

Fernando Daniel Serrano. "Colorful", ReDCA

Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad de las Artes, ISA

MAESTRÍA EN ARTE PARA LA EDUCACIÓN

ARTE PARA LA EDUCACIÓN: MÉTODOS Y METODOLOGÍAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE ARTES

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

AE Maestría en Arte para la Educación
FACULTAD DE ARTES

Estudios de Arte para la Educación
FACULTAD DE ARTES

ISA
UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

CÚPULAS

ARTE PARA LA EDUCACIÓN: MÉTODOS Y METODOLOGÍAS

Coordinadores
Alejandra Martínez Fernández
Josefina Arellano Chávez
Ma. de los Ángeles Aguilar San Román
Mónica María Múñoz Cornejo
Fabiola García Rangel
Lilliam Chacón Benavides
Mercedes Borges Bartutis
Yuitana García Isaac
Aleyda Gutiérrez Mavesoy
Paola Helena Acosta Sierra
Andrés David Fonseca Díaz
Humberto Sánchez Rueda

EDICIONES
CÚPULAS
ISA, UNIVERSIDAD
DE LAS ARTES

Primera edición, octubre 2024
D.R. © Universidad Autónoma de Querétaro, 2024
D.R. © Universidad Pedagógica Nacional, 2024
D.R. © Universidad de las Artes, ISA, 2024
D.R. © Sobre la presente edición: Ediciones Cúpulas, 2024

Ilustración de cubierta: Fernando Daniel Serrano
Diseño y maquetación: Maydelín Torres Verdecia

ISBN: 978-959-7206-70-5

EDICIONES CÚPULAS ISA, UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

Ediciones Cúpulas
ISA, Universidad de las Artes
120 e/ 9na. y 13, Cubanacán, Playa
La Habana, Cuba
CP: 11600
ecupulas@isa.cult.cu / www.cupulas.cult.cu

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización por escrito de los titulares del *copyright*. La infracción sobre estos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

COMITÉ EDITORIAL

Universidad Autónoma de Querétaro

Dra. Alejandra Martínez Fernández
Dra. Josefina Arellano Chávez
Dra. María de los Ángeles Aguilar San Román
Dra. Mónica María Muñoz Cornejo
Dra. Fabiola García Rangel

Universidad de las Artes

Dra. Lilliam Chacón Benavides
Mtra. Mercedes Borges Bartutis
Dra. Yuitana García Isaac

Universidad Pedagógica Nacional

Dra. Aleyda Gutiérrez Mavesoy
Dra. Paola Helena Acosta Sierra
Mtro. Andrés David Fonseca Díaz
Mtro. Humberto Sánchez Rueda

Colaboradores

Anastacia Margarita Rivera Leyva
Lucía Mayela Zavarice García
Lisset Resendiz Rosas
Daniela Arredondo

AUTORES

Acosta Sierra, Paola Helena
Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0000-0003-0134-1571
phacostas@pedagogica.edu.co

Aguiar Pérez, María Teresa
Departamento de Estudios Lingüísticos
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
maytesan@nauta.cu

Aguilar Canuto, Enrique
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0009-0007-2668-768X
eva05@hotmail.com

Aguilar San Román, María de los Ángeles
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0000-0002-3455-0137
angeles.aguilar@uaq.mx

Alvarado Diopasá, Claudia Mireya
Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0009-0006-8388-3161
cmalvaradod@upn.edu.co

Barrera Mateus, Eduard Andrés
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0000-0002-0468-1224
eabarreram@pedagogica.edu.co

Borges Bartutis, Mercedes Concepción
Facultad de Arte Danzario
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0000-0003-2101-6805
merceborges2010@gmail.com

Bornacelli García, Zeidy
Universidad del Atlántico / Universidad del Norte
Colombia
ORCID: 0009-0003-5197-0437
zbornacelli@uninorte.edu.co

Borroto Alfonso, María del Carmen
Facultad de Arte Danzario
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
mariadelcarmenborroto@gmail.com

Cabezas Muñiz, Sandra Berenice
Universidad de La Ciénega
México
ORCID: 0000-0001-8693-0740
180003@ucienegam.edu.mx

Cárdenas Paredes, Addis
Facultad de Arte Danzario
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0009-0003-0280-5208
addisanniacardenasparedes@gmail.com

Cárdenas Prieto, Rosario
Compañía Rosario Cárdenas
Cuba
ORCID: 0000-0003-3153-7268
roscardenas@gmail.com

Castañeda Mosquera, Lila Adriana
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0000-0001-8756-8237
lacastanedam@pedagogica.edu.co

Castillo Moreno, Omar
Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM
Universidad de Sevilla
México y España
ORCID: 0000-0002-7325-412X
omar.castillo@enp.unam.mx
omacasmor@alum.us.es

Castro Campos, Fernanda Guadalupe
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0000-0002-7638-9185
fer.castro207@gmail.com

Castro Campos, Karla Itzel
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0009-0008-2404-3132
karlacastromuh@hotmail.com

Castro León, Elke
Departamento de Educación Artística
Universidad de Sevilla
España
ORCID: 0000-0002-5287-2893
elkecastroleon@us.es

Chacón Benavides, Lilliam Yamila
Facultad de Arte Danzario
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0000-0001-7037-7119
lilliamdanza@gmail.com

Cerdá Michel, Alma Dea
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco (092)
México
amichel@upn.mx
almac@cenart.gob.mx

Cerquera Losada, Oscar Gabriel
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0009-0007-1706-2186
ogcerqueral@upn.edu.co

Couso Suárez, Ibel María
Escuela Profesional de Arte El Cucalambé
Cuba
ORCID: 0009-0009-5749-9344
cousosuarezibelmaria@gmail.com

Xolocotzin Eligio, Elias Paracelso
Facultad de Artes
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
México
ORCID: 0000-0001-9870-2825
elias.xolocotzin@uaem.mx

Escaño González, Carlos
Departamento de Educación Artística
Universidad de Sevilla
España
ORCID: 0000-0002-8018-2347
jcescano@us.es

Fajardo Barraza, Isabel Cristina
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0009-0002-8016-4824
fbisabel@live.com.mx

Flores Covarrubias, Miguel
Facultad de Música
Universidad Veracruzana
México
ORCID: 0000-0002-7378-6521
miflores@uv.mx

Fonseca Díaz, Andrés David
Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0009-0008-6327-3491
afonseca@pedagogica.edu.co

Galván Gutiérrez, Karina Estefania
Universidad de La Ciénega
Estado de Michoacán de Ocampo
México
ORCID: 0009-0008-1444-5170
110024@ucemich.edu.mx

García Isaac, Yuitana
Facultad de Arte Danzario
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0000-0002-3999-495X
yuitanag@gmail.com

García Soriano, Tamara
Escuela Profesional de Arte El Cucalambé
Cuba
ORCID: 0009-0005-1496-5705
tamy990717@gmail.com

González Cortes, Jenis Mariana
Facultad de Ciencia y Tecnología
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0009-0001-6727-2399
jmgonzalezc@upn.edu.co

Granados Valdéz, Juan
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0000-0003-4020-9055

Gutiérrez Álvarez, Fausto Cadmo
Escuela de Bachilleres
Universidad Autónoma de Querétaro
México
ORCID: 0009-0008-1544-2254
fausto.gutierrez@uaq.mx

Gutiérrez Mavesoy, Aleyda
Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0000-0002-1849-9554
angutierrezm@upn.edu.co

Hernández Bean, Claudina de la Caridad
Departamento de Pedagogía y Psicología
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0009-0006-1385-2423
claudinahb1966@gmail.com

Herrera Aparicio, Carolina
Escuela de Bachilleres
Universidad Autónoma de Querétaro
México
ORCID: 0009-0002-4077-0555
carolina.herrera@uaq.mx

Holm, César
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0009-0000-2537-3602
cesarholm@gmail.com

Jacomino Ruiz, Alegna
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0000-0002-2604-0137
ajruiz@isa.cult.cu

Jiménez Rivero, Mayte
Departamento de Estudios Lingüísticos
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0000-0002-5086-6959
maytejimenez895@gmail.com

Mañero Contreras, Julia
Departamento de Educación Artística
Universidad de Sevilla
España
ORCID: 0000-0003-2721-6947
juliamanero@us.es

Martínez Fernández, Alejandra
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0000-0003-4042-1670
alejandra.martinez.fernandez@uaq.mx

Martínez Hernández, Juan Marcial
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0009-0004-8181-3317
jmartinez410@alumnos.uaq.mx

Martínez Mora, Mayerly
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0009-0003-0223-5583
mmartinezm@upn.edu.co

Mola Cantero, Maribel
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0000-0003-0658-8063
maribelmola12@gmail.com

Morales Espitia, Juan Nicolás
Fundación Gimnasio Campestre
Colombia
ORCID: 0009-0001-8608-0253
jnmorales@campestre.edu.co

Morales Otero, María Fernanda
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0009-0003-6208-3278
mmorales59@alumnos.uaq.mx

Moreno Cárdenas, Freddy
Fundación Gimnasio Campestre
Colombia
ORCID: 0000-0001-8348-3738
fmoreno@campestre.edu.co

Moreno Quintana, Lisandra
Universidad del Cauca
Colombia
ORCID: 0000-0003-4706-1751
lisandra@unicauca.edu.co

Moreno Nava, Ignacio
Universidad de La Ciénega
México
ORCID: 0000-0003-2537-6840
imoreno@ucemich.edu.mx

Murillo García, Keila Dinorah
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0009-0007-9852-5751
keilamurga@gmail.com

Nava Solis, Guadalupe Tonantzin
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco (092)
México
ORCID: 0009-0004-4157-2109
teresalefay@gmail.com

Núñez Delgado, María Eugenia
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
México
ORCID: 0009-0008-4378-688X
maria.eugenia@uaem.mx

Pedroso Baltazar, Ana Teresa
Asociación de Pianistas de Panamá
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0009-0009-8268-1527
pedrosobaltazar@yahoo.co.uk

Obregón Betancourt, Laura
Facultad de Arte Danzario
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0000-0002-1604-4492

