íntimamente en búsqueda de indicios. Esto adquiere un misterio y tensión detectivescas, más aún en un país de profundas desmemorias. En ese camino, ciertos aspectos resultan aparentemente claros a primera

³⁴ El caso más emblemático sería el de la primera de las cuatro óperas, *Cumandá*, la más extensa de las siete, cuya composición fue culminada en la Navidad de 1954 (Salgado, 1954, p. 611). En ese peculiar día, Salgado terminaba un proceso que se inició probablemente más de una década atrás con la adaptación del libreto a partir de la novela homónima de Juan León Mera luego de la composición de la primera sinfonía en 1942, como le indica Hernán Rodríguez Castelo (2001, p. 20), que publica una reseña con el título *Luis H. Salgado, por él mismo*. En ese encuentro con el reconocido crítico rememora también que su apasionamiento por la ópera nació a partir de la visita a Quito de la Compañía Bracale en 1921 (Rodríguez Castelo, 2001, p. 20).

³⁵ Luis Humberto Salgado fue su propio libretista en seis de sus siete obras para la escena. *Ensueños de amor* tiene un libreto propio y original, que debió ser reconstruido para su reestreno en 2011. *Día de Corpus* se basa en un libreto original de Salgado, aun cuando los materiales a disposición en los archivos están incompletos. *Cumandá* tiene un libreto adaptado a partir de la novela homónima de Juan León Mera. La trilogía romana se basa en libretos originales de Salgado para los que adopta referencias de *Quo Vadis* de Henryk Sienkiewicz, escritor polaco que recibió el premio Nobel de literatura de 1905, *La vida de los doce Césares* de Suetonio y de los Anales de Tácito (Rodríguez Castelo, 2001, p. 16).

vista mientras otros se resisten a una comprensión inmediata, no pocas pistas falsas aparecen, así como trampas colocadas por el contexto de prejuicios que rodearon en vida a este creador.

Con respecto a la trilogía, por ejemplo, cabe preguntarse: ¿no era acaso el interés de Salgado por el cristianismo primitivo altamente sospechoso para un medio artístico³⁶ impregnado, por un lado, por la guerra fría y aprestos estalinistas o revolucionario-culturales —en el sentido maoísta—; y, por otro, por viejos atavismos aristocráticos que juzgaban el arte de acuerdo con la pertenencia o no a castas artístico-sociales de los creadores? ¿La sordera de estrechez y prejuicio social o ideológico era acaso capaz de escuchar substancias relevantes en esas creaciones? Puedo dar testimonio de que estos mecanismos todavía ensombrecían a la trilogía de Salgado, incluso a inicios del siglo XXI^{37 38}.

Para Álvaro Alemán (2019), el discurso creativo de Salgado despertó frecuentemente “alergia”, pues se resistía “a la asimilación y apropiación de los discursos dominantes sobre la cultura ecuatoriana” en sus respectivos momentos históricos. La nula atención que recibió su trilogía operística en su momento corroboraría este postulado. Según Meza (2022, p. 1), ya su padre, Francisco Salgado, también compositor y maestro y mentor de Luis Humberto, desmarcado del *establishment* estético de su tiempo exige una disposición distinta a las regulares para poder ser escuchado. Este postulado se hace extensivo a su hijo. Para Alemán (2019), la irritación que este producía se veía intensificada por la factura de su música “inédita a nivel local y comprometida con corrientes vanguardistas insurgentes”; asunto que generaba silencio no solo por el asombro que producía, sino también por la vergüenza que conllevaba la incapacidad del medio para escudriñarla críticamente.

Hermenéutica de una ausencia

Los argumentos teatrales resultan de un valor primigenio para el montaje de cualquier obra de estos géneros. La historia para contar, sostenida por el libreto, establece el punto de partida del proceso creativo del compositor y, posteriormente, del director de escena. Configura así la base de la pirámide que luego ha de sostenerse gracias a la argamasa de tejidos musicales y escénicos consistentes.

En *Eunice*, la protagonista es una esclava griega, raptada y vendida años atrás a un integrante de la corte neroniana, que con el tiempo se enamora de ella y la manumite. Esta mujer desarraigada, marginal y vulnerable, desprovista de derechos, se transforma en el transcurso de la obra en un ser invencible de la mano de un convencimiento que crece en ella: la fe en una doctrina de esperanza que se abre paso en medio de una realidad de perversión y decadencia.

En la escena inicial de la ópera, la protagonista recuerda nostálgicamente a su Grecia natal, a su patria, que no volverá a ver jamás, y rememora con dolor el momento en que fue secuestrada para ser vendida en tierras lejanas. Para la escenificación de este momento imaginamos un

36 Guillermo Meza ha desarrollado en su obra *Francisco Salgado: oído distinto* (2022) una investigación fundamental acerca de la distancia de los Salgado frente a las corrientes del *establishment* cultural de Quito de su tiempo. Por ejemplo, de cara a aquella que aplaudía preferentemente un indigenismo explícito o ante el aristocratismo de “exigencias” de una alcurnia sonora, que aparentemente no podían ser satisfechas por ningún artista de nuestro nacionalismo musical (pp. 170-175). Cabe preguntarse si el dilema de los Salgado era ¿no ser ni suficientemente “cobrizos” para unos ni suficientemente “blancos” para otros?

37 Cuando, habiendo retornado de mis estudios de dirección de ópera, trataba de indagar sobre esas olvidadas obras pude escuchar varios comentarios de incomprensión —cuando no de velado desprecio— de boca de reconocidos músicos —algunos de ellos al mando de poderosas instituciones como la Orquesta Sinfónica Nacional del Ecuador (OSNE) o el Teatro Nacional Sucre—, quienes, sin embargo, los hacían solo de “oídas”, pues no habían revisado nunca las partituras a las que hacían referencia.

38 Cfr. Meza (2022, p. 162) denomina “inconsecuente” la actitud de Álvaro Manzano, director de la OSNE por varios decenios, frente a la obra de Salgado.

escenario un tanto surreal en el que aparece una Eunice solitaria frente a unos ventanales oníricos y de artificio que muestran un silencioso mar de doloridas sensaciones, un piélago, una suerte de mar jónico que, al mismo tiempo, la une y la separa de su terruño.

Desde la perspectiva que nos brinda el tiempo transcurrido para esta autoobservación, esos mismos miradores irreales y sus oleajes artificialmente parsimoniosos nos acercan a esa alucinación misteriosa que surge peculiarmente, tanto en el encuentro con lo novísimo como en el reencuentro con lo arcaico. La tensión y la atención en ambos escenarios son similares: las dos funcionan como espirales helicoidales que se entrelazan buscándose permanentemente. En efecto, conforme postula Agamben (2021, p. 26), en lo contemporáneo no deja de sentirse la pulsión de lo arcaico. Así, la primera vez que fue posible escuchar las sonoridades de esta escena inicial de la obra, éramos testigos acústicos privilegiados de una peculiaridad: lo no escuchado todavía se volvía perceptible y remitía a los oyentes a sensaciones de las profundidades del *arque*, de unos orígenes, de los orígenes.

Sobre un tempo de *Andantino*, en un compás de 6/8, se abre paso instrumentalmente desde los registros graves un “oleaje” melancólico³⁹ de pequeñas figuraciones construidas sobre tres corcheas que avanzan hacia una cresta configurada con una negra. Esas ondulaciones se amplían luego hasta que finalmente se desbordan como si arribasen a las riberas de la memoria. Después del *rallentando* al final de la sección instrumental y sobre esta misma estructura navega la voz de la protagonista desde el *A tempo*.

Figura 1. Facsímil digital de un fragmento del inicio de la primera escena de Eunice



Fuente: Manuscrito autógrafo de Eunice para canto (1961, p. 3)

Este canto inicial de la esclava se convierte en un refrán al que la voz retorna por ciclos, una suerte de *Ritornello*:

Patria adorada, mi bella Atenas,
prístina cuna del arte inmortal,
por ti mis penas crecen su caudal. (Salgado, 1957, p. 3)

Estos versos, cantados por un rostro ecuatoriano de mestiza belleza, como el de la *mezzosoprano* Andrea Córdor, y la artificiosidad de esos miradores de ambiguas sensaciones,

39 Cfr. Los solos de otra protagonista operística de Salgado, el personaje de Cumandá (“Palmas de la onda” y “Me llamo Cumandá”) también se construyen con “oleajes” melancólicos.

nos recordaban que estábamos ante un acontecimiento de representación que delataba su sentido metafórico: la construcción del territorio de la nostalgia, esa nube grisácea que acompaña a todas las formas de exilio.

Figura 2. Escena inicial de Eunice en la creación escenográfica con la puesta en escena de Javier Andrade Córdova



Fuente: repositorio digital del estreno absoluto de Eunice (Lupercio, 2018)

Nota. En el siguiente enlace se puede visitar la obra: <http://bit.ly/4npLiB1>

Para Deleuze y Guattari (2004, p. 317), el *Ritornello* “es un agenciamiento territorial” que recoge las dinámicas de la repetición de una diferencia siempre originaria, propia del pulsar de lo vital, y constituye un movimiento fundamental para entender la construcción de la territorialidad como expresión sensible de las capacidades creativas. En ese proceso, la vocalidad humana juega un papel fundamental, dado el desarrollo casi inverosímil que tiene de capacidades de diferenciación expresiva melódica, tímbrica, rítmica, dinámica, etc. Con el canto de Eunice, al inicio de la ópera, Salgado construye un territorio peculiar, profundamente sentido, el de una ausencia: la de la patria.

En el transcurso de esa misma escena, el solitario personaje escucha unos cantos lejanos, ejecutados por un coro interno que se encuentra detrás de los elementos del aforo y la escenografía del teatro. El efecto es poderoso: unas resonancias de eco, de unos cristianos conducidos al sacrificio en el Circo Máximo que, no obstante, su desdicha, cantan solemnemente un *Gloria in excelsis Deo* (Salgado, 1957, p. 4). En ese momento, la protagonista atiende esos cantares y la escena inaugural de la obra se convierte en un acontecimiento iniciático. Ese sonido impregnado por una fascinante doctrina de “amor, esperanza y caridad” (Salgado, 1957, p. 4) reconforta a Eunice en el desierto de su obligada expatriación y abre una línea de fuga que desterritorializa la melancolía e impulsa a su *Ritornello* a una experimentación que conferirá un sentido épico al personaje y transformará la nostalgia en heroicidad.