Ochoa Cutiño, Ángel Alfonso
Escuela Profesional de Arte El Cucalambé
Cuba
ORCID: 0009-0009-2573-3479
aocviolin90@gmail.com

Ordaz Guzmán, Gabriela
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0000-0002-1046-1922
gabriela.ordaz@uaq.edu.mx

Reyes Pérez, Marlen
Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Querétaro
Universidad Autónoma de Querétaro
México
ORCID: 0009-0008-6456-6341
marlenreyes.arte@gmail.com

Rickenmann del Castillo, René Christophe
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0000-0002-7000-2613
rcrickenmand@upn.edu.co

Riveros Castillo, Javier
Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Colombia
ORCID: 0000-0002-5820-9929
wjriverosc@pedagogica.edu.co

Rodríguez Bárcenas, Enrique Jesús
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ
México
ORCID: 0000-0002-3980-6752

Rodríguez Núñez, Yamira
Universidad del Atlántico
Colombia
ORCID: 0000-0002-8034-9215
yamirarodriguez@mail.uniatlantico.edu.co

Rojas Rojas, Isaías
Facultad de Arte Danzario
Universidad de las Artes, ISA
Cuba

Rojas Quintana, Raúl L.
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
ORCID: 0000-0002-3740-8582
rrquintana@isa.cult.cu

Salamanca Martínez, Ángela Viviana
Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional
Colombia
ORCID: 0009-0002-1775-5568
avsalamancam@upn.edu.co

Sevillano Hernández, Tania
Departamento de Estudios Lingüísticos
Universidad de las Artes, ISA
Cuba
sofisaul3@gmail.com

Souza Oliveira, Márcia
Universidade Federal de Uberlândia
Brasil
ORCID: 0009-0001-8150-1581
marciaolivira1962@gmail.com

Vázquez Alegría, Ricardo
Universidad Veracruzana
México
ORCID: 0009-0008-1751-1452
alegriaamusic@gmail.com

Yllarramendiz Alfonso, Lalau
Universidad Alberto Hurtado
Chile-Cuba
ORCID: 0009-0001-2339-1935
lalau0696@gmail.com

NOTA A LA EDICIÓN

Estimado lector:

El texto que a continuación exponemos, resulta el compendio de trabajos presentados en el 2º Congreso Internacional de Arte para la Educación: Métodos y Metodologías.

Se respetó, a petición de los autores, el lenguaje inclusivo utilizado, las estructuras de cada ponencia, las mayúsculas de relevancia en la disciplina Arte para la Educación, así como el tratamiento a las tablas y figuras.

Es importante destacar, que todas las notas en los textos corresponden a los autores, lo que demuestra un respeto a la autoría y propiedad intelectual de cada investigación. La edición presenta una relación de autores, elaborada a partir de los datos facilitados por estos.

La compilación de ponencias sobre Arte para la Educación se clasifica como literatura académica o literatura pedagógica. Este tipo de obra generalmente incluye investigaciones, estudios de caso, ensayos y reflexiones sobre la enseñanza del arte, su metodología, su impacto en el aprendizaje y su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes.

La obra se considera parte de la literatura especializada en educación artística, que busca contribuir al conocimiento y la práctica en el ámbito educativo.

Editorial Cúpulas

ÍNDICE

COMITÉ EDITORIAL
AUTORES
NOTA A LA EDICIÓN
ÍNDICE
INTRODUCCIÓN

Capítulo 1
CONFERENCIAS DICTADAS

33 **¿Pedagogía para las artes o las artes para la pedagogía?**
Aleyda Gutiérrez Mavesoy

52 **Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la danza en escuelas de nivel elemental**
Lilliam Yamila Chacón Benavides

68 **Método *eduqarte*: Propuesta teórico-metodológica para el campo disciplinario del Arte para la Educación**
María de los Ángeles Aguilar San Román
Alejandra Martínez Fernández

87 **Las artes, el delirio de la investigación: ¿qué puede el arte?**
Paola Helena Acosta Sierra

99 **Reimaginando el futuro: políticas y estéticas de la esperanza**
Andrés David Fonseca Díaz

Capítulo 2

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DE LAS ARTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

135 **EDARCLUSIÓN. Estableciendo las bases pedagógicas y didácticas de un modelo integral MOOC de formación docente en educación artística inclusiva online**
Elke Castro León
Julia Mañero Contreras
Carlos Escaño González

147 **Una reflexión sobre la educación de la música popular y culta**
Javier Riveros Castillo

159 **Método didáctico para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo. Aportes de la Escuela vienesa de Franz Simandl y de la Escuela italiana de Franco Petracchi**
Enrique Aguilar Canuto

169 **Panorama de las licenciaturas de educación artística en México**
Omar Castillo Moreno

181 **El arte como medio para abordar el plan de estudios del nivel de secundaria de educación básica en México**
Juan Marcial Martínez Hernández

191 **Recursos y adornos en la música violinística de mariachi**
Ángel Alfonso Ochoa Cutiño

207 **Claves para potenciar la motivación en la educación musical a nivel básico**
Ricardo Vázquez Alegría

219 **Singularidades sobre los fundamentos del folklore danzario cubano en la carrera de Arte Danzario**
María del Carmen Borroto Alfonso
Addis Cardenas Paredes
Isaías Rojas Rojas

226 **Competencias profesionales de la enseñanza de la danza folklórica cubana**
Laura Obregón Betancourt

Capítulo 3
PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ARTE Y LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

236 **La formación artística en el arte y del arte como modelo para la educación**
Juan Granados Valdéz
Enrique Jesús Rodríguez Bárcenas

246 **Deformidad postural: prevalencia en estudiantes de música de la escuela profesional de arte**
Tamara García Soriano
Maribel Mola Cantero

257 **Observatorio Cubano de la Danza, una propuesta desde la Facultad de Arte Danzario del ISA**
Mercedes Concepción Borges Bartutis

266 **La sensibilidad estética, el rol de las mujeres en el arte y su relación en la educación**
Marlen Reyes Pérez

276 **La enseñanza-aprendizaje virtual de la voz y del piano: desafíos y oportunidades en un caso del Caribe colombiano**
Yamira Rodríguez Núñez
Zeidy Bornacelli García

287 **Arte y memoria: potencializando el pensamiento crítico desde la escuela**
Claudia Mireya Alvarado Diopasá

298 **Construcción de memoria en torno a la toma del Palacio de Justicia en el aula escolar a través de prácticas artísticas**
Ángela Viviana Salamanca Martínez

311 **¿El neuroeducador musical? Aproximaciones a una formación musical integradora**
Miguel Flores Covarrubias

321 **La Teoría Fundamentada aplicada a la docencia e investigación en arte: una experiencia desde la formación doctoral**
Rosario Cárdenas Prieto
Yuitana García Isaac

332 **Docencia en Artes: Entre la producción de sentido y el sentido de la producción**
César Holm

Capítulo 4

METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN EL VÍNCULO ARTE Y EDUCACIÓN

340 **Hacia una didáctica no instrumental de la educación artística: el concepto de herramienta didáctico-disciplinar**
Eduard Andrés Barrera Mateus
René Christophe Rickenmann Del Castillo

350 **Palabra, memoria y expresión como estrategias metodológica-didácticas**
Alejandra Martínez Fernández

359 **El estudio de cómo se construye el conocimiento en el arte a través de la participación entre investigadores**
Márcia Souza Oliveira

366 **La comunicación oral y escrita en el Arte Teatral: Experiencias didácticas**
Mayte Jiménez Rivero
Maria Teresa Aguiar Pérez
Tania Sevillano Hernández

381 **Crear, recrear y transformar: la experiencia artística como vía de autoconocimiento y autoexpresión en infantes institucionalizados**
Isabel Cristina Fajardo Barraza

391 ***Un viaje por las artes*: La enseñanza plurimodal en el ámbito de la Educación Artística**
Claudina de la Caridad Hernández Bean

401 **Un Taller de Arte y Sensibilidad ante la jerarquización y no democratización de las prácticas artísticas**
Keila Dinorah Murillo García

409 **El piano como herramienta de superación para personas con parálisis cerebral:**
Un estudio de caso en el King College, Ciudad Panamá
Ana Teresa Pedroso Baltazar

417 **Danza sensonarrativa: una propuesta didáctica pospandémica para desarrollar la expresividad**
Guadalupe Tonantzin Nava Solis
Alma Dea Cerdá Michel

428 **Desdibujando fronteras en la educación: beneficios de un enfoque transdisciplinar entre las artes y las ciencias**
Juan Nicolás Morales Espitia
Freddy Moreno Cárdenas

442 **El *Libro de Artista* como estrategia educativa**
María Eugenia Núñez Delgado

451 **El arte como estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en Educación Preescolar**
María Fernanda Morales Otero

461 **Concepciones de la vida y lo vivo a través de expresiones artísticas que tienen los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad de calle pertenecientes a la casa de acogida Santa Lucia-Idipron para el enriquecimiento de la bioculturalidad**
Jenis Mariana González Cortes

477 La experiencia de la escultura sonora en el reaprendizaje de la escucha
Xolocotzin Eligio Elias Paracelso

Capítulo 5

RECURSOS TECNOLÓGICOS CON ENFOQUE ARTÍSTICO-EDUCATIVO

489 Arte popular y fotogrametría. Artesanías para la didáctica y educación patrimonial desde las humanidades digitales
Ignacio Moreno Nava
Karina Estefania Galván Gutiérrez
Sandra Berenice Cabezas Muñiz

502 El archivo en la etnografía digital como método para la etnomusicología
Lalau Yllarramendiz Alfonso

513 Construcción de conocimiento pedagógico y tecnológico (TPCK) en docentes de artes durante la pandemia
Lila Adriana Castañeda Mosquera
Oscar Gabriel Cerquera Losada
Mayerly Martínez Mora

Capítulo 6

TRANSVERSALIDAD DISCIPLINAR DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

524 Pensamiento visual, las artes y el mito en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato
Fausto Cadmo Gutiérrez Álvarez
Carolina Herrera Aparicio

535 **Conociendo la Química a través de Arte Acuarelas a base de flores**
Karla Itzel Castro Campos
Fernanda Guadalupe Castro Campos
Gabriela Ordaz Guzmán

544 **Transversalidad de la disciplina Gestión y promoción de la música en el Plan E de la Licenciatura en Música**
Raúl L. Rojas Quintana
Alegna Jacomino Ruiz
Lisandra Moreno Quintana

557 **La transposición musical en la interpretación de la música de cámara**
Ibel María Couso Suárez

Capítulo 7
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

568 **La enseñanza por/para las artes: algunos fundamentos metodológicos y beneficios sociales**
Lilliam Chacón Benavides

572 **Práctica del Canto Sentipensante. Un modelo educativo para el trabajo comunitario**
Fabiola García Rangel

576 **La danza folklórica mexicana en la Educación Básica**
Josefina Arellano Chávez

593 **La educación artística y el teatro, desde la virtualidad y en los medios digitales**
Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz

Conclusiones

2º CONGRESO INTERNACIONAL ARTE PARA LA EDUCACIÓN: MÉTODOS Y METODOLOGÍAS

INTRODUCCIÓN

La maestría en Arte para la Educación, el Grupo Colegiado Estudios de Arte para la Educación y la Jefatura de Investigación y Posgrado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, México; la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, y la Maestría en Estudios Teóricos de la Danza de la Facultad de Arte Danzario de la Universidad de las Artes en La Habana, Cuba, se conjugaron en este espacio de difusión, vinculación y producción del conocimiento, a través del 2º Congreso Internacional de Arte para la Educación, a fin de conocer los métodos y metodologías que sustentan la práctica docente de profesionales de la educación y el arte, para fortalecer el campo disciplinario del Arte para la Educación, por lo cual se dieron a la tarea de invitar a la comunidad de docentes, artistas y creadores de métodos y metodologías, a nivel internacional, que abonan a este campo disciplinario.

La intención se centró en la exposición fundamentada para fortalecer el estado del arte del campo disciplinario del Arte para la Educación, a partir del conocimiento de los métodos y metodologías que sustentan su práctica docente conforme a la diversidad de las líneas temáticas siguientes:

1. La formación pedagógica y didáctica de las artes en la práctica docente.
2. Las prácticas docentes en el arte y la educación en el siglo XXI.
3. Metodologías didácticas que favorecen el vínculo arte y educación.
4. Recursos tecnológicos con enfoque artístico-educativo.
5. Transversalidad disciplinar de las prácticas artísticas.

Estas líneas temáticas permitieron difundir los aportes teórico-metodológicos del 1.er Congreso Internacional de Arte para la Educación; conocer métodos y metodologías que aporten a este campo disciplinario; comprender fundamentos pedagógicos y didácticos de los métodos y metodologías que contribuyan al campo disciplinario del Arte para la Educación; y, finalmente, distinguir recursos didácticos que permiten el desarrollo de los métodos y metodologías del campo disciplinario del arte y educación.

La riqueza de este segundo congreso se funda en la participación de tres instituciones de Educación Superior que favorecen el campo disciplinario del Arte para la Educación. Desde esta visión tripartita, el pensamiento, la reflexión y la acción en torno al fortalecimiento de las prácticas docentes y artísticas que vinculan la creatividad artístico-educativa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje bajo este sustento teórico-metodológico, accionado en los diferentes niveles educativos, tanto en los ámbitos locales, nacionales e internacionales.

Este documento integra la información, presentada en formato mixto, de cinco conferencias, cinco talleres y cuarenta ponencias, que se organizaron bajo las líneas temáticas mencionadas, dando lugar a los capítulos que conforman esta publicación. En el primer capítulo, se comparten los análisis teórico-metodológicos presentados por los conferencistas, así como algunas reflexiones que invitan a considerar este nuevo campo disciplinar. Los capítulos, del dos al seis, contienen las experiencias exitosas en torno a actividades artísticas de música, danza, visuales, literarias e integrales en los diferentes niveles educativos y mediaciones con diversas comunidades. El capítulo siete permite trasladar la teoría a la práctica al contener los cinco talleres presentados mediante un ejercicio de sistematización a manera de protocolo; y en el apartado ocho se concluye subrayando los aportes teórico-metodológicos de cada una de las experiencias compartidas durante el congreso. De este modo, se expone un conjunto de información que contribuye a la fundamentación y argumentación de los estudios de Arte para la Educación.

Con la realización del 2º Congreso Internacional de Arte para la Educación: Métodos y Metodologías, se abrieron las posibilidades de construcción y fortalecimiento del campo disciplinario del Arte para la Educación al colaborar y compartir, de manera tripartita, los métodos y metodologías que representan las visiones pedagógicas y didácticas artísticas. En

consecuencia, este documento tiene como objetivo la recuperación de métodos y metodologías propios del Arte para la Educación, en donde las y los arte-educadores proponen las estructuras teóricas y los procedimientos metodológicos para desarrollar experiencias de formación académica que propicien el crecimiento humano, observando al Arte para la Educación como concepto innovador que se descentra del aislamiento de los dos conceptos implicados, para concebir un terreno de interjección transversal donde no se trata de enseñar arte en sí mismo, ni generar arte por sí, ni educar a través de las técnicas y los rudimentos del arte como elementos aislados. El arte para la educación es un área de acción cultural específica que requiere la construcción de teorías, métodos y metodologías propias del campo disciplinario, así como de profesionales e investigadores que las propongan tras su diagnóstico, implementación y evaluación.

Es necesario mencionar que los métodos y las metodologías compartidos en este documento evidencian la preocupación, sensibilidad y compromiso social que emanan en el campo educativo y artístico-cultural.

En el documento se da continuidad al camino trazado para el nuevo campo disciplinario Arte para la Educación en el que la Maestría en Arte para la Educación, el Grupo Colegiado Estudios de Arte para la Educación y la Jefatura de Investigación y Posgrado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, en México, la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, y la Maestría en Estudios Teóricos de la Danza de la Facultad de Arte Danzario de la Universidad de las Artes en La Habana, Cuba, colocan los principios teóricos y metodológicos para la contribución en la formación de profesionales del Arte para la Educación.

Comité Editorial



Capítulo 1

CONFERENCIAS DICTADAS

¿Pedagogía para las artes o las artes para la pedagogía?

Aleyda Gutiérrez Mavesoy

> *El arte no es sino el modo en que el anónimo al que llamamos artista, manteniéndose en constante relación con una práctica, busca constituir su vida como una forma de vida: la vida del pintor, del carpintero, del arquitecto, del contrabajista, en las que, como en toda forma de vida, lo que está en cuestión es nada menos que su felicidad.*
>
> GIORGIO AGAMBER

Mucho se ha hablado sobre la relación entre arte y educación. Desde múltiples perspectivas se ha abordado la cuestión de cómo entender las conexiones entre los modos de representación estética del mundo y los sistemas simbólicos de la cultura, que en la educación se despliegan para la formación de los sujetos en el mundo. Justamente, esta tensión ha llevado a distinguir entre la pedagogía para las artes, es decir, orientada a la praxis creadora; y las artes para la pedagogía, lo que implica su orientación al aprendizaje de los sujetos en la escuela. Nuestra propuesta busca colocarse, justamente, en el entremedio de estas dos posturas. Para poder adelantar una explicación y desarrollarla, debemos partir primero de una concepción del arte desde la praxis creadora.

John Carey en *Para qué sirven las artes* nos propone que la capacidad crítica del arte posibilita la apertura a las posiciones críticas frente al mundo; pues el hecho de que quien lea, observe, escuche e interactúe con cualquiera de las formas de representación accede a la experiencia propia mediante el espejo de la experiencia ajena, ya que no solo se acerca a la sensibilidad o la empatía, sino a la revelación de su mismidad frente a esa otredad que

es representada. Podemos agregar que, a través de las artes, los sujetos no solo ejercen la crítica frente a los otros, sino frente a sí mismos y a las representaciones estéticas de esa otredad.

Si bien Carey atribuía la autocrítica exclusivamente a la literatura, consideraba que era un rasgo distintivo de esta, en las formas contemporáneas de las artes también se ha desplegado, y la reflexión sobre su papel en la construcción simbólica de lo social es indiscutible. Esta perspectiva frente a las manifestaciones estéticas pone al artista en una relación diferente con la producción de la obra, ya no se trata solamente de hacer surgir una obra, sino de encontrar los caminos para que esta obra sea posible. Entonces, en términos de Giorgio Agamben (Agabem, 2019, p. 46), entre el artista y la obra se instaura la operación creativa; «¿Qué es, en efecto, la poesía, sino una operación en el lenguaje, que desactiva y vuelve inoperosas sus funciones comunicativas e informativas, para abrirlas a un nuevo, posible uso?». A continuación, se ilustra (fig.1) este entramado:



Fig. 1. *El acto de creación, según Giorgio Agamben.*

La obra no puede reducirse a la expresión de un artista, tampoco a la explicación del mecanismo de producción, puesto que en ella está latente la potencia de referencialidad fuera de sí misma con el mundo, los otros, lo otro; también en ella entran los mundos posibles de los potenciales lectores, espectadores. En este punto nos conectamos con la aseveración de Roland Barthes sobre la escritura: después de Mallarmé y la modernidad, el artista ya no puede más evadir a la reflexión sobre sus antecesores, las formas anteriores, los recursos, las técnicas, las herramientas que se encuentran a su disposición para la producción de la obra. Al mismo tiempo,

si pensamos a las artes como materializaciones del lenguaje; entonces, en la contemporaneidad, la música, las artes visuales, las artes escénicas, la danza… al dar vuelta al espejo y contemplar la operación creativa que es dicha producción se alejan de los significados para multiplicarse en los sentidos o los sinsentidos de la experiencia sensible dentro de sus propios sistemas; una especie de *happening* abierto, ya no solo a la crítica del mundo, sino a la autocrítica del arte. Según Agamben:

> *La hipótesis que querría sugerir, llegado a este punto, es que el érgon y la enérgeia, la obra y la operación creativa son nociones complementarias y, sin embargo, estancas, que forman, teniendo el artista como su medio, aquella que propongo llamar la «máquina artística» de la modernidad; y no es posible, aunque se intente hacerlo una y otra vez, separarlas, ni hacerlas coincidir ni, mucho menos, jugar a una en contra de la otra (Agamben, 2019, p. 19).*

Siguiendo el hilo de los planteamientos anteriores, es posible reconocer que la praxis creadora nos aleja de la idea del arte como producto y nos acerca a su concepción como práctica, en la medida que supone un proceso. A su vez, esta perspectiva permite salirnos de las posibles y complejas consideraciones en torno a definiciones de lo que es artístico y lo que no lo es, de una obra de arte y de lo que no lo es; aún más, de lo bello y lo que no lo es. De este modo, la praxis creadora está orientada a las prácticas artísticas y no exclusivamente a productos estéticos.