En efecto, en el transcurso del argumento la convicción de que es posible la esperanza llevará a Eunice a arriesgar su existencia con el fin de salvar a Ligia, su joven mentora en el aprendizaje de esa nueva doctrina, cuya única culpa ha sido amar a Marco Vinicio, sobrino de Petronio. Nerón ha ordenado el apresamiento de Ligia, a pretexto de su creencia religiosa, y también su sacrificio en los juegos del Circo Máximo. No obstante, su propósito real es castigar de feroz forma a Petronio —personaje inspirado en el Petronio histórico, el poeta al que se le atribuye la autoría del *Satiricón*— y su estirpe, caídos en desgracia por intrigas propias de la decadencia y corrupción

de un régimen, cuya única ley es el capricho de un emperador infantil, bizarro y manipulable por su esposa y sus esbirros; asunto que queda retratado con mucha justeza en la música.

Con base en las propuestas de Salgado, la puesta en escena de la corte neroniana la caracteriza como el epítome de la decadencia. En ese lugar:

Están los cortesanos aduladores envueltos en intrigas para obtener algún privilegio, llevar el agua a su molino y hacer un gran negocio —entre ellos se encuentran delincuentes puros y duros, como los traficantes de los esclavos necesarios para los caprichos del mandamás—; están los musicastros de corte, aquellos seres que, a cambio de canonjías, han pervertido sus capacidades artísticas para ser segundones y “tocadores de la lira” [para el agrado del poderoso]; están los guardias que garantizan la continuidad de poderes ilegítimos a fuerza de espada, fusil o bayoneta; están las alianzas, las traiciones, los cuchillos, etc. En definitiva, está la muerte. (Andrade Córdova, 2018)

Figura 3. Escena de la corte de Nerón en la creación escenográfica y puesta en escena de Javier Andrade Córdova



Fuente: repositorio digital del estreno absoluto de Eunice (Lupercio, 2018)

Nota. En el siguiente enlace se puede visitar la obra: <http://bit.ly/4npLiB1>

Más adelante, en el argumento, Eunice suplantará a Ligia en las mazmorras e impedirá el cruel cumplimiento de esa intriga política corrupta, salvando a la joven al colocar su propia existencia como garantía de su convencimiento. ¿Hay alguna fuerza humana más potente que aquella del individuo que es capaz de colocar su propia existencia al servicio de su convicción? (Orquesta Sinfónica de Cuenca, 2018, s. p.). Esa potencia subvierte el poder absoluto del emperador. Así, en el momento climático, Nerón, que ha acudido a las mazmorras para burlarse de la sentenciada Ligia, se encuentra cara a cara con Eunice. Le ha sido arrebatada la víctima propiciatoria por medio de un giro que recuerda una de las fuerzas subversiva de ese cristianismo primitivo que Meza (2022) llama “de la proscripción y las persecuciones” (p. 89): salvar a la víctima y romper con el paganismo sacrificial sangriento, a través de un acto que hasta ese momento no se considera todavía dogmáticamente divino, sino simplemente humano. Una acción con la fuerza similar a la del Cristo humano diciendo “Quien esté libre de culpa que tire la primera piedra” para evitar una lapidación.

Figura 4. Escena del encuentro entre Eunice y Nerón en la creación escenográfica y puesta en escena de Javier Andrade Córdova



Fuente: repositorio digital del estreno absoluto de Tolokonnikov (2018)

Nota. En el siguiente enlace se puede visitar la obra: <http://bit.ly/4npLiB1>

Para el poder neroniano, este movimiento de la protagonista es un trayecto aberrante (Hernández, 2015); es decir: fuera de lo normal e indiscernible. El encuentro con esa sencilla doctrina le permitirá a Eunice —la esclava que canta suavemente y con sobriedad— generar una línea de fuga impetuosa en medio de la desolación creada por el terror. Deviene así una máquina de guerra incontrolable. Frente a este poder inusitado, Nerón y sus esbirros, impedidos de cumplir sus propósitos de escarnio sobre Petronio y su familia, derrotados moralmente y desnudados en su absurda pequeñez, se desbocarán en su violencia vengativa: escapada Ligia de sus manos, martirizarán a Eunice en los juegos del Circo Máximo.

Ese sacrificio, sin embargo, no será inútil. Poco después sabremos que el régimen de Nerón se quiebra como el de cualquier ídolo de pies de barro ante una rebelión que parecería ser —en la licencia poética de Salgado— la expansión metafórica, el contagio colectivo, de una subversión nacida en la rebelde esclava. Eunice se erige, así, poéticamente, como una chispa que enciende la mecha que ha puesto de cabeza al mundo normalizado de la arbitrariedad y la violencia.

Silenciamientos resonantes y nuevas preguntas

¿Es esto lo que quiere contar Salgado en *Eunice*? Para quienes tenemos confianza en la fortaleza del arte, sí. Dado, además, que la interpretación como herramienta para generar nuevos hechos artísticos, como una puesta en escena, implica una decisión: esto es lo que queremos escuchar en esta música.

En este contexto, hay un acontecimiento singular en la cronología compositiva de la trilogía que genera nuevas posibilidades investigativas con miras a la realización de las puestas en escena de *El centurión* y *El tribuno*. A mediados de 1959, el proceso de composición de *Eunice* es repentinamente interrumpido. Salgado, de pronto, aborda la segunda obra de la serie *El centurión* —tal como podemos ver en las entradas correspondientes a las dos óperas en la Tabla 1—, y la completa de un solo aliento. La preparación del libreto se inicia el 7 de julio de 1959 (Salgado, 1959). La partitura para canto y piano es culminada el 18 de septiembre del mismo año y la partitura para canto y orquesta, el 22 de febrero de 1960. Desde el punto de vista argumental, *El centurión* ocurre en medio de un paisaje de desolación, muerte y pillaje en el año 68 de nuestra era, en el contexto de las guerras de sucesión de Nerón. En esta ópera, Fabricio, un joven cristiano,

se infiltrará en el ejercito romano suplantando a un centurión fallecido para continuar sus tareas subversivas dentro de las filas militares. Este personaje describe en un canto monologal el contexto social de violencia social y política de ese momento de la ficción:

Densas nubes encarnadas
eclipsan la augusta sombra
del secular Capitolio
El desenfreno ha clavado
sus garras
en la poderosa Urbe,
ahora proclive
a viles depredaciones⁴⁰. (Salgado, 1959, p. 7).

En un artículo sobre la olvidada masacre de inicios de junio de 1959 en Guayaquil durante el gobierno de Ponce Enríquez, Catalina León (2018) revela los mecanismos del silenciamiento histórico que lograron que aquel acontecimiento represivo que se llevó la vida de cientos de ciudadanos no haya cobrado una importancia relevante en la consciencia nacional. Para la autora (León, 2018), “resulta difícil, hoy en día, desde un horizonte semántico firmemente permeado por el topo de los derechos humanos, entender cómo fue posible que se silenciara durante tantas décadas los acontecimientos de mediados de 1959 en Ecuador” (p. 363).

En efecto, entre el 28 de mayo y el 3 de junio de ese año, en medio de una profunda crisis social, ocurrieron diversas protestas, disturbios y saqueos en Guayaquil, a partir de la indignación popular ante el suicidio de un conscripto en Manabí, motivado por los maltratos recibidos por parte de un superior. Ante el estallido social, la represión de las fuerzas del orden fue despiadada, al tiempo que cínica, tanto como la justificación dada por el jefe de Estado (El Telégrafo, 2013). ¿Reacciona Salgado en su proceso creativo a la conmoción nacional de mediados del 59? La pregunta cabe, especialmente tomando en consideración la sistematicidad con la que Salgado abordaba regularmente sus tareas compositivas, descalabrada repentinamente en este caso.

Nuevas hipótesis de investigación surgen del cruce entre significativos eventos de la realidad nacional, como la masacre indicada y su silenciamiento histórico, y las obras de Salgado, también silenciadas. En este tema, un campo fructífero representa el estudio de posibles reflejos de la violencia política nacional y el sueño de un nuevo orden social en obras como *El centurión* y *El tribuno*, cuyos argumentos colocan a sus rebeldes protagonistas pugnando por mejores tiempos para sus pueblos —en este caso, a partir de una nueva creencia religiosa—, en medio de las violentas guerras de sucesión a la muerte de Nerón.

Recorridos como los explicitados aquí nos llevaron a una certeza en la concepción del estreno absoluto de *Eunice*: esta ópera —y la trilogía de manera extensiva— cuenta una historia que no ha perdido vigencia: la lucha de las convicciones individuales y colectivas en contra de la decadencia y corrupción (Orquesta Sinfónica de Cuenca, 2018, s. p.). ¿Qué representa entonces *Eunice*? ¿Qué es *Eunice*? Es también Salgado, “es su espíritu maniatado por los prejuicios y la precariedad de su tiempo. Es su obra almacenada en archivos y lejos del encuentro con la gente [...]. Es la voz interna de un creador luchando en el desierto del silencio” (Orquesta Sinfónica de Cuenca, 2018, s. p.). El estreno de *Eunice*, que en griego significa “aquella que alcanza la victoria”, representa, por

⁴⁰ Esta aria para tenor, en la edición del maestro Alex Alarcón, fue estrenada por el proyecto *Salgado lírico* en Quito el 4 de diciembre de 2019 en la voz de Jorge Cassis. Luego tuvo su estreno europeo en la gira Roma, Barcelona y Viena del proyecto *El rasgo lírico escénico de Salgado*, en la voz del tenor David Esteban Fruci.

tanto, también el triunfo de esa virtud de perseverancia de su compositor, que reafirma con su obra que “la creación artística tiene sentido más allá de los absurdos y la indolencia” (Orquesta Sinfónica de Cuenca, 2018, s. p.).

En la trilogía no interesa, por tanto, la Roma imperial per se. Fascina sí el retrato de la subversión de su decadencia, corrupción e indolencia, de su cinismo, por medio de empeños de profundas certidumbres. En consecuencia, con su selección temática para la trilogía, Salgado solamente recurre al viejo mecanismo de la máscara, el de mayor teatralidad en el mundo de la escena, por medio de una ficción con rasgos históricos y legendarios, que le permite licencias poéticas y el desahogo de impulsos que están atravesados por su propia contemporaneidad.

Desde la patria adorada y ausente a la profunda trascendencia humana

¿Cómo experimentaba Salgado ese peculiar estado de destierro interno que genera la sensación de una Patria ausente^{41 42}; esa circunstancia que ampara frecuentemente al visionario, disonante con su contexto contemporáneo y consonante con un futuro? El precario historial de ejecución de sus composiciones en general, y particularmente de las de carácter escénico musical, da lugar a una hipótesis sobre los procesos anímicos y vicisitudes internas de un gigante viviendo en el silenciamiento.

Hay evidencias de que Salgado experimentó en la década del cuarenta⁴³ un giro que representaría para él:

Simultánea y paradójicamente resignación y liberación [...], transformó la aceptación de su impuesto silencio en un impulso para crear e imaginar su música definitivamente mucho más allá del precario medio que lo rodeaba, sin doblegarse más a las limitaciones locales y colocando como su norte la búsqueda de una trascendencia que [...] le llevaría a imaginar obras de ímpetu universal, que han quedado como legado y reto de realización para las siguientes generaciones. (Andrade Córdova, 2024)

Entre esas obras se cuentan las de carácter escénico musical que representan las voces de un arcano que nos ha convocado ya por diecisiete años a seguirle la pista.

Revisión cronológica de producción de la obra escénico musical de Salgado

A continuación, se expone un catálogo cronológico de presentaciones que han incluido materiales escénico-musicales de Salgado, generadas a partir de procesos de investigación de las obras y con la participación del autor de este estudio como director artístico de sus ejecuciones⁴⁴.

⁴¹ En 1936, Salgado había solicitado al gobierno una beca para continuar su perfeccionamiento en Europa, que le fue negada (Meza, 2022, p. 167) a pesar de que en 1932 había recibido un diploma *honoris causa* por la Universidad de Cuenca por su participación como pianista en los recitales del chelista Bogumil Sikora (Guerrero, 2011, p. 83). Asimismo, había estrenado nada menos que la opereta *Ensueños de amor* y, un año después, la suite *Atahualpa o el ocaso de un imperio*, que llegó a ser interpretada en 1940 por la Banda de la Marina de los Estados Unidos (Rodríguez Castelo, 2001, p. 19).

⁴² Meza (2022, pp. 36-37) hace un recuento de catorce premios de composición obtenidos entre 1941 y 1968. Asunto que colocó a Salgado en el más alto sitio del reconocimiento nacional, aunque ese reconocimiento haya sido solo “de nombre” (Meza, 2022, p. 172), pues su música no se interpretaba.

⁴³ A inicios de ese período inició el abordaje de los grandes formatos, aquellos que ponen a prueba la factura y el aliento profundo de un compositor. Así, el primer concierto para orquesta e instrumento solista, el concierto programático para piano y orquesta es de 1942. La primera sinfonía corresponde al período 1942-1944 (Guerrero, 2001, p. 90). Asimismo, en la entrevista con Rodríguez Castelo (2001) indica que comenzó a bosquejar la ópera *Cumandá* inmediatamente luego de la I Sinfonía (p. 20). El impulso creador del Salgado que lo mueve a inicios de esa década es enorme.

⁴⁴ Todas las producciones fueron ejecutadas como procesos de difusión sin fines de lucro.

Tabla 2. Producciones artísticas con materiales escénico-musicales de Luis H. Salgado

N.º	Ciudad, fecha, lugar	Repertorio de Luis H. Salgado abordado
1.	Quito, 03-12-2007 Teatro Nacional Sucre <i>Tras el rasgo lírico de Salgado</i> ⁴⁵	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i> , <i>Aleandría la pagana</i> , <i>Cumandá</i> , <i>El centurión</i> , <i>El tribuno</i>
2.	Cuenca, 08-11-2008 Teatro Carlos Crespi <i>Luis Humberto Salgado</i> ⁴⁶	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i> , <i>Cumandá</i>
3.	Quito, 04-12-2008 Casa de la Música <i>Concierto OSNE</i>	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>
4.	Quito, 05-12-2008 Plaza de la Independencia <i>Concierto OSNE</i>	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>
5.	Quito, 09-08-2009 Plaza de la Independencia <i>Concierto OSNE</i>	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>
6.	Quito, 13-11-2009 Casa de la Música <i>El alma en los labios-Concierto OSNE</i>	Fragmentos de <i>Cumandá</i>
7.	Guayaquil, 18 y 19-11-2009 Teatro Centro de Arte <i>El alma en los labios-Concierto OSNE</i>	Fragmentos de <i>Cumandá</i>
8.	Quito, 21-11-2009 Teatro Nacional Sucre <i>El alma en los labios-Concierto OSNE</i>	Fragmentos de <i>Cumandá</i>
9.	Cuenca, 20-05-2010 Teatro de la Casa de la Cultura <i>Viva la Zarzuela</i> ⁴⁷	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>
10.	Azogues, 26-05-2010 Auditorio de la Casa de la Cultura <i>Viva la Zarzuela</i>	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>
11.	Cañar, 27-05-2010 Auditorio de la Casa de la Cultura <i>Viva la Zarzuela</i>	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>
12.	Ambato, 30-07-2010 Teatro Lalama <i>Viva la Zarzuela</i> ⁴⁸	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>
13.	Cuenca, 18-11-2010 Teatro de la Casa de la Cultura <i>Viva la Zarzuela</i>	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>

⁴⁵ Repositorio digital: <https://bit.ly/47Yjjn2>

⁴⁶ Repositorio digital: <https://bit.ly/47Yjjn2>

⁴⁷ Repositorio digital: <https://bit.ly/47Yjjn2>

⁴⁸ Repositorio digital: <https://bit.ly/47Yjjn2>

14.	Quito, 06, 07 y 08-04-2011 Teatro Nacional Sucre <i>Ensueños de amor</i> ⁴⁹	<i>Ensueños de amor</i> . Completo
15.	Cuenca, 25 y 26-09-2015 Teatro Sucre <i>Eunice</i> ⁵⁰	Fragmentos de <i>Eunice</i>
16.	Cuenca, 11, 12 y 13-07-2018 Teatro Carlos Cueva Tamariz <i>Eunice</i> ⁵¹	<i>Eunice</i> . Completo
17.	Quito, 04-12-2019 Teatro Nacional Sucre <i>Salgado Lírico</i> ⁵²	Fragmentos de <i>Cumandá</i> , <i>Eunice</i> , <i>El centurión</i> , <i>El tribuno</i>
18.	Cuenca, 05-12-2019 Teatro de la Universidad del Azuay <i>Salgado Lírico</i>	Fragmentos de <i>Cumandá</i> , <i>Eunice</i> , <i>El centurión</i> , <i>El tribuno</i>
19.	Roma, 19-01-2020 Teatro di Villa Torlonia <i>El rasgo lírico-escénico de Salgado</i> ⁵³	Fragmentos de <i>Ensueños</i> , <i>Cumandá</i> , <i>Eunice</i> , <i>El centurión</i> , <i>El tribuno</i>
20.	Barcelona, 21-01-2020 Auditorio de Casa América Cataluña <i>El rasgo lírico-escénico de Salgado</i> ⁵⁴	Fragmentos de <i>Ensueños</i> , <i>Cumandá</i> , <i>Eunice</i> , <i>El centurión</i> , <i>El tribuno</i>
21.	Viena, 23-01-2020 Auditorio del Instituto Cervantes <i>El rasgo lírico-escénico de Salgado</i> ⁵⁵	Fragmentos de <i>Ensueños</i> , <i>Cumandá</i> , <i>Eunice</i> , <i>El centurión</i> , <i>El tribuno</i>
22.	Página web de acceso libre, 1 y 30-11-2021 <i>Invocación interactiva: Salgado Roma</i> ⁵⁶	Fragmentos de <i>Eunice</i> , <i>El centurión</i> , <i>El tribuno</i>
23.	Roma, 16-05-2024 Teatro di Villa Torlonia <i>Ensueños de amor</i> , versión semiescénica y narrada con acompañamiento pianístico ^{57 58}	Fragmentos de <i>Ensueños de amor</i>

Fuente: elaboración propia

⁴⁹ Repositorio digital: <https://bit.ly/4gGKvsV>

⁵⁰ Repositorio digital: <https://bit.ly/4nh7uwY>

⁵¹ Repositorio digital: <https://bit.ly/3Kl581C>

⁵² Repositorio digital: <https://bit.ly/4pI1I8S>

⁵³ Repositorio digital: <https://bit.ly/4gLnHs3>

⁵⁴ Repositorio digital: <https://bit.ly/4gLnHs3>

⁵⁵ Repositorio digital: <https://bit.ly/4gLnHs3>

⁵⁶ Página web de acceso libre: <https://bit.ly/4nVmiS6>

⁵⁷ Repositorio digital: <https://bit.ly/4pDFKo1>

⁵⁸ Resumen de video: <https://bit.ly/4nQ7G6c>

De este extenso conjunto de realizaciones cabe destacar las siguientes:

- *Tras el rasgo lírico de Salgado*, la primera presentación pública de materiales escénico-musicales de Salgado, al menos desde su fallecimiento, con participación de los integrantes de la extinta Compañía Lírica Nacional de la Fundación Teatro Nacional Sucre y con motivo de cumplirse los treinta años de la muerte del compositor.
- Los estrenos o reestrenos completos de dos obras, incluidos los montajes teatrales *Ensueños de amor*, reestrenada en 2011 luego de setenta y nueve años y *Eunice*. Cabe mencionar que para llegar a ambos acontecimientos fue necesario realizar aproximaciones previas, que permitieron ampliar su conocimiento y aceptación en el medio. Esas presentaciones preparatorias nos permitieron llevar parte de esta música a rincones que, por primera vez, acogían experiencias escénico-musicales como las ciudades de Azogues y Cañar. Revisaremos más detalles de esta estrategia de producción más adelante en el caso de *Eunice*, dado que, además, la aplicamos actualmente con el fin de difundir el conocimiento y promover el estreno de *Cumandá*, *El centurión* y *El tribuno*.
- Dos acontecimientos primigenios para la difusión internacional de estas creaciones: la gira de estreno europeo por Roma, Barcelona y Viena en enero de 2020, y el estreno en una versión reducida al piano de la opereta *Ensueños de amor* en el Teatro di Villa Torlonia de Roma en mayo de este año.
- La realización de *Invocación interactiva: Salgado-Roma*, un proyecto expuesto en una web interactiva y desarrollado para la programación nacional del Festival Internacional de Artes Vivas de Loja de 2021 en el contexto de la pandemia y postpandemia, que recrea los posibles trayectos imaginarios que pudo haber realizado el compositor por una Roma antigua, que solo visitó a través de sus lecturas.