Al preferir la referencia a las prácticas artísticas, no se está cayendo en la relatividad a la hora de concebir una obra de arte, sino que se atiende a las condiciones actuales en las que tiene lugar la producción de la obra artística, la preponderancia de la cultura visual, por vía de las nuevas tecnologías de la comunicación, y la saturación de información. Pasemos ahora a la reflexión sobre lo que sucede al conectar a las artes con los sistemas sociales.

1. DISTINTAS CARAS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN-ARTES

Que la historia de la lengua, de las instituciones y las resonancias, atestiguadas o no en la memoria de la literatura y de las significaciones implicadas en las obras de arte, sean necesarias para la inteligencia del texto

de nuestra experiencia, es un hecho del que Freud, por haber tomado él mismo allí su inspiración, sus procedimientos de pensamiento y sus armas técnicas, da testimonio tan abrumadoramente, que se lo puede palpar con solo hojear las páginas de su obra (Lacan, 2009, p. 409).

Variadas son las aristas desde las que podemos contemplar la relación del arte con el mundo social. Partamos desde la consideración de Jacques Lacan (2009) sobre lo real; para exponerlo en términos sencillos, lo real es una potencia que aparece cuando la función comunicativa e informativa de todo lenguaje está neutralizada. Una potencia que, de cierta manera, está vaciada de los constructos culturales y de los discursos sociales. Lo imaginario se constituye de las elaboraciones de lo que sucede afuera. Lo simbólico se configura desde afuera hacia adentro. Como un nudo borromeo, el funcionamiento psíquico ocurre entre lo real, lo imaginario y lo simbólico (fig. 2).

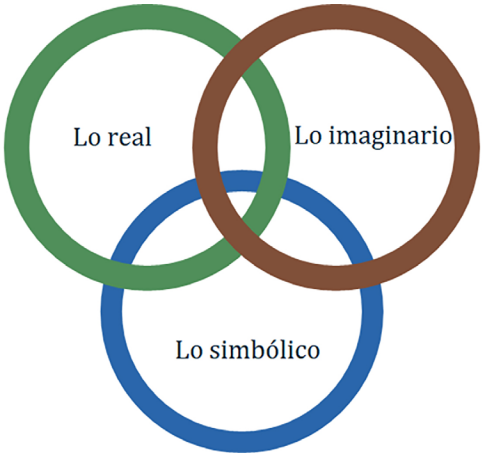


Fig. 2*. La psique, según Jacques Lacan (2009).*

Es sabido que estas primeras concepciones de Lacan están influidas por la lingüística de Ferdinand de Saussure y el estructuralismo de Lévi Strauss. Sin embargo, vamos a permitirnos considerar esta cuestión desde otro lugar, una suerte de semiótica peirceana. Lo real estaría instaurado en el plano de la primeridad, la cualidad de la cosa que no se concreta en ninguna representación porque puede ser representada *ad infinitum* (la objetividad). Lo imaginario, como su nombre lo dice, una segundidad que apunta a las regularidades de la cosa que se ajustan a una serie de imágenes de lo real (la subjetividad). La terceridad, lo simbólico, como mediación

entre la primeridad y la segundidad, que se configura en los límites de la ley (intersubjetividad).

Si partimos de este planteamiento, las relaciones entre la cultura, el sujeto y la sociedad, desde el punto de vista del artista, han de pensarse en términos de registros psíquicos. De cierta manera, frente a lo real, la operación psíquica, que tiene lugar en la praxis creadora, es la conexión de lo imaginario con lo simbólico. A su vez, al unir los planteamientos de Agamben con los de Lacan, se hace evidente que el nudo borromeo entre el artista, la operación creativa y la obra se juegan dos niveles del lenguaje. En primer lugar, el nivel de la experiencia del artista como sujeto en el mundo y la cultura. En segundo lugar, como sujeto creador en el campo artístico y frente a otros creadores.

Del mismo modo, si nos permitimos hacer paralelismos, en las relaciones entre las artes y la educación se juegan dos planos. El primero está relacionado con la manera en cómo se forman a los artistas para la producción de la obra estética: pedagogía para las artes. El segundo, con las artes para la pedagogía; apunta a los modos de cómo las artes educan a los sujetos en el mundo y para el mundo. Sobre esta última línea, Martha Nussbaum (Nussbaum, 2010, p.189) señala lo siguiente:

> *Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión.*

Ahora bien, más allá de considerar a las artes como una manera de hacernos mejores personas, si bien pueden cumplir esa función, no es ese el único camino posible para su relacionamiento con el mundo. La vuelta sobre el quehacer artístico implica también la formación en la apreciación estética. María Acaso (2024) señala la importancia de que las personas comprendan las imágenes en un mundo dominado por ellas (hiperrealidad); de lo contrario, los fines del mercado se cumplen, los mensajes se fijan en el inconsciente, vía la recurrencia del sentido común, vía saturación de

los mismos mensajes, vía vaciamiento de los contramensajes y, de este modo, no lleguen al consciente, y no puedan ser puestos en la balanza de un juicio crítico.

En síntesis, la relación entre educación y artes está mediada, indiscutiblemente, por el poder de nombrar las reglas del juego, y cobija tanto a la formación de artistas, como a la formación desde las artes. Así las cosas, un esquema (fig. 3) de cómo funciona estos dos niveles podría ser el siguiente:

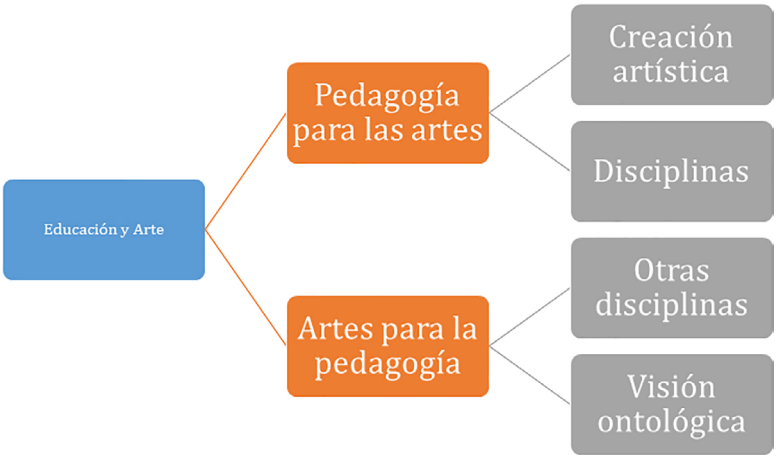


***Fig.3**. Relación artes y educación.*

Analizando la conexión entre estos aspectos, es posible considerar la relación entre artes y educación desde el punto de vista de la pedagogía crítica. Ella supone que, en los procesos de formación, ocurre una acción política: una selección de los conocimientos que se han de poner en juego, las disposiciones de quiénes participarán en el proceso y desde qué lugar lo harán. De modo que hay una relación de poder de una cultura dominante, que legitima dicha selección, sobre las otras, guiada, además, por estrategias de conservación de dicho orden, tanto en el nivel del campo artístico como en el de la cultura.

2. PEDAGOGÍA PARA LAS ARTES

Lo bello promete libertad y reconciliación. En presencia de lo bello desaparecen los anhelos y los imperativos. Así es como hace posible una relación libre con el mundo y consigo mismo (Han, 2015, p. 82).

Luego de las delimitaciones anteriores, es importante considerar la formación desde la praxis creadora. Como ya se ha mencionado, bajo esta perspectiva lo que interesa, a la hora de educar, no es resultado, sino el proceso por medio del cual se llega a la producción de una obra. En este sentido, resulta adecuado referirnos a las prácticas artísticas como el objeto de estudio de una pedagogía para las artes. La reflexión en este apartado girará en torno a dos principios que han regido este campo: la concepción de la transmutabilidad de la experiencia estética y la formación disciplinar. Ahondemos en estos aspectos.

2.1. La transitividad de la experiencia artística

El arte conlleva su propia potencia educadora, en su forma de obligarnos y enseñarnos a demorarnos tranquilamente en el objeto, para dejarnos transformar en algo que vale por sí mismo, que nos cuestiona y nos permite volver a una apertura sobre nosotros (Zuleta, 2020, p. 172).

Durante mucho tiempo, se ha concebido a la experiencia artística tanto desde el punto de vista del creador como del espectador (lector). En cuanto a este último, Aristóteles en su *Poética* introdujo el concepto de «catarsis». No se trata solamente de una experiencia espejo en la que el espectador se identifica y libera sus emociones más íntimas. La catarsis no es producto de lo que le sucede a los personajes o su revelación (anagnórisis), sino de cómo reacciona a ello (lance patético).

Según Aristóteles, la purificación (limpieza, purga) tiene lugar cuando al contemplar la acción del personaje nos acercamos a la empatía: a través del miedo (temor a que nos ocurra algo similar), la compasión (identificación con el sentimiento de ese otro) o ambas inclusive. Por ejemplo, la catarsis no ocurre cuando Edipo descubre que es el asesino de su padre y el esposo de su madre (anagnórisis), sino cuando preso del horror, se arranca los ojos y se va al destierro. Esto no niega que, en la contemplación, el espectador vierta en la mirada también su propio cúmulo de experiencias; es justamente en la simbiosis entre lo ajeno y lo propio que tiene lugar la experiencia estética, cuyo culmen es la catarsis.