Dada la territorialidad de la institución que nos acoge, la Universidad Nacional de Educación, es importante hacer la siguiente puntualización: conforme se consigna en el catálogo anterior, ocho realizaciones fueron producidas en el austro, activando relaciones entre agentes institucionales y personales de este territorio. De esa manera, se generó un campo de relaciones propicio para la ejecución de una obra de importancia histórica nacional y de gran complejidad musical y escénica como *Eunice*. Las ejecuciones anteriores fueron, por tanto, antecedentes importantes para que se haya dado ese acontecimiento inédito en la región hasta ese momento.

Memoria de procesos de gestión para la creación de la puesta en escena de *Eunice*

El proceso final específico que conduciría al estreno de *Eunice* en Cuenca en 2018 se inició a mediados de 2014. La pianista Ivonne Schiaffino, estudiante de la Maestría en Musicología de la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, realizó una consulta por un tema operístico que pudiese ser adecuado para su titulación. Se le sugirió el estudio, análisis y levantamiento crítico de la partitura para canto y piano de *Eunice*. Los antecedentes de casi siete años de estudio de esos materiales nos permitían reconocer que su volumen y nivel de complejidad, y la disponibilidad de los materiales, ofrecían una oportunidad cierta para que la obra pudiese ser abordada de manera inmediata.

Posteriormente, con la finalidad de contribuir a que la profesora Schiaffino pudiese cumplir con los requisitos de su titulación, que incluían la generación de una conferencia sobre los avances de investigación, se propone al Conservatorio Superior de Música José María Rodríguez, de

Cuenca, la ejecución de fragmentos de la obra en la versión al piano, asunto que se realizó en el Teatro Sucre de Cuenca en las fechas 25 y 26 de septiembre de 2015 (ver entrada N.º 15 de la Tabla 2), bajo la dirección artística del autor de este estudio. Esta realización acompañó la conferencia de la profesora Schiaffino y constituye el antecedente principal para la realización del “gran proyecto” de estrenar “la ópera completa con orquesta sinfónica” (Schiaffino Alvarado, 2017, p. 9).

Posteriormente, en 2016, la Orquesta Sinfónica de Cuenca recibe como nuevo director musical al maestro Michael Meissner. En 2017 mantenemos una conversación con el propósito de hacerle conocer sobre la importante línea operística de Luis H. Salgado. Se le indica, además, la factibilidad de llevar adelante la puesta en escena de *Eunice*, puesto que la partitura canto-piano se encontraba lista, gracias al trabajo de la profesora Schiaffino. A partir de ello, se desarrolla y entrega a la Orquesta Sinfónica de Cuenca el proyecto detallado para la producción escénica con los términos de referencia, presupuestos y cronogramas respectivos. A finales de 2017, la institución confirma la resolución de poner en escena la obra en julio del año siguiente. La orquesta encarga la edición de base de la partitura canto-orquesta al maestro Alex Alarcón, sobre ella el maestro Meissner producirá luego una edición crítica para la ejecución. Diciembre de 2017 y enero de 2018 son de tensa espera hasta que los ámbitos ministeriales de cultura, históricamente centralizados en Quito, confirmen la resolución. En esta gestión juega un papel fundamental la directora ejecutiva de la orquesta, la gestora Gabriela Sánchez. En febrero se inician los preparativos y se hace la convocatoria a audiciones. Por esos días se comenta públicamente que con su determinación frente a *Eunice*: “la Orquesta Sinfónica de Cuenca cumple un hito histórico y honra [...] esos extensos caminos del imaginar que son los que construyen aportes al pensamiento y al sentimiento escénico-musicales latinoamericanos” (Andrade Córdova, 2018).

El despertar del interés de un ente público —de excepción, si lo comparamos con el comportamiento negligente frente a estas obras de las otras tres orquestas sinfónicas públicas— genera inmediatamente un encadenamiento ágil de varios eslabones fundamentales. En común acuerdo entre la dirección escénica a nuestro cargo y la dirección musical del proyecto, a cargo del maestro Meissner, se convocó al Coro del Conservatorio Superior de Música de Cuenca y al Coro Polifónico de la Universidad del Azuay, ambos dirigidos por la maestra María Augusta Arias y a los más importantes solistas vocales del país, locales algunos y otros provenientes de Quito, Guayaquil y del extranjero. La dirección escénica convocó, asimismo, a una selección de bailarines, que fueron puestos a cargo de las coreógrafas Carmen Vásquez y Angélica Galarza; e invitó a la diseñadora de vestuarios Lolo Villacís y a los diseñadores de iluminación Jorge Gutiérrez y Juan Álvarez para configurar el equipo de base de la creación teatral. Finalmente, las relaciones institucionales de la Orquesta Sinfónica de Cuenca con la Universidad de Cuenca generaron la posibilidad de acceder al Teatro Carlos Cueva Tamariz para la ejecución. Estamos, por lo tanto, frente a una cooperación productiva de amplio espectro que configuró un acontecimiento inédito para la ciudad de Cuenca: ser sede del estreno mundial de una ópera de ese nivel de calidad e importancia histórica y de complejidad de producción.

Conclusiones

La realización de *Eunice* consolidó un proceso de activación lírica de la ciudad de Cuenca que venía configurándose en esos años alrededor del repertorio europeo regular y dejó sentadas ideas relevantes sobre la potencialidad de desarrollo de la ópera en Cuenca. En primer lugar, la de convertirse en ciudad capital de la ópera y los géneros escénico-musicales del país, y, en ese contexto, generar, por ejemplo, los estrenos de las obras faltantes de la trilogía (Orquesta

Sinfónica de Cuenca, 2018, s. p.), y de *Cumandá* y las demás obras del registro salgadiano escénico-musical. Asimismo, la de consolidarse como sede para el surgimiento de óperas nuevas de dramaturgia ecuatoriana (Andrade Córdova, 2017). Estas potencialidades están vigentes, pero siguen pendientes de ejecución. Es ese proceso, el ejemplo de cooperación amplia, liderada por la institucionalidad pública, podría ser un modelo adecuado a seguir.

La producción escénico-musical de la región austral se encuentra aún en proceso de consolidación. Las instituciones que tuvieron opciones de un crecimiento importante en los aspectos relativos a la producción de los géneros escénico-musicales, especialmente las de orden estatal, tienen hoy la obligación histórica de mirar a *Eunice* como un referente a ser igualado y superado en términos de calidad artística y de producción. Los procesos de innovación, en este caso a partir de la investigación y puesta en valor del patrimonio escénico musical, nos revelan que los problemas del desarrollo de conocimiento nuevo, así como de experiencias estéticas singulares, pueden perfectamente originarse en materialidades patrimoniales que revelan resonancias con el presente y el futuro.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2021). ¿Qué es lo contemporáneo? En G. Agamben, *Desnudez* (pp. 17-29). Adriana Hidalgo editora.
- Alemán, Á. (2019). Luis Humberto Salgado y el recuerdo. *Casa Carrión. Boletín Literario y Cultural*. <http://bit.ly/3IGLXyI>
- Andrade Córdova, J. (01 de julio de 2017). *Entrevista al director escénico de la ópera La Traviata*. (MusArtEh, entrevistador). Facebook. <http://bit.ly/3Kmln5>
- Andrade Córdova, J. (2007). *Tras el rasgo lírico de Salgado* [Texto de programa de mano] [En repositorio]. <http://bit.ly/3IEj1r8>
- Andrade Córdova, J. (06 de julio de 2018). *La constelación antagónica de fuerzas en Eunice*. Facebook. <http://bit.ly/3KGuh6T>
- Andrade Córdova, J. (22 de febrero de 2018). *Ópera Eunice. En camino a su estreno absoluto*. Facebook. <http://bit.ly/3W8FYpr>
- Andrade Córdova, J. (31 de mayo de 2024). *El rasgo lírico de Salgado: Cronologías y Denominaciones* [Ponencia]. III Jornadas de Investigación Musical, Loja, Ecuador, Universidad Nacional de Loja.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- El Telégrafo. (03 de junio de 2013). Masacre del 2 y 3 de junio de 1959: Yo ordené y lo volvería a hacer, dijo Camilo Ponce. *El Telégrafo*. <http://bit.ly/3VAUIgF>
- Guerrero, P. (2001). Catálogo compositivo: Luis Humberto Salgado. Listado de obras. En G. Pablo (Ed.), *Luis Humberto Salgado: Grandes Compositores Ecuatorianos* (pp. 90-109). Corporación Musicológica Ecuatoriana CONMUSICA, Conservatorio Franz Lizst ed.
- Guerrero, P. (2011). Cronología: Luis Humberto Salgado (LHS). En P. Guerrero (Ed.), *Luis Humberto Salgado: Grandes Compositores Ecuatorianos* (pp. 81-89). Corporación Musicológica Ecuatoriana CONMUSICA, Conservatorio Franz Lizst ed.
- Guerrero, P. (Ed). (2001). *Luis Humberto Salgado: Grandes Compositores Ecuatorianos* (Corporación Musicológica Ecuatoriana CONMUSICA, Conservatorio Franz Liszt ed.
- Hernández, E. (7 de octubre de 2015). *Ritornello* [Conferencia]. Biblioteca Pública Piloto de Medellín, Medellín, Colombia. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <http://bit.ly/4nTe10U>
- León, N. (2018). Solo la sangre salva: represión cruenta y memoria política en Guayaquil bajo el mandato de Camilo Ponce (1959). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(1 enero-junio), 2256-5647. <https://doi.org/10.15446/achsc.v45n1.67563>

- López-Cano, R. y San Cristóbal-Opazo, U. (2014). *Investigación artística en música*. Conaculta-Fonca.
- Lucero, S. (21 de enero de 2008). *Grabación de Salgado y suspensión de recital*. [Correo electrónico institucional].
- Lupercio, T. (2018). Inicio de la puesta en escena de Eunice de Javier Andrade C. [Fotografía] [En repositorio]. <http://bit.ly/4pExfsC>
- Meza, G. (2022). *Francisco Salgado: Oído distinto*. El Fakir.
- Orquesta Sinfónica de Cuenca. (2018). *Estreno mundial-Ópera Eunice*. Cuenca. [Programa de mano].
- Rodríguez Castelo, H. (2001). Luis H. Salgado, por él mismo. En P. Guerrero (Ed.), *Luis Humberto Salgado: Grandes Compositores Ecuatorianos* (pp. 16-22). Corporación Musicológica Ecuatoriana CONMUSICA, Conservatorio Franz Liszt ed.
- Salgado Merizale, F. (22 de diciembre de 1997). [Recibo mecanografiado extendido al Archivo Histórico del Banco Central]. Copia digital en posesión de Javier Andrade.
- Salgado, L. H. (1932). *Ensueños de amor*. [Partitura para canto y piano. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.031/A]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1946). *Ensueños de amor*. [Partitura para canto y orquesta. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.030]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1947). *Alejandro la Pagana*. [Partitura para canto y piano. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.035]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1949a). *Cumandá*. [Partitura para canto y piano. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.018/A]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1949b). *Día de Corpus*. [Partitura para canto y piano. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.042A]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1954). *Cumandá*. [Partitura para canto y orquesta. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.017A]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1957). *Eunice. Ópera en tres actos y cuatro cuadros*. [Libreto. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.023/A]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1959a). *El centurión. Ópera en un acto y cuatro cuadros*. [Libreto. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.026]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1959b). *El centurión*. [Partitura para canto y piano. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.025A]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1960a). *Alejandro la pagana*. [Partitura para canto y orquesta. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.034]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1960b). *El Centurión*. [Partitura para canto y orquesta. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.024A]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1961). *Eunice*. [Partitura para canto y piano. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.022]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1962). *Eunice*. [Partitura para canto y orquesta. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.021]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1966). *El tribuno*. [Partitura para canto y piano. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.028]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Salgado, L. H. (1971). *El tribuno*. [Partitura para canto y orquesta. Manuscrito autógrafo con nro. de catálogo FM0033.027]. Archivo Histórico del Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Schiaffino Alvarado, G. I. (2017). *Análisis musical de la ópera Eunice de Luis Humberto Salgado* [Tesis de Maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio de la Universidad de Cuenca. <https://bit.ly/4mF1cpQ>
- Tate-Gallery (Productor). (2018). *William Kentridge-“Art Must Defend the Uncertain”* [Archivo de Video]. YouTube. <http://bit.ly/4mxbf05>

- Tolokonnikov, A. (2018). Encuentro en las mazmorras en la puesta en escena de Eunice de Javier Andrade [Fotografía] [En repositorio]. <https://bit.ly/4nrjZpY>
- Unión Panamericana-Secretaría General de la Organización de Estados Americanos. (1958). *Compositores de América-Composers of the Americas. Datos Biográficos y catálogos de sus obras* (Vol. 4). Sección de Música, Departamento de Asuntos Culturales, Unión Panamericana, Washington, D.C.

16

Capítulo 16. Música y neuroplasticidad en la Educación Básica mediante la pedagogía Waldorf: aportaciones teóricas



 **Jackeline Gutiérrez Castillo**

gineurocienciaeducativa@unae.edu.ec

Grupo de Investigación NeuroEd UNAE, Ecuador

Introducción

Los aportes de la neurociencia, en las últimas décadas, han sido un acervo de interés para casi todos los campos del conocimiento directamente relacionados con el comportamiento, el desarrollo y la integración del ser humano para su entorno a partir del estudio del sistema nervioso y por cuenta de evidencias y hallazgos que esta ciencia ha brindado. Por ello resulta ser un eje común para todas las áreas del saber y por el hecho de que la actividad cerebral humana se implica en todo acto funcional y/o mental. Por su parte, el circuito enseñanza-aprendizaje sugiere un modelo que dinamiza un acto educativo mediante herramientas de ida y vuelta que interactúan integrando objetivos de aprendizaje, diseño de estrategias didácticas, nuevos conocimientos, métodos o técnicas pedagógicas, entre otros elementos constitutivos que implican intervención cerebral, desde la perspectiva de las adaptaciones que el cerebro realiza ante los estímulos de nuevos conocimientos.

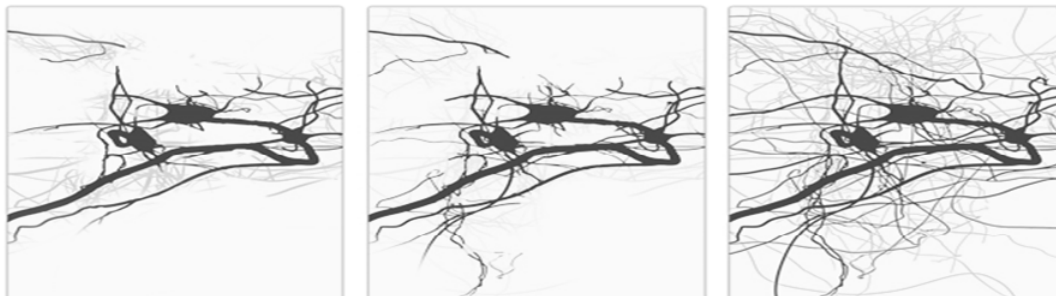
Es ampliamente explorado, en el panorama de la investigación académica, que las contribuciones neurocientíficas en el contexto educativo integral del ser humano han cimentado las bases determinantes en las exploraciones enfocadas en la intersección neurociencia y educación, a partir de las cuales se han desplegado criterios y subcriterios específicos para nuevos planteamientos dirigidos al abordaje de campos del conocimiento más reducidos, pero de bagaje profundo en cuanto a sus impactos aplicativos. Este artículo propicia un acercamiento a revisiones teóricas relacionadas con la música en el enfoque de la pedagogía Waldorf, infiriendo que dicha relación no solo apoya el desarrollo emocional y cognitivo en la educación básica, sino que también puede promover el aumento de redes neuronales, propiedad significativa que tiene el cerebro, la cual es conocida como plasticidad cerebral o neuroplasticidad. Las perspectivas teóricas aquí presentadas abren nuevas avenidas para la investigación sobre el impacto de la música en el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Neuroplasticidad y cognición

Entendida como un concepto proveniente de las neurociencias, la neuroplasticidad ha proporcionado evidencia empírica mediante estudios de imagen cerebral o neuroimágenes que comprueban la capacidad que tiene el cerebro de cambiar y adaptarse a lo largo del tiempo, lo que en trabajos de Lee *et al.* (2008) se resume en “la capacidad del sistema nervioso de modificar su reactividad como respuesta a activaciones sucesivas” (Lee *et al.*, 2008, p. 223). Esta propiedad posibilita al sistema nervioso para adaptarse o reorganizarse fisiológicamente frente a estímulos perceptivos o cognitivos. Por su parte, Newton *et al.* (2013) enfoca un tipo de neuroplasticidad natural que ocurre durante el desarrollo de un individuo (ontogenia), en la cual, a medida que las personas aprenden y adquieren nuevas habilidades, se crean nuevos circuitos neuronales y se mantienen o modifican las redes neuronales existentes (Figura 1). Este hecho sucede tanto

en adultos como en personas mayores, lo que indicaría que el cerebro es capaz de adaptarse, reconfigurarse y reorganizarse en respuesta a la experiencia y el aprendizaje que recibe a lo largo de la vida.

Figura 1. Creación de nuevas redes neuronales



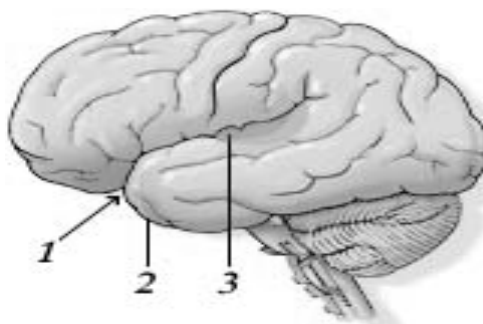
Nota. Neuroplasticidad de las redes neuronales durante el proceso de aprendizaje.

Fuente: Universidad Técnica del Norte (2017)

La música y su impacto en el cerebro: procesamiento musical

Ahora bien, específicamente para el contexto de los aprendizajes relacionados con la música existen aportes teóricos que introducen la interrelación de las capacidades cognitivas y la experiencia musical, involucrando aspectos puntuales como el procesamiento de la música relacionada con el lenguaje y la memoria. Al respecto, Zatorre (1988) evidencia en sus estudios la existencia de una activación de la corteza auditiva cuando se da un procesamiento musical, de cuya actividad se desprenden mejoras en las habilidades cognitivas generales (Figura 2). De la misma forma, Zatorre (1988) destaca la capacidad del cerebro para adaptarse y reorganizarse en respuesta a la práctica musical. Esto implicaría cambios estructurales y funcionales en el cerebro cuando se desarrolla el aprendizaje y la práctica de un instrumento musical, lo que supone un impacto favorable para el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas.

Figura 2. Corteza auditiva implicada en el procesamiento de la música



Fuente: elaboración propia a partir de Pujol y Gil-Loyzaga (2025)

Efectos de la música en la educación

Bajo los argumentos anteriores es posible sentar que la música no solo cumple una función estética-artística en el entorno y ambiente que rodea al ser humano, sino que también se

constituye como una herramienta educativa de gran importancia que, al estar incorporada en un aparato curricular integral, proporcionaría beneficios para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento, generando más redes neuronales y, por lo tanto, potenciando la plasticidad cerebral que fortalece a las habilidades cognitivas de los estudiantes. Al respecto, Mora (2013) destaca que la educación musical tiene la capacidad de estimular áreas específicas del cerebro que promueven cambios neurológicos extremadamente favorables para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. A su vez, la ejercitación práctica de la música dentro del contexto pedagógico puede fortalecer conexiones neuronales particularmente beneficiosas para el desarrollo integral infantil al generar la creación de nuevas rutas de procesamiento, lo que se traduce en un mayor enriquecimiento educativo en cuanto a la integralidad y efectividad del aprendizaje.

Pedagogía Waldorf y su práctica desde la educación musical

La pedagogía Waldorf, fundada por Rudolf Steiner en 1919, se basa en varios principios fundamentales cuyo objetivo es guiar la educación infantil a través de un modelo de enseñanza enfocado en el desarrollo integral del niño, considerando su totalidad como persona (cuerpo, mente y espíritu). Por ello, esta pedagogía no se concibe únicamente para fomentar el rendimiento académico, sino que también procura fortalecer sus habilidades emocionales, sociales y artísticas. Fundamentalmente, esta pedagogía es adaptativa en torno a las necesidades y capacidades de cada etapa de desarrollo del niño, enfatizándose el aprendizaje práctico y experiencial; lo que implica, además de la enseñanza convencional académica, aprendizajes que involucren actividades manuales o artísticas que contengan movimiento.