Ahora bien, desde el punto de vista del creador, ella ocurre como una constante del proceso no consciente de producción de una obra; tal vez por ello los creadores se niegan a intentar explicar la manera como tiene lugar dicho surgimiento; algunos hasta llegan al punto de afirmar la

intransitividad de la experiencia artística. Lo cierto es que en la praxis creadora siempre hay un vestigio del proceso; allí donde se instaura una elección, una técnica o recurso, se hace evidente el gesto de producción. De modo que no se puede transmitir la experiencia propia del hacer, pero sí los caminos recorridos para llegar a la obra terminada. Se trata entonces de transmitir la experiencia propia a la del aprendiz, a través de metodologías para la apropiación de los caminos.

Tomemos un caso, Edgar Guzmán (2020) nos expone su manera de comprender la forma como opera la función psíquica en la música. Vale la pena detenerse aquí en esta cuestión. Al mismo tiempo que se está poniendo en juego los tres registros, el autor crea tres nuevos: estima que lo real corresponde a eso, que es el sonido como potencia (primeridad, cualidad-lo objetivo) que es atravesada por la escritura (segundidad, regularidades-lo subjetivo) y se proyecta en la interpretación (terceridad, ley-lo intersubjetivo). Mientras que, en lo imaginario se juega una interacción entre la consistencia de la obra, la interpretación y la composición. La consistencia de la obra sería la primeridad (la cualidad-lo objetivo), la interpretación correspondería a la segundidad (regularidades-lo subjetivo) y la composición vendría siendo la terceridad (ley-lo intersubjetivo).

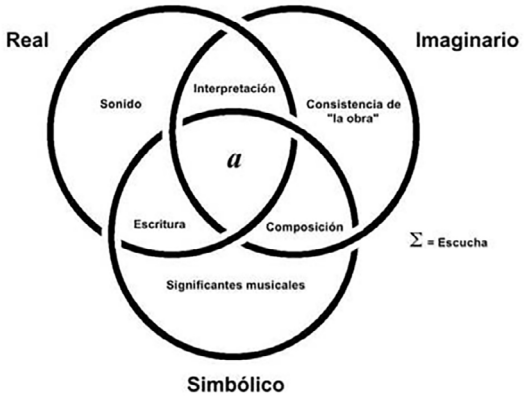


***Fig. 4**. Nudo borromeo del registro psíquico en la música, según Edgar Guzmán (2020).*

Por el otro lado, el registro simbólico pone en juego a los significantes musicales (que podríamos entender como la primeridad-lo objetivo), a la escritura (que equivaldría a la segundidad-lo subjetivo) y a la composición

(que vendría siendo la terceridad-lo intersubjetivo). En este nudo borromeo a sería la experiencia artística:

> *Cualquier discurso artístico que pretenda decir sobre su a ser-artístico no puede apoyarse solamente en la consistencia de lo imaginario o en el saber-decir-la ley de lo simbólico. Cualquier discurso artístico, que fallidamente pretenda saber decir sobre su a-ser-artístico no puede sino solo bordear el vacío y ocuparse de eso que no anda en la obra musical y su práctica artística (Guzmán, 2020).*

Hemos hecho este recorrido para ilustrar cómo es posible traducir en metodologías los caminos que cada artista recorre, y cómo pone en acción los conocimientos, las búsquedas, la imaginación y la visión crítica del mundo en los procesos de producción artística. Recogemos aquí los planteamientos de Agamben sobre la relación entre el artista, la operación creativa y la obra. No se trata de tres momentos que se den secuencialmente, todo lo contrario, en la praxis creadora los tres anillos del nudo borromeo se dan simultáneamente.

En términos de Pierre Bourdieu (1995), cada obra de un artista es una toma de posición en el campo del arte; para que ello sea posible, es necesario que haya una «puesta en forma» (una escritura) de un artista que al hacerlo despliega su *habitus*. Todo el universo que acompaña al artista, a su familia, a la escuela en la que se formó, a los amigos de la infancia y la adolescencia, a los campos profesionales y sus ejercicios (*habitus*), entran en acción al mismo tiempo que la operación creativa (puesta en forma), que da lugar a la obra (toma de posición). Siguiendo este hilo, la consideración de la praxis creadora también posibilita la comprensión de la relación entre educación y artes, desde el punto de vista del creador en relación con otros creadores, y dentro del campo artístico, cuestión esta que consideraremos en el siguiente apartado.

2.2. El conocimiento disciplinar

Nos ceban, en efecto, con imágenes de horrores y desesperación contra todo los que no podemos hacer nada. ¿Cómo reaccionar como individuos? Quiero retomar una cita que usa en uno de sus textos, una cita de Kierkegard que le propongo y que conoce de memoria: Un individuo no puede ayudar ni

salvar una época, solo puede constatar su pérdida. ¿Está de acuerdo con esa frase? (Steiner, 2018, pp. 101-102).

La formación en artes supone también la adquisición, desarrollo y apropiación de la herencia propia del campo específico. En la tradición, suele orientarse hacia el conocimiento de la historia y al dominio de los procesos artísticos. No se trata simplemente de una asimilación de la historia del arte en general, o de desarrollar unas técnicas, estrategias o recursos artísticos, como en la tradición se ha concebido el conocimiento disciplinar. Una forma de graficar (Fig. 5) esta disposición convencional de la formación disciplinar podría ser:

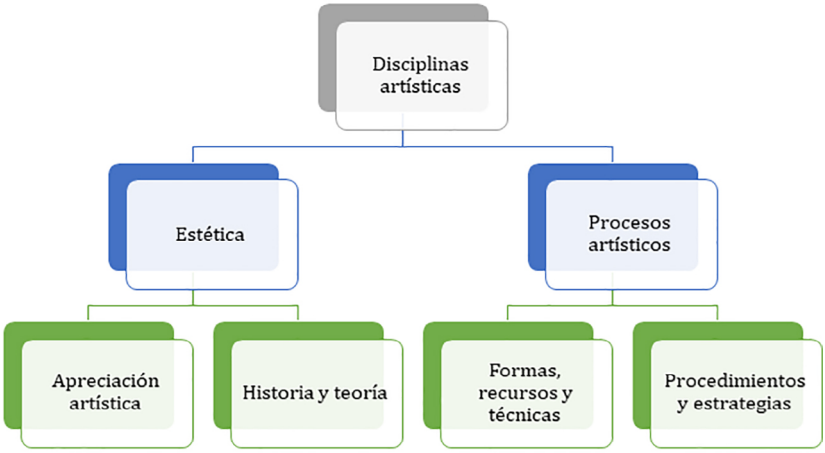


***Fig. 5**. Conocimiento disciplinar.*

Volviendo a María Acaso (Acaso, 2009, pp. 155-156), su planteamiento de la educación artística crítica en artes visuales, supone un doble camino: entre el trabajo desde la hermenéutica frente a los procesos culturales inmersos en las prácticas artísticas; y la producción de objetos visuales críticos, que rompan con la asimilación inconsciente de los mensajes. Para ello propone unas acciones específicas desde su disciplina, que son aplicables a todas:

- Revisión de la memoria nociva visual.
- Creación de un conocimiento visual emancipado.
- Desarrollo de una hermenéutica de la sospecha.
- Desarrollo de la conciencia crítica visual.

- Consideración de los estudiantes como de una resistencia visual informada.
- Desenmascaramiento del currículum oculto visual.

Bajo esta perspectiva, la formación de artistas no solo apunta al dominio de una técnica, un procedimiento, unos recursos; como tampoco a la ubicación histórica contextual de la génesis de dichos componentes, momentos o tendencias; porque si bien de suyo debe promoverse este conocimiento; hacerlo sin el reconocimiento de que toda práctica artística es una práctica política, es ceder a las contenciones de una pedagogía tradicional a la que Acaso denomina «pedagogía nociva». Manteniéndonos bajo este enfoque, veamos ahora la manera en cómo las artes inciden en el mundo a través de la educación.

3. PEDAGOGÍA DESDE LAS ARTES

3.1. Las prácticas artísticas para la producción de conocimientos

Art thinking no es exclusivo para educadores de arte, sino para educadores de cualquier asignatura y condición, incluyendo profesores, mediadores y, de manera especial, a padres y madres que quieran que sus hijos aprendan de una manera crítica y contemporánea. María Acaso, 2009.

En el imaginario popular está la idea de que el entretenimiento es el fin primero de la educación en artes; luego viene la idea del desarrollo de la sensibilidad, la promoción de valores y el ensanchamiento del humanismo como pilares de la formación de niños y jóvenes a través de las prácticas artísticas. Por supuesto, estos aspectos son importantes, pero no necesariamente el eje sobre el cual podríamos asumir el papel de las artes en la educación. Las investigaciones han demostrado que no solo aprendemos el dominio de una técnica, herramienta, instrumento o recursos artísticos, sino que desarrollamos procesos de producción de conocimientos. Tradicionalmente, para diferenciarlos a estos se les ha denominado «saberes».

Por un enfoque cientificista, el conocimiento nuevo se limitó a los descubrimientos que provienen de los procesos y metodologías de las ciencias exactas; cuestión que no suele ser el camino de las investigaciones artísticas, ya que estas implican una manera distinta no solo de producción, sino también de distribución y divulgación del conocimiento producto

de las artes. No es este el espacio para discutir estos temas, solo baste con resaltar la necesidad imperante de dialogar sobre ello.

Retomando, necesitamos comprender el hecho de que, como mediaciones, las prácticas artísticas contribuyen al fortalecimiento de los procesos formativos para el desarrollo cognitivo de la imaginación y la creatividad, la percepción y apreciación estética, el análisis y la interpretación, no solo de textos, sino también de los contextos culturales. Así como el pensamiento lógico, el pensamiento narrativo fortalece procesos mentales fundamentales para la generación de visiones críticas del mundo. Así lo señala Bruner (1990) al considerarla una modalidad del funcionamiento cognitivo, que se caracteriza por dar orden a la experiencia, y, por ello, configura sus propios principios y criterios para dicho ordenamiento.