De acuerdo con Woods (2005), el contexto pedagógico Waldorf maneja un currículo que integra equilibradamente contenidos de carácter artístico, con material práctico e intelectual que enfatiza aspectos relacionados con las aptitudes sociales y los valores espirituales del niño. Para este autor, el enfoque Waldorf es adaptativo a las necesidades que requiere el desarrollo de los alumnos, dejando de lado la presión académica que resulta ser eventualmente inadecuada. Por el contrario, el método introduce una importante atención a las etapas tempranas del aprendizaje para desarrollar aptitudes determinantes y fundamentales para las etapas posteriores de adquisición de conocimientos como las capacidades lingüísticas y las habilidades matemáticas: áreas básicas para la lectura, la escritura y el cálculo, además de atender el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales (Woods, 2005).

Al tener principios que fomentan una interacción libre con el entorno, enmarcados en un enfoque educativo holístico y transversal para las diversas asignaturas de un currículo, la pedagogía Waldorf no solo introduce didácticas que nutren el conocimiento, sino que incorpora estrategias pedagógicas que desarrollan en el alumno de Educación Básica su creatividad, su emocionalidad y su sentido social. Esto favorece la construcción de mecanismos y herramientas de enseñanza aplicada con carácter pedagógico-artístico. Con las ya descritas características de la pedagogía Waldorf, es posible entonces plantear que, a partir de su método, la música pueda ser integrada como un enfoque holístico en los currículos básicos educativos mediante procesos de enseñanza- aprendizaje que procuren desarrollar al estudiante de Educación Básica en sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales esenciales.

La música, al tratarse de una parte sustancial en el desarrollo integral del niño, es tomada como una forma de expresión artística nutritiva para su desenvolvimiento socioemocional. Por ello, la estructuración de programas internos o externos al currículo convencional, enfocados en la práctica musical (vocal o instrumental), no solo despertarán el desarrollo de habilidades musicales

propias, sino que además propiciarán fortalezas para sus capacidades socioparticipativas, fundamentales para la vida académica en proceso. Así, se podría valorar además que, a través de la música con enfoque pedagógico Waldorf, los niños-estudiantes podrían activar su imaginación y creatividad, por cuanto su proceso de aprendizaje se mantendría permanentemente alentado a la experimentación de componer o improvisar música libre con estas herramientas pedagógicas (Figura 3).

Figura 3. Experimentación Waldorf, imaginación y creatividad



Nota. Experimentación Waldorf de la música libre a través de un instrumento para la activación de la imaginación y la creatividad.

Fuente: PIXABAY (imagen de uso gratuito).

Integración de la música y la neuroplasticidad en el Método Waldorf

Para asociar la relación música y neuroplasticidad, y someterla a un marco pedagógico de aplicación efectiva como el método Waldorf, es importante aludir a una de las disciplinas que en la actualidad se viene posicionando de manera contundente en la integración de la actividad cerebral que ocurre en los contextos de la enseñanza-aprendizaje: la neuroeducación. Esta pudiera definirse, de acuerdo con Batro (2011), como “una ciencia en formación que surge de la intersección entre las ciencias de la educación y la neurociencia, y propicia una dinámica creativa entre educadores e investigadores, trascendiendo las tradicionales fronteras entre teoría y práctica” (p. 38). A partir de este concepto, en cuyo aspecto de aplicación áulica se introducen posibilidades pedagógicas que podrían aprovechar la capacidad del cerebro para adaptarse, o modificarse neuroplásticamente, es posible, entonces, proponer un enfoque educativo que procure potenciar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos en sus etapas escolares mediante pedagogías innovadoras, que desplieguen estrategias creativas en la relación enseñanza-aprendizaje y a partir de las propiedades adaptativas del cerebro durante la cognición.

Tomando la base conceptual anterior y cada aportación teórica revisada para el planteamiento de este trabajo, es visible que, al interrelacionar la música y las capacidades neuroplásticas del cerebro en un contexto educativo pedagógico de estímulo creativo y emocional como el del método Waldorf, se pudieran establecer relevancias didácticas que potencien aspectos holísticos y transversales del aprendizaje, fundamentales no solo para la consecución de resultados meramente académicos y de valor cuantitativo, sino de fortalezas y habilidades profundas como las del pensamiento lógico, la creatividad, la memoria, la resolución recursiva de conflictos, las habilidades colaborativas. Esto se traduce a nivel práctico en que activar ejercitaciones musicales

—como la estimulación multisensorial, a través de recursos auditivos (reconocimiento de melodías), gráficos visuales (utilización de musicogramas), recursos manipulativos (la praxis de un instrumento musical) o recursos interactivos (la práctica coral)— resultarían ser un factor promotor de mayor activación cerebral, en cuanto al fomento de capacidades retentivas de información y, por lo tanto, aumento de nuevas redes neuronales (Figura 4).

Figura 4. Estimulación multisensorial para la neuroplasticidad con recursos musicales



Nota. Ejemplo de musicograma para la estimulación multisensorial (ejercitación de la música mediante recursos gráficos / visuales).

Fuente: Pérez-Grau (2025)

Señalado entonces que la pedagogía Waldorf promueve un enfoque holístico que incluye a la música como un componente esencial para el desarrollo infantil y además que, según las teorías de la neuroeducación, la integración de la música en los currículos de educación básica puede fomentar la neuroplasticidad en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, es interpretable que en dicha interacción de premisas subyacen beneficios transversales para el proceso de enseñanza-aprendizaje integral del niño escolar, por cuanto un mayor estímulo en el aumento de las redes neuronales y la reconfiguración estructural y funcional de su cerebro incrementa su capacidad de responder eficazmente a cada nuevo aprendizaje, independientemente del conocimiento que está ingresando (matemático, verbal, corporal, social, etc.). Además, genera nuevos espectros en las herramientas didácticas y estratégicas de la enseñanza eficiente, algo relevante especialmente para el campo de la docencia pedagógica artística, como principal interventora de tales perspectivas.

Metodología

Para el desarrollo de este trabajo se presentó una base teórica cuyo contenido abarca un conjunto de conceptos fundamentales para comprender y explorar la interrelación existente entre la música y la neuroplasticidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Básica. Se involucraron aspectos sustanciales de la pedagogía Waldorf que pueden ser determinantes en el análisis y la comprensión de su efectividad en la práctica y la investigación docente.

Resultados

Al hilo de los postulados, conceptos y bases teóricas que se han presentado hasta ahora, y también, sobre la necesaria discusión de la efectividad surgida de la intersección música, neuroplasticidad

y aspectos pedagógicos de Waldorf sobre la educación básica, se podría analizar que la música, cuando se contextualiza en esta interacción, puede ofrecer potencialmente diversos beneficios para la neuroplasticidad, propiedad cerebral que precisa estimularse de manera importante durante las etapas iniciales del aprendizaje escolar. Dado que una de las características principales del método Waldorf es el abordaje de objetivos holísticos en cuanto al desarrollo de la cognitividad y las habilidades emocionales del aprendiente inicial, es posible configurar como resultado de este análisis un conjunto de siete beneficios concretos cuya descripción apunta al efecto positivo que la música propicia sobre la neuroplasticidad cuando se contextualiza en la pedagogía de Waldorf, los cuales se presentan a continuación.

Tabla 1. Beneficios de la música en la neuroplasticidad aplicando la pedagogía Waldorf

Beneficio	Descripción
1. Estimulación cognitiva	Se promueve la memoria, la atención y la concentración, conduciendo la formación de nuevas conexiones neuronales y mayor flexibilidad cerebral mediante la práctica musical.
2. Desarrollo de habilidades motoras	Se fomenta la mejora de la coordinación y las habilidades motoras finas a través de la ejecución de instrumentos musicales. La práctica instrumental musical activa áreas del cerebro responsables del control motor, fomentando cambios estructurales que facilitan la plasticidad.
3. Mejora de la percepción auditiva	Se agudiza la percepción auditiva y la discriminación de sonidos a través de la enseñanza musical, lo que puede mejorar la capacidad de procesar información auditiva en general y fortalecer las conexiones neuronales asociadas.
4. Fomento de la creatividad	Se estimulan la creatividad a través de la ejercitación de la improvisación libre de la música, lo que se asocia con la formación de nuevas rutas neuronales y el fortalecimiento de redes existentes.
5. Regulación emocional	Expansión de la expresión y regulación de emociones mediante el canto, lo que puede inducir cambios en la estructura y función cerebral que favorecen la resiliencia emocional.
6. Aprendizaje multisensorial	La integración de la música con otras áreas del aprendizaje crea experiencias multisensoriales que enriquecen el proceso educativo y facilitan la formación de nuevas conexiones neuronales.
7. Fortalecimiento de habilidades sociales	Las actividades musicales en grupo fomentan la colaboración y la comunicación, lo que activa áreas del cerebro relacionadas con el desarrollo social y emocional, promoviendo así la plasticidad cerebral.

***Nota.** La Tabla 1 describe beneficios principales de la música para propiciar la neuroplasticidad en la Educación Inicial mediante pedagogía Waldorf.*

***Fuente:** elaboración propia*

Conclusiones

A partir de la integración de la música en la pedagogía Waldorf, y en el contexto de la Educación Básica de Inicial, es posible considerar conclusivamente que su interrelación no solo enriquece a los aspectos educativos referidos al acto simple de transmitir el conocimiento, como una parte constitutiva, que es de la pedagogía de las artes, sino que también potencia aspectos importantes del cerebro en cuanto a su interacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje (neuroeducación), sobre todo a la propiedad de modificarse (neuroplasticidad) mediante la cual se produce la generación de nuevas conexiones nerviosas en respuesta al ingreso de más aprendizajes. De esta manera se fomenta y promueve un desarrollo integral y saludable en los niños, especialmente importante para sus etapas escolares iniciales.

Es relevante mencionar que, en línea con la base teórica presentada en este trabajo, especialmente con las aportaciones de Francisco Mora (2013), el punto de entrelazar conceptos neurocientíficos con métodos pedagógicos que se enfocan en el potencial y la capacidad de adquirir habilidades en las etapas esencialmente infantiles proporciona nuevos avances en cuanto a la observación del comportamiento y la funcionalidad cerebral y su respuesta a un proceso de aprendizaje inicial, particularmente en el desarrollo de habilidades superiores como la imitación, la atención y la comprensión (Mora, 2013). Asimismo, Albusac (2015) señala que la música es una de las pocas actividades que involucra casi todas las funciones cognitivas del ser humano, activando de manera interconectada distintas zonas cerebrales. Esto implica que, en los procesos educativos, dicho beneficio se transversaliza en la integralidad que debe desarrollarse en el niño durante la Educación Básica en las diversas áreas del conocimiento. Asimismo, la música tiene un impacto significativo en la neuroplasticidad en el contexto educativo, ya que sus beneficios se reflejan tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional.

Lo anterior también conduce a concluir que la integración de la música adoptando pedagogías orientadas dentro del entorno escolar, no solo podría mejorar el rendimiento académico y las habilidades cognitivas, sino que también representa una significativa contribución al bienestar emocional y al desarrollo social de los escolares. Hecho que bien podría transformar la experiencia educativa y apoyar el desarrollo holístico e inclusivo que la educación precisa hoy.

Por otra parte, si bien la pedagogía Waldorf propuesta por Steiner nació por el deseo de renovar metodologías de enseñanza tradicionales en un momento histórico de incidencia directa sobre la sociedad y sus necesidades temporales, este modelo conserva una relevancia importante por su aportación innovadora en la actualidad, en cuanto a que, diferenciadamente de la educación tradicional, sugiere un enfoque abierto que atiende la diversidad que existe en el aprendizaje, revisando el ritmo formativo de cada alumno, su creatividad y su capacidad de pensamiento crítico. Estos aspectos son parte de la experiencia individual y son subyacentes en la particularidad del procesamiento y plasticidad cerebral de cada aprendiz. Simultáneamente apuntan al desarrollo global necesario durante la adquisición del conocimiento.

Finalmente, este trabajo podría ofrecer una comprensión más profunda de cómo la música puede influir neuroplásticamente a través del contexto que ofrece la pedagogía Waldorf cuando está asociada con la Educación Básica de Inicial. Este aporte supone la generación de ideas innovadoras para la práctica educativa actual referidas a estas etapas escolares, además de la eventual reconsideración curricular relacionada a este hecho, y la trascendencia en el interés y la profundización de la investigación docente en el campo de las neurociencias educativas para la pedagogía de las artes en general.

Referencias bibliográficas

- Albusac-Jorge, M. y Giménez-Rodríguez, F. J. (2015). Citation index and scientific production on the neuroscience of music: A bibliometric study. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 25(4), 416-422. <http://doi.org/10.1037/pmu0000128>
- Batro, A. M. (2011). Neuroeducación: El cerebro en la escuela. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.), *La Pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 4(2), 25-70. Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica.
- Lee, T. W., Tsang, V. W. K. y Birch, N. P. (2008). Synaptic plasticity-associated proteases and protease inhibitors in the brain linked to the processing of extracellular matrix and cell adhesion molecules. *Neuron Glia Biology*, 4(3), 23-234. <http://doi.org/10.1017/S1740925X09990172>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Newton, S. S., Fournier, N. M. y Duman R. S. (2013). Vascular growth factors in neuropsychiatry. *Cellular and Molecular Life Sciences*, 70(10), 1739-1752.
- Pérez-Grau, R. (2025). El Diálogo Musical (AA BB AA). In *Música en la red: Block de recursos para la educación musical*. <https://rosamariaperezgrau.wordpress.com/tag/musicograma/>
- Pujol, R. y Gil-Loyzaga, P. -diseñadores- (2025). Cerebro Auditivo. <https://bit.ly/46D53Ob>
- PIXABAY (2025). *Imagen de Piano, Aprendiendo y Niño. De uso gratuito*. <https://pixabay.com/es/photos/piano-aprendiendo-ni%C3%B1o-m%C3%BAsica-ni%C3%B1a-7303732/>
- Steiner, R. (2012). Coloquios Pedagógicos y Conferencias Curriculares. *Fundamentos para una ampliación del arte de educar. Tomo III (Conferencias impartidas en 1924)*. Editorial Rudolf Steiner.
- Universidad Técnica del Norte. (17 de mayo de 2017). *Neuroplasticidad. Obtenido de Fisioterapia*. UTN. <http://bit.ly/4pFC4ly>
- Woods, P., Ashley, M. y Woods, G. (2005). Steiner schools in England. Annesley: DFES Publications.
- Zatorre, R. J. (1988). Pitch perception of complex tones and human temporal-lobe function. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 84(2), 566-572.

17

Capítulo 17. ¿Más artes en la educación?: motivos, paisajes, derivas



 **Ramiro Noriega Fernández**

ramironoriega@gmail.com

Universidad Central del Ecuador

Introducción

Entre la independencia y la libertad hay un espacio inmenso que solo con arte se puede recorrer Rodríguez (2016, p. 157)

En el último encuentro sobre Educación Artística acontecido en Buenos Aires, en la Universidad Nacional de las Artes⁵⁹, a pocos días del veto del presupuesto a la educación superior en Argentina por parte del llamado gobierno de la Libertad del presidente Javier Milei, la comunidad universitaria identificó varios caminos. Entre ellos, estos que cito:

- Democratizar la educación artística para garantizar los derechos educativos y culturales.
- Garantizar condiciones de trabajo dignas para las y los docentes de artes.
- Fortalecer la construcción de la memoria colectiva y los sentidos del pasado histórico de nuestros pueblos a través de la educación artística.
- Postular una actitud crítica sobre la educación artística frente a los cambios tecnológicos.
- Atender a las mutuas implicancias entre educación artística y género.
- Fomentar la transversalidad de las artes en la educación.
- Construir y fortalecer las redes de artistas, educadores e investigadores.

Unos años antes, en la Universidad de las Artes de Ecuador, en el llamado Manifiesto de Guayaquil⁶⁰, en mayo del 2018, al cabo del II Encuentro Internacional por la Calidad de la Educación Superior en Artes, se establecía lo siguiente:

- Buscar, en la educación a través de las artes, otras lógicas relacionales en el aprendizaje, dialógicas, donde los docentes vean a los estudiantes como sujetos capaces de crear conocimiento, pensar y aportar activamente en el proceso pedagógico.
- Insistir en que las instituciones de educación superior en artes deben impulsar el cambio de la matriz cognitiva para ponerla al servicio de un nuevo desarrollo humano sostenible, justo, democrático y del buen vivir.

El presente escrito coloca, en clave de ucronía, algunos elementos sobre lo que algunos llaman *arte*, en relación con lo que otros llaman *vida*. En telón de fondo, dadas las circunstancias, aparecerá lo que aquí llamamos *educación*.

⁵⁹ Ver la declaración por el derecho a la educación artística, Congreso Territorios de la Educación Artística en Diálogo, Historias, Presentes y Futuros Imaginados. Buenos Aires, 7, 8 y 9 octubre de 2024. <http://bit.ly/3KGBvMY>

⁶⁰ Ver <http://bit.ly/4gMgzvp>

Acudiendo a Edouard Glissant (1981), en su arenga conocida como el derecho a la opacidad, el presente escrito instala pasajes difusos, en mi opinión necesarios para tratar la cuestión tanto en clave epistemológica cuanto en su resonancia de “llamado”, como aconteciera en Buenos Aires y Guayaquil. Partimos con Paulo Freire (1970) y otros, de la idea de que la Universidad enfrenta un adversario: el conservadurismo, identificado por la “apatía” y finalmente la “reacción”. Partimos a la vez de la idea de que la Universidad, la que algunos apreciamos, sea probablemente uno de los pocos reductos de libertad, la de verdad, y de la idea, no menos pertinente, de Nicanor Parra (2006): “Apocalíptico sí, pero moderado”.

Hacia el *ethos* de la práctica artística

Estamos en el 24 de mayo de 2018, a un siglo del levantamiento estudiantil en Córdoba⁶¹, Argentina. Nuestros colegas, estudiantes y docentes artistas nos recuerdan la más decisiva Reforma Universitaria que haya acontecido hasta entonces en la América Latina moderna. Evocamos y nos empoderamos recordando los sucesos y sus devenires: la autonomía universitaria, la lucha por la democratización de saberes, la noción y la práctica del cogobierno. Nos hemos juntado inspirados e ilusionados con la posibilidad de seguir adelante, de alejarnos tanto como sea posible de esa otra visión de la educación, de la educación conservadora, elitista y sectaria.

Estamos también a cincuenta años de lo que Elena Poniatowska (1971) llamaría “La noche de Tlatelolco”, en referencia a las movilizaciones estudiantiles en México que pusieran, como en Córdoba, de nuevo en el centro de la discusión el sentido de la educación en nuestros países, y su epílogo trágico: la masacre de decenas de personas en la plaza que recoge el título de la obra de la gran escritora mexicana.

Estamos, por tanto, reunidos y cobijados por esa estela de luchas y pronunciamientos profundos reunidos en el Ecuador estudiantes, docentes, autoridades universitarias mirando nuestra historia y avizorando nuestro porvenir, como corresponde.

En ese contexto, decidimos pronunciarnos sobre nuestros quehaceres y escribimos el conocido Manifiesto por el Derecho a las Artes en la Educación. Recuerdo la lectura del Manifiesto en el Palacio de la Gobernación en Guayaquil. Una de nuestras brillantes estudiantes, Andrea Torres, lee el documento desde su epígrafe: “Entre la independencia y la libertad hay un espacio inmenso que solo con arte se puede recorrer” (Rodríguez, 2016, p. 157).

Su voz resuena en el salón, presidido por ese famoso retrato de Simón Bolívar. Mientras avanza, todo —digo bien *todo*— hace más sentido: quienes firmamos el documento hemos encontrado en estas palabras de Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, un lugar común.

Estamos en 2018, estamos en 2024, estamos en 1830, todos los tiempos reunidos, vigentes: entre la independencia y la libertad hay un espacio inmenso que solo con arte se puede recorrer. ¿Qué significa esto? ¿Qué misterio entraña esta invitación, o desafío, a poblar el espacio inmenso que se designa entre la independencia y la libertad?

La virtud de la representación

Hemos de recordar que las palabras de Rodríguez (2016) encuentran este orden en el movimiento mismo de la transformación, entendida como ideal. La utopía está presente en el pensamiento de

⁶¹ Durante la Conferencia Regional de Educación Superior, 2018, se recordaba el siguiente principio en el centenario de la Reforma Universitaria de 1918: “Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”. Ver <http://bit.ly/4gLTkS8>

Rodríguez como un propósito posible: el bienestar. Es decir: la realización de la independencia como recurso de la libertad (Rodríguez, 2011) es posible mediante la acción educativa. Ese es su planteamiento.