La narración trata (casi desde las primeras palabras del niño, como veremos en el siguiente capítulo) del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica, y, como pronto quedará claro, proporciona una base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado (Bruner, 1990, p. 63).

Esta concepción de la narración puede hacerse extensiva a las diferentes formas artísticas; es más, también es posible asimilar este pensamiento narrativo a la imaginación poética de Gastón Bachelard (2005) y ambas denominaciones son aplicables para todas las artes. Desde este punto de partida, en la figura 6 se señala la conexión entre las prácticas artísticas, el conocimiento y la cultura.

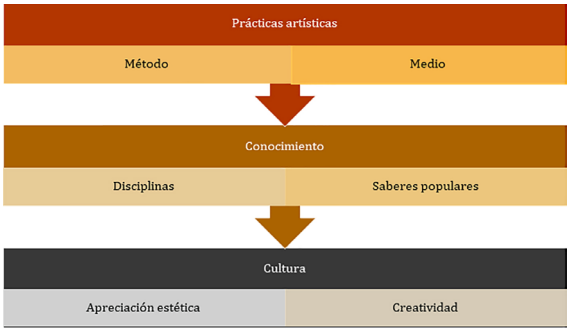


Fig. 6. *Artes, conocimiento y cultura.*

En el cuadro se ponen en relación componentes que aparentemente se tensionan entre sí, pero que, en realidad, de manera horizontal, se complementan (método-medio, disciplinas-saberes populares, sensibilidad-creatividad); mientras que, de modo vertical, siguen las líneas de la educación formal e informal (método-disciplinas-apreciación estética y medio-saberes populares-creatividad). Veamos un poco en detalle esta cuestión.

Empecemos de manera horizontal. Las prácticas artísticas son un método para acercarnos al mundo desde la praxis creadora, que nos ubica en el lugar del artista en la producción y reproducción del objeto artístico. También son medio en la medida que, a través de una suerte de hermenéutica (o semiótica) constante, interpelamos a la obra y, a través de ella, al mundo, como refiere Bruner (1990, p. 63): «del tejido de la acción y la intencionalidad humanas».

Desde el punto de vista del conocimiento como disciplinas, son lenguajes que ponen en cuestión al propio lenguaje, además de a los sistemas de representación de la cultura en la medida en que se inscriben en la historia social como campo de las artes. Sumado a ello, la capacidad de reflexionar sobre su hacer las incluye dentro de los campos del conocimiento. Como producto y productora de los saberes populares en estrechas relaciones con las representaciones culturales de las sociedades en las que se desenvuelven. No se trata solamente de concebir las prácticas artísticas informales o producto de las interacciones dentro de las culturas populares; sino de descubrir la manera como dichos saberes populares se inscriben en las prácticas artísticas, las transforman, le dan continuidad o las niegan.

Desde la perspectiva de la cultura, las prácticas artísticas desarrollan procesos de comprensión, distinción o empatía frente a lo otro, lo propio, lo ajeno y lo identitario, en varios niveles; así lo expone Bruner (1990) al considerar que «media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas». Por un lado, provee las herramientas para interpretar las representaciones sociales del imaginario colectivo en sus manifestaciones cotidianas (hiperrealidad); por otro, se constituye en formas de aproximarse a lo real desde la imaginación creadora (praxis creadora); a partir de ambos lados se está desarrollando el pensamiento crítico desde otro lugar, igualmente válido, pero distinto del método científico.

Ahora bien, de modo vertical, funciona como mediación entre los procesos educativos formales e informales. Empezando por la línea izquierda, las prácticas artísticas como método de acercamiento a lo real proponen caminos para la interpretación de los fenómenos que atraviesan lo social y cultural. Siendo metodologías, se inscriben en las líneas de las disciplinas desde diferentes paradigmas que se asumen como sistemas de organización, regulación y gestión de las acciones. A su vez, dichos paradigmas se constituyen como modelaciones de las percepciones, sensibilidades y valoraciones, lo que en las industrias culturales suele denominarse «formación de públicos» y que aquí atendemos como «apreciación artística».

Por la línea derecha, las prácticas artísticas como medio permiten difundir las representaciones sociales de la cultura y exhiben sus sistemas de configuración simbólica como lenguajes de primer grado; es decir, ellas mismas construyen representaciones de las representaciones culturales y, al hacerlo, las exponen. Por ello, son parte de los saberes populares, no solo por el hecho de que pueden ser producto de la educación informal, sino porque dialogan, continúan o interpelan los sistemas de valoración de dichos saberes. En todos los casos, las prácticas artísticas desarrollan la creatividad de las personas, no solo porque mueven a la acción en el hacer, sino porque orientan los actos a la búsqueda de múltiples salidas, distintos enfoques y diversas interpretaciones fuera de la causalidad.

Resumiendo, las artes desarrollan una forma de pensamiento que no pasa, aunque puede hacerlo, por las metodologías convencionales de producción de conocimiento científico, sino que produce otra forma de conocimiento. Del mismo modo, aunque pueden lograrlo, las prácticas artísticas no son herramientas para hacer entretenido el proceso de aprendizaje de las otras disciplinas, puesto que en sí mismas se constituyen como mediaciones entre los imaginarios culturales, las ideologías dominantes, las sensibilidades y los lenguajes estéticos. Desde esta perspectiva, y con un carácter transdisciplinar, puede considerárseles como una metodología pedagógica para la educación en los diferentes niveles educativos (básico, medio y superior).

3.2. Las prácticas artísticas para el desarrollo del pensamiento crítico

El arte educa por su sola existencia. No hay más que *encontrar* esa existencia o, en otras palabras: pensar un pensamiento (Badiou, 2009, p. 54).

Llegados a este punto, vamos a recoger los distintos planteamientos, que hasta el momento hemos desarrollado, para intentar explicar la manera cómo concebimos la educación desde las artes. Para ello, recordemos que las prácticas artísticas son el eje desde el cual podemos oscilar entre los diferentes planos de la relación pedagogía-artes. En nuestra facultad, la formación artística está encaminada a la preparación de los estudiantes para ser profesores. Esto implica que el fin último no son los procesos artísticos en sí mismos, sino su orientación a la educación de niños y jóvenes. Asimismo, no se trata de la instrumentalización de las artes, al contrario, se busca que ellas funcionen como mediaciones entre los imaginarios colectivos, sus representaciones sociales y las manifestaciones estéticas que las configuran para el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde nuestra perspectiva, la adquisición va ligada a la producción de conocimiento no solo de las artes, sino del ser en el mundo, con el otro, lo otro y la identidad, tanto individual como colectiva. De este modo, las reflexiones sobre género, convivencia, territorio, subjetividad, colectividad, convivencia, derechos humanos, ecosistemas, entre otras cuestiones urgentes de la contemporaneidad van de la mano de las reflexiones pedagógicas y artísticas. La pregunta sobre el ser en cuanto ser, como propondría Aristóteles, orientan los procesos de aprendizaje-enseñanza de las prácticas artísticas en nuestra facultad.

Cuestionar las construcciones sociales que configuramos como realidades no necesariamente implica un estado constante de confrontación, aunque puede serlo; va más bien allá a donde la otredad nos revela nuestra mismidad. Las posibilidades de ser otro en las diversas formas de representación estética abre la ventana a la posibilidad de ponernos en el lugar del otro, no solo como mímesis, sino como devenir otro, tanto para ser empáticos, como también para ampliar la mirada. La intención nuestra es que los cuerpos se dispongan a la escucha atenta de lo que sucede en la psiquis propia frente a lo externo y la otredad en la multiplicación de las visiones; como también, en la necesidad de reconocerse como sujetos con otros en el mundo, ya que entre lo individual y lo colectivo se instaura la cultura.

El desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para comprender que en ella yacen sistemas de valores dominantes que pretenden sostener un estado de las cosas que ponen en el centro unos modos de organización de las prácticas sociales y que marginalizan o invisibilizan otras que

puedan hacerle contrapeso. Consideramos que es necesario equipar con herramientas de observación, análisis y acción que pongan en cuestión dichos sistemas. Como lo expone claramente D. H. Lawrence (Deleuze y Guattari, 1993, pp. 204).

> *(...) los hombres incesantemente se fabrican un paraguas que los resguarda, en cuya parte inferior trazan un firmamento y escriben sus convenciones, sus opiniones; pero el poeta, el artista, practica un corte en el paraguas, rasga el propio firmamento, para dar entrada a un poco del caos libre y ventoso, y para enmarcar en una luz repentina, una visión que surge a través de la rasgadura, primavera de Wordsworth o manzana de Cézanne, silueta de Macbeth o de Acab.*

Para que esto sea posible, proponemos una metodología entre la praxis creadora y la hermenéutica (o semiótica). Nos instauramos en el medio de la relación pedagogía-arte con el propósito de forjar nuevos formadores en artes para la educación primaria, básica y secundaria. Entonces, reconocemos la importancia de las reflexiones pedagógicas y su papel en el desarrollo de las prácticas artísticas. Al mismo tiempo, insistimos en la relevancia de las reflexiones artísticas y su papel en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. De nuevo aparece el nudo borromeo entre arte, educación y cultura. Una síntesis de esta perspectiva podemos encontrarla en el siguiente esquema (Fig. 7):

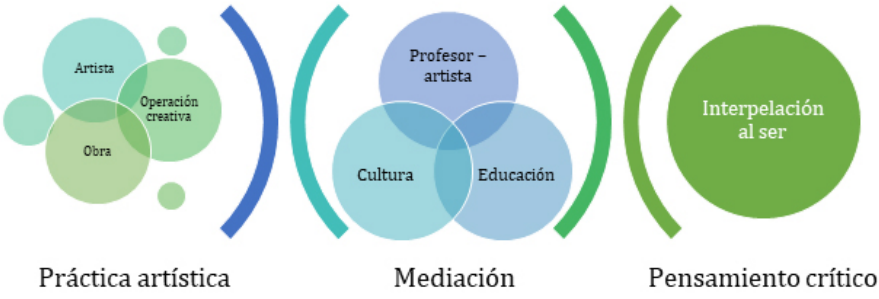


***Fig. 7**. Articulación arte, educación y pensamiento crítico.*

De una manera sencilla, podríamos explicar nuestro enfoque como la interacción entre las prácticas artísticas y la mediación pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico. Para el trabajo con la praxis

creadora, los espacios propuestos son el taller y el laboratorio. Como el taller del artesano, en la mediación entre el estudiante-artista y la obra, la puesta en marcha de la operación creativa tiene lugar en el hacer cosas con palabras, sonidos, imágenes o movimiento; desde ella se activa el universo del *habitus* en diálogo con la cultura, los recursos propios de cada disciplina y la configuración de una visión de mundo, que cobra forma en la práctica artística.

Con el taller, la aprehensión de los procesos artísticos (formas, técnicas, procedimientos y estrategias) van de la mano de las reflexiones estéticas (historia, teoría y apreciación artística). A su vez, y de forma paralela, como sujeto en el mundo, el estudiante-artista «practica un corte en el paraguas, rasga el propio firmamento» (Deleuze y Guattari, 1993, pp. 204) de las representaciones que los imaginarios colectivos configuran sobre el mundo y, de este modo, pasa de la adquisición a la producción de conocimiento.

Con el taller, la educación en los procesos artísticos genera una ruptura de los sistemas de representación dominantes de la cultura a través de un proceso hermenéutico (o semiótico) que revela su retórica. Por ello, se habla de las prácticas artísticas como un lenguaje en segundo grado, en la medida que provoca el extrañamiento de las prácticas sociales «para enmarcar en una luz repentina una visión que surge a través de la rasgadura», dicha luz interpela, al saber tanto en el hacer como en el ser. Volvamos al concepto de hiperrealidad del que habla María Acaso, a través de las redes sociales y los diferentes medios de comunicación digital, nos vemos abocados a la saturación de información que no permite la reflexión, ya que mueve a la acumulación inconsciente de imágenes que configuran el gusto, la sensibilidad y los valores que suponemos como propios. Es a través de la rasgadura que se nos revela su retórica.

A través del laboratorio como espacio de experimentación, tanto estética como ética, se pone a prueba los conocimientos adquiridos y los procesos de concienciación de los sistemas de representación dominantes. La formación de educadores de niños y jóvenes desde las artes pasa por la construcción de espacios posibles para el cuestionamiento del ser social y del mundo. Más allá de la exploración individual, en el laboratorio se pone en diálogo la herencia artística con la propensión de la cultura dominante de pretender hacerse patrimonio. Es así como en el laboratorio, el estudiante-artista reconfigura su propia experiencia estética y descubre los modos para hacerla traducible a otros como práctica artística.

En el laboratorio no solo se ponen a prueba los elementos propios de los paradigmas artísticos, sino también los presupuestos culturales sobre el ser; los sonidos que hacen partituras, un movimiento, un giro, una imagen, las palabras, disponen los significantes distanciados de los significados del lenguaje artístico para devenir ese otro que no es mímesis, sino rasgadura de las representaciones simbólicas de la cultura. En la educación artística, este distanciamiento promueve el desarrollo del pensamiento crítico al traer a la conciencia esas visiones de la otredad en relación con la mismidad, que deviene ese otro en las prácticas artísticas.

Para finalizar, la formación de docentes desde las artes, implica la educación para el desarrollo integral del ser, no solo como ciudadanos, sino como individuos cuya identidad se construye en diálogo con los sistemas de representación de la cultura y los regímenes propios de las manifestaciones artísticas. Desde esta perspectiva, al interpelarse a sí mismo como sujeto en el mundo, el estudiante-artista pone en juego los mecanismos para la aprehensión de los recursos necesarios para, desde las prácticas artísticas, activar en los niños y jóvenes el desarrollo del pensamiento crítico. Podemos concluir entonces, que no hay dicotomía entre la pedagogía para las artes y las artes para la pedagogía, porque, en el entremedio, se complementan en la formación del docente-artista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M (2009). *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Los libros de la catarata.

Acaso, M (febrero, 2024). Art Thinking entiende las artes como herramientas para darle la vuelta al sistema. Recuperado de: https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/maria-acaso-art-thinking/

Agamben, G. (2019). *Creación y anarquía*. Adriana Hidalgo Editora.

Aristóteles (2020). *Poética*. Alianza.

Bachelard, G. (2005). *La poética del espacio*. F.C.E.

Badiou, A. (2009). *Pequeño manual de inestética*. Prometeo.

Barthes, R. (1989). *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Anagrama

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Carey, J. (2007). *Para qué sirven las artes*. Debate.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

Guzmán, E. (junio 27, 2020). *Música y Psicoanálisis: un ensayo de la palabra.* Recuperado de: https://sensemaya.online/musica-y-psicoanalisis-un-ensayo-de-la-palabra/

Han, B. Ch. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.

Lacan, J. (2009). *Escritos 1*. Siglo XXI editores.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Katz Editores.

Steiner, g. (2018). *Un largo sábado, conversaciones con Laure Adler*. Siruela.

Zuleta, E. (2020). *Arte y filosofía*. Ariel.

Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la danza en escuelas de nivel elemental

Lilliam Yamila Chacón Benavides

Arte para la Educación: Métodos y Metodologías es el tema que nos invita a compartir la experiencia de la enseñanza de la danza en Cuba en las escuelas de formación de nivel elemental.

Reconocido es por todos que Cuba es una «isla que baila», es decir, que la danza en todas sus expresiones y estilos está en el centro de la cultura cubana. Y cuando se discute de cultura, y no quisiera avanzar sin antes enfatizar este punto, es necesario recordar lo que Fidel Castro expresó públicamente, en los momentos difíciles que vivió el país en los noventa, que el arte y la cultura eran lo primero que había que salvar: salvarla como patrimonio indisoluble del pueblo, salvarla frente a las culturas hegemónicas y salvarla como condición indispensable de nuestra propia humanidad.

Y es que desde el año 1959 hasta hoy, las trasformaciones y actualizaciones educativas, culturales y, especialmente, artísticas del país han constituido una prioridad para la nación, y para nosotros, los responsables de hacer avanzar la cultura y la sensibilidad espiritual de un pueblo. Por esa razón, la preparación de los maestros, directivos y especialistas de las diversas manifestaciones del arte y la cultura artística es central. Este espacio de solidaridad y encuentro de saberes, aun cuando el disenso esté presente en nuestras mesas de discusión y debate, es más que pertinente, imprescindible en el empeño de generar mayor desarrollo de nuestras prácticas y quehaceres profesionales.

Compartir hoy la experiencia cubana en la sistematización teórico-práctica de los modos de enseñar y hacer arte es un privilegio que agradecemos a este encuentro de maestros de arte.

En Cuba existe un sistema nacional de enseñanza artística, el cual posee un carácter piramidal, cuya base es el nivel elemental, continúa en el nivel medio superior y culmina en el nivel universitario. Este, a la vez, constituye un subsistema de los ministerios de Educación y Educación Superior, respectivamente. La enseñanza y prácticas del nivel elemental, como base de la pirámide y cuestión central de esta sesión, tiene como objetivos:

- Garantizar una sólida formación integral en el campo artístico-pedagógico, a través de un clima de elevada influencia cultural, que propicie en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades y valores estéticos, éticos e ideológicos.
- Fomentar el compromiso de preservar, y a su vez, enriquecer la cultura nacional.

Por un lado, estamos llamados a la educación de niños, adolescentes y jóvenes, mediante el cultivo de la espiritualidad, a ser mejores seres humanos y ciudadanos del mundo con altas competencias culturales. Todo ello, desde las posibilidades que ofrecen la enseñanza y la apreciación de las artes. Por otro lado, estamos abocados a la captación de futuros artistas. Estamos hablando de aquellos sujetos con aptitudes idóneas para el arte y capaces de llevar a cabo una doble formación: la obligatoria-general y el conjunto de disciplinas y asignaturas que conforman el plan de estudios especializado en danza del Sistema Nacional de Enseñanza Artística Cubana.

Así mismo, dicho plan apunta a garantizar una sólida formación técnica para el desarrollo de hábitos y habilidades físicas e intelectuales: capacidades psicosomáticas, uso adecuado de la terminología de la especialidad, pensamiento creativo y, al mismo tiempo, crítico. De manera general, también incluye los principios y conceptos básicos que fundamentan las técnicas de entrenamiento en los distintos géneros y estilos danzarios. Enfatiza en la realización de talleres artísticos interdisciplinarios para enriquecer el lenguaje expresivo. Por último, inculca el amor al trabajo y el compromiso social y comunitario del arte, a través de la participación en presentaciones públicas.

Este nivel de enseñanza, más allá de poseer un carácter vocacional y de formación de públicos sensibles, favorece también la autonomía creativa de niños y jóvenes. Valora los elementos de las artes a través de la historia

y su apreciación, y tiene como soporte teórico los fundamentos sociales de la cultura cubana y sus manifestaciones músico-danzarias.

El desarrollo de la cultura artística y, en particular, la formación vocacional, sensible y necesaria para la captación de talentos, es cardinal en el camino a la futura profesionalización de los artistas en potencia. De igual manera, lo es para la formación de hombres de bien.