La noción de virtud reaparece, actualizada a la vez por Rodríguez (2016), por nuestra estudiante y por nosotros que la escuchamos contarnos lo que somos y lo que queremos ser. La virtud entendida como el propósito que nos hace ser lo que somos (aquí el tema de la democracia es decisivo): seres libres, por ejemplo; y la virtud como el antídoto a lo que nos hace lo que no queremos ser: prisioneros, esclavos, dependientes, como cuenta Platón en el mito de la caverna:

Imagina una caverna subterránea que tiene su entrada abierta a la luz, y dentro de ella unos hombres que desde su infancia están encadenados por las piernas y el cuello, de modo que permanecen en el mismo lugar y no pueden volver la cabeza alrededor a causa de las cadenas. [...] Ven solamente las sombras que las hogueras proyectan sobre la pared de la caverna frente a ellos.

La imagen que nos persigue se encuentra en las antípodas de lo que plantea Rodríguez, impulsado, hay que entenderlo, por la idea de la fundación de un nuevo mundo, de un sistema otro. En Platón, el ser humano aparece estirado entre dos opciones: permanecer atado a los atavismos o liberarse. No hay más. Los atavismos o la emancipación⁶². Para desencadenar al “hombre”, esto es para liberarlo, es preciso “representarlo” o, más todavía, “filosofarlo”.

En *Fedón*, 67e, Platón (2004) afirma: “Los que filosofan correctamente practican el morir, y el estar muertos es para ellos menos temible que para ningún otro”. La dominación más simple corresponde a la de la ignorancia. Así, representar no solo es el detonante del conocimiento, sino la práctica de la resistencia. Revelar, rebelar. Revelación. La lengua hace síntesis. El camino de la representación es el del lenguaje, concebido como una herramienta que revela/rebela a la vez que libera, partes de un mismo todo. Podemos decir, jugando como estamos, que la formulación de imágenes (digamos imaginar) consiste, por lo tanto, en una estrategia liberadora⁶³. Cuando Rodríguez dice lo que dice, señalando al arte como una herramienta y tal vez como el camino que hemos de recorrer para llegar a la independencia y a la libertad, cuando coloca a la práctica artística en esa dialéctica, Simón Rodríguez hace síntesis del pensamiento platónico, lo actualiza. Así, podemos convenir que la noción de arte no es una noción estática, que es un argumento, un hogar, diría Bolívar Echeverría (1998)⁶⁴, y un arma: un instrumento de batalla.

Resultados

Deriva 1. El espacio y la forma de la vida

El Manifiesto de Guayaquil, que aquí actualizamos, parte —por lo tanto— de una metáfora que configura a la vez una invitación: el espacio no preexiste, es una construcción y obedece

⁶² No digo *libertad*, porque ese término ha caído en manos de quienes, como Javier Milei o Donald Trump, la han travesado para convertirla en un espejismo, un simulacro de vida.

⁶³ En la misma línea, Glissant (1990) asegura que imaginar no se limita a reproducir lo que ya existe. En este sentido, imaginar constituye un acto de libertad y de apertura, como una utopía.

⁶⁴ “El término *ethos* tiene la ventaja de su ambigüedad o doble sentido; invita a combinar, en la significación básica de “morada o abrigo”, lo que en ella se refiere a “refugio”, a recurso defensivo o pasivo, con lo que en ella se refiere a “arma”, a recurso ofensivo o activo” (p. 15).

a la posibilidad de una conceptualización. El espacio, como objeto del lenguaje, como toda narrativa, requiere de unas herramientas que lo hagan posible. Simón Rodríguez instala en esta frase “Entre la independencia y la libertad hay un espacio inmenso (...)” una deriva necesaria, que corresponde a la necesidad de ampliar el sentido de nuestras geografías —podríamos decir de nuestras sociedades— y, por lo tanto, de nuestras existencias. Ese espacio inmenso entre independencia y libertad corresponde a la forma de nuestro devenir, y no es otra cosa que, digámoslo ya, la vida.

Somos en la medida en que transitamos entre, a través, por y para los engranajes que nuestro atrevimiento es capaz de diseñar. La deriva de partida opera, por tanto, como el átomo que inaugura su propio enigma; inapelable al inicio, indecible casi, tan indescifrable como potencialmente significativo. En ese tremor nos colocamos en 1830 con Rodríguez, inaugurando nuestras nuevas naciones, ávidos de una historia alternativa, disidentes de las tramas abyectas de la Colonia y sus pasos perdidos. El espacio de nuestras vidas existe en la medida en que lo señalamos, decimos, en que lo transitamos a través, con y para nuestros lenguajes.

La relación entre el arte y la vida es, entonces, una relación intrínseca, de mutua dependencia. Separarlas consistiría no solo en un despropósito, sino en un error ontológico. Eso que no se dice no es.

Revelar nuestras existencias surge, por lo mismo, como un propósito. La forma no es un caparazón, entraña la pregunta que engendra el movimiento, avisa, aunque sea de modo liminar, el propósito que la envuelve y cifra, cómo no, el sentido de la existencia.

Deriva 2. Educación y arte: indisoluble tensión

La segunda deriva parece un error/horror: así como proviene de un hastío, determina una posibilidad. Esta, como la anterior, supone un escenario (recordemos que nos encontrábamos en el palacio de la Gobernación del Guayas): estamos en los finales del siglo XX. Ya conocemos lo que hemos sido capaces de producir al cabo de un siglo del primer proceso independentista.

¿Se ha ensanchado ese espacio? ¿Hemos conseguido la Independencia y la libertad? ¿Qué sabemos de la justicia?

Cuando el filósofo Bolívar Echeverría (1998) se interesa en estos asuntos, las artes, como espectro de la modernidad, ya se han instalado en su propia contradicción. Y la educación, igual. Sabemos que en el nombre de la cultura se han cometido (y se seguirán cometiendo) algunas de las peores atrocidades⁶⁵. Sabemos que la era de la reproductibilidad técnica anuncia para el arte lo que hoy conocemos de sobra: el valor de exposición se impondrá sobre el valor cultural o de culto, como lo calificó Walter Benjamin (1989) en 1936. Sabemos, con Gramsci (1986) y por supuesto con Roberto Bolaño, que la acción en el lenguaje es tan porosa como la acción de un banquero... El lenguaje está siempre en disputa y el arte, la práctica artística, como la acción educativa, están sometidas constantemente a los intereses del mercado (Adorno, 1994). Esa es la verdad.

Y el mercado ahora está fabricado de algoritmos y los algoritmos están fabricados por otros algoritmos, seres humanos que hemos reducido su brújula a eso: la productividad.

En la última novela de Paul Auster (2024), *Baumgartner*, el personaje, un viejo profesor de filosofía, atraviesa el duelo de su compañera ocupando el tiempo que transcurre con acciones que van cobrando la forma de una épica deleznable. Parecería que avanzamos con él hacia la nada, que nos precipitamos.

⁶⁵ Otra actualización: el genocidio en Gaza, así denunciado por la Corte Internacional de Justicia alojada en la Haya en 2024.

La palabra precisa es *precipitarse*. En Echeverría queda claro que la condición colonial nos ha sometido a vivir precipitándonos, como si la clave de todo esto no fuera necesaria si no consintiera la posibilidad de descifrar ese acontecimiento abismal. Ese descifrar corresponde al antídoto, que aquí llamaremos *valentía*. Para que *tú* tenga sentido, parafraseo a Echeverría (2000), necesitamos del *yo*. Antropología sencillísima y casi imposible. Todo se sume en cómo entendemos el valor, y decimos *valor* en sus dos acepciones: material y simbólica.

La segunda, obviamente, es la que más interesa en esta deriva: el valor como el atrevimiento, la valentía, diría Roberto Bolaño (1996) recordando a los poetas no imaginativos, a los poetas como César Vallejo (1939) cuando escribe en *España, aparta de mi ese cáliz*:

¡Niños del mundo, está
la madre España con su vientre a cuestras;
está nuestra maestra con sus férulas,
está el padre y está el soldado
y está el rostro del hombre,
está la vida!

Epílogo. Deriva 3

Así llegamos al siglo XXI, vaciando de sentido no solo el espacio, también el tiempo. Pero existen personas/personajes como Baumgartner que aparecen en el escenario para mostrar otras derivas posibles.

La tercera (y la última a la que haré alusión aquí) acontece ya no en el Palacio de la Gobernación en Guayaquil. Acontece en un sofá, en la sala de personajes como el de Paul Auster, que acaba de morir. En ese lugar no se puede no hacer memoria: volver la vista, intentar observar, sentir. En ese lugar no es posible no hacer memoria de lo acontecido, porque para alcanzar lo que viene, que es la muerte, es indispensable pasar por ahí. Esta deriva tiene que ver con eso; es decir: con la relación (Glissant, 1990) o, si quieren, con la posibilidad de hacer sentido.

Conclusiones

Me explico y termino. Escribo, antes de venir acá, la pregunta de partida: ¿más artes en la educación? Una pregunta antes que una certeza. En algún momento parecía una certeza. Todavía lo creo, a veces... Por ese deseo de vivir, presente en la reflexión utópica del Simón Rodríguez que vivió largamente a unos kilómetros de aquí, en Latacunga. Más artes, ¿qué artes?, en la educación, ¿qué educación?... Pronuncio esa imagen difusa para intentar atraer su atención sobre la posibilidad, tal vez una de las pocas que nos quedan ya, de creer en que nosotros en algún momento anhelamos la independencia y la libertad a la vez, y que las anhelamos con la algarabía y el valor que animan a quienes creemos en la vida.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.
- Auster, P. (2024). *Baumgartner*. Seix Barral.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Echeverría, B. (1998). *El ethos barroco, en la modernidad de lo barroco*. Ediciones Era.

- Echeverría, B. (2000). *El ethos barroco*. Era.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Glissant, É. (1981). *Le Discours Antillais*. Éditions Gallimard.
- Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation*. Gallimard.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.
- Parra, N. (2006). *Discursos de sobremesa*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Platón (1992). *República, Libro VII*. Ediciones Gredos.
- Poniatowska, E. (1971). *La noche de Tlatelolco: Testimonios de historia oral*. Ediciones Era.
- Rodríguez, S. (2016). *Obras Completas*. Ediciones Rectorado de Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Vallejo, C. (1939). *España, aparta de mí este cáliz*. Ediciones Españolas.