Mejorar la calidad social desde la educación en artes a edades tempranas en Cuba nos coloca frente a desafíos inmensos. Pero ya decía Paulo Freire (Freire, 2009, p. 53) que:

> *Es verdad que la educación no es la palanca de la transformación social. Pero sin ella, esta transformación no se da. Ninguna nación se afirma fuera de esta loca pasión por el conocimiento, sin que se aventure, plena de emoción, en la reinvención constante de sí misma, sin que se arriesgue creadoramente. Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza. Y todo eso comienza en la preescuela.*

El presente trabajo identifica las potencialidades, limitaciones y desafíos del claustro durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el sistema de enseñanza artística. Un proceso sui géneris que articula las asignaturas de los perfiles artísticos con la formación general obligatoria. Por tanto, el trabajo con los estudiantes trae consigo complejidades psicopedagógicas diversas y, en ocasiones, difíciles de detectar y socorrer. También hace alusión a la formación-preparación pedagógica de los maestros-artistas de la danza, la cual transcurre simultáneamente con su desarrollo técnico-artístico, en un sistema de influencias heterogéneas que se producen en lo que la Dra. C. Hortensia Peramo (2011) definió como el «campo artístico-pedagógico».

Las especificidades de este proceso, en dicho campo, es una cuestión compleja, se refiere, a que no es puramente ni un proceso artístico ni propiamente un proceso pedagógico, sino una articulación dialéctica de lo artístico-pedagógico (pp. 18-35). Esto nos lleva a plantearnos la responsabilidad social de la academia de arte, el problema de la relación entre proyecto formativo e ideología, lo cual trasciende lo artístico para implicar lo social en la formación de un determinado tipo de artista (pp. 18-24).

Como en todo proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado, los especialistas cubanos han tenido en cuenta, en primer lugar, la empiria, y lo expreso sin temores ni prejuicios. Puesto que tal acepción es la expresión más viva de los vastos conocimientos que esos maestros han adquirido a través de la percepción sensorio-corporal y la experiencia en el hacer. La empiria, desde la perspectiva del ensayo-error, ha aportado sistemas y procedimientos de trabajos que han logrado fundar y socializar los modos de actuación del profesional en arte, al tiempo que se ha logrado un sello particular. Sello, que se perfecciona en su desempeño y el apego a las ciencias.

Esa condensación de los atributos fundamentales de la cultura artística, de los diferentes contextos de representación, de las herencias simbólicas, la tecnología, la política y sus expresiones más controversiales, tuvo su máxima expresión en 1962 con la fundación de la Escuela Nacional de Arte. Ahí nacieron, y se han continuado desarrollando y perfeccionando, los planes y programas de estudio vigentes en Cuba, y en paralelo, la creación de un sistema de casas de cultura con la misma base, pero con otra vocación.

¿Cuál es la diferencia entre un sistema de casas de cultura y un sistema de enseñanza artística? El primero es inclusivo, popular, para todos aquellos deseosos de expresarse creativamente desde la práctica de una manifestación artística. Para el segundo, se consideró necesario, desde sus inicios, el carácter selectivo, como principio de ingreso. Los estudiantes de las escuelas de danza, son niños, adolescentes y jóvenes con aptitudes psicosomáticas para el arte danzario profesional. Son seleccionados en rigurosos procesos de captación, y decantados durante los años de estudio o los «pases de nivel». En Cuba se denominan así a aquellos exámenes que permiten el tránsito de una educación vocacional, es decir, del Nivel Elemental, a una formación profesional de Nivel Medio Superior de la enseñanza artística. Tales ejercicios profesionales acarrean conflictos psicológicos y sociales que condicionan y muchas veces inciden sobre los resultados para lograr, al final del proceso, un artista de la danza con amplias potencialidades creativas.

En el camino de la vocación hasta la profesionalización, los estudiantes, deben someterse a largos y fuertes entrenamientos. Este tipo de enseñanza, con alto grado de especialización vocacional, se ofrece de manera totalmente gratuita, lo que supone para el país un alto costo que suele obviarse en las discusiones.

El sistema de enseñanza artística cubano cuenta con 15 escuelas elementales de arte. Los estudiantes, según los perfiles, cursan en esas escuelas desde el 3.er grado de la Enseñanza Primaria hasta la Secundaria Básica.

Los principales objetivos de este nivel:

- Preparar a los estudiantes de mayores posibilidades técnico-artísticas, para que continúen hacia el Nivel Medio Superior Profesional.
- Contribuir al desarrollo de criterios de evaluación estéticos, éticos, y políticos de la personalidad artística.
- Desarrollar hábitos de trabajo independiente en los estudiantes, mediante la actividad creadora y la imaginación.
- El desarrollo físico-profesional del cuerpo, según los requerimientos estéticos de la danza: coordinación, ubicación espacial, ritmo, trabajo grupal e interpretación, entre otros.
- Valorar los aportes de maestros fundadores y continuadores, tanto cubanos como extranjeros, que han influido en el desarrollo de la escuela cubana de danza.
- Apreciar los valores de las distintas manifestaciones de nuestra cultura, de la región y del mundo.

Para irrigar de tales objetivos a las diferentes disciplinas y asignaturas, se precisa de una revisión continua del plan de estudio. La meta es convertir cada materia en un campo que aporte saberes para los estudiantes y proporcione un tejido de contenidos coherentes al objeto de la danza.

Las escuelas elementales de danza enfrentan dinámicas propias en sus procesos formativos, en los cuales se otorga un peso indiscutible a las prácticas artísticas y a los elementos asociados a ellas. No obstante, se atiende con delicada particularidad la importancia de una higiene escolar adecuada y efectiva. En ello interviene la necesidad de espacios propicios para el aprendizaje artístico, humanístico, el control y educación de las prácticas alimentarias, la preparación teórica especializada y los influjos de la formación general-obligatoria. Por otra parte, la distribución del fondo de tiempo de los maestros-entrenadores, cuestión de evidente complejidad porque requiere del docente un significativo esfuerzo físico e intelectual.

Por último y de gran importancia, la atención particularizada a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los procedimientos de autoevaluación de lo expresado anteriormente han revelado que, en ocasiones, los escolares centran su atención con mayor énfasis en los entrenamientos artísticos, pues ven en ello la preparación para su desempeño como futuros bailarines profesionales. En razón de ello, se trabaja intensamente en función de ofrecerles otras orientaciones vocacionales, que también la sociedad demanda, y amplificar la mirada futura para evitar la frustración y la tristeza. En este sentido, el sistema de influencias artístico-pedagógicas debería encaminarse hacia la preparación integral y afectivo-emocional, con mayor énfasis.

Pero la danza, vista desde la responsabilidad social del danzante, impone la siguiente interrogante: ¿cómo formar esa responsabilidad social, si no siempre se cuenta con el claustro «ideal», capaz y preparado, para tan altos desafíos en el contexto cubano? Una posible solución podría encontrarse en la adecuada articulación de la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de perfiles artísticos con las de formación general, a través de los procesos de organización docente de la escuela.

Los métodos para la enseñanza de la danza, tal y como he apuntado anteriormente, conforman una herencia que logró equilibrar la empiria y la sistematización de cara a la ciencia. Si bien buena parte de lo corporal en la danza se trasmite de forma anónima y oral, y es cierto que los estilos y hábitos de enseñanza han estado matizados por historias de vidas que combinan lo artístico con lo personal y lo social, hoy no es tiempo de repetir, acríticamente, ni los patrones corporales heredados, ni sus conceptualizaciones a modo de rutina.

Encontrar en la historia y la investigación el sustento de las dinámicas de trabajo, debe guiar nuestros esfuerzos. Sin embargo, no podemos olvidar que buena parte del claustro que imparte materias artísticas, casi siempre tiende a canonizar y «congelar» algunos conocimientos. Si a eso sumamos una tendencia natural a reproducir lo aprendido en la escuela, con dosis variables de facilismo y simplificación, termina de delinearse una tendencia empobrecedora de la formación contra la cual los espacios académicos deben contraponer un imperativo distinto: enriquecer constantemente el entramado creativo. La relación con el claustro histórico y sus cánones

se establece desde un respeto a la tradición, al que no le falte también la sacudida necesaria que convide al salto de lo nuevo.

En tal sentido, es tiempo ya de legitimar una enseñanza que provea de herramientas científico-artísticas para la creación escénica, para que la investigación y la experiencia acumulada sean capaces de producir nuevas teorías al uso y acompañar el aparato técnico de cada tipo de práctica.

¿Cómo preservar aquellas prácticas endógenas, muchas veces de carácter religioso? ¿Cómo registrar todas aquellas savias de vida? ¿Qué nivel de actualización existe en lo relativo al saber teórico de las didácticas particulares de la danza? ¿Cómo se determinan las contradicciones más relevantes y la suficiencia del saber teórico al uso, para explicar los procesos culturales que se generan alrededor del campo de estudio de la danza? ¿Cómo asume la academia cubana el aparato conceptual y terminológico respecto a los bailes-danzas y sus correspondientes concomitancias músico-danzarias? ¿Cómo se entiende el impacto de este proceso en los espacios alternativos de enseñanza-aprendizaje de la danza?

Siempre tendremos más preguntas que respuestas. Indudablemente, la problematización acerca de las nociones didácticas vigentes debe resolverse a través del disenso, el debate y conformar, desde ahí, un nuevo consenso entre las materias de corte teórico y las propias de las prácticas artísticas. No es un secreto que en ocasiones estamos apegados a viejos conceptos, terminologías y modos de hacer canonizados por voces autorizadas del gremio.

Este espacio académico permitirá compartir la producción teórico-metodológica de los diferentes países y sectores educacionales, para, en el futuro, organizarlas, clasificarlas y convertirlas en material de consulta y contrapunteo. Colegas de todas partes, se hace necesario e imprescindible detectar las principales problemáticas de orden metodológico que se manifiestan en nuestras prácticas artísticas, nuestras fuentes de consulta y bibliografías al uso. La mirada crítica es la única forma de crecimiento para estar alertas y atentos, con un enfoque histórico-lógico acerca de la enseñanza y sus vínculos con la preservación de la danza y el arte como forma de compromiso social. Tengamos en cuenta los enfoques antropológicos, musicales y culturológicos, con sus correspondientes herramientas asociadas al diálogo con los diversos contextos artísticos, como también la organización, distribución y finalidad del contenido

que se enseña. Que siempre sea pertinente cuestionar «¿qué se enseña?» y «¿para qué se enseña?». De este modo, podrá abrirse un espacio donde serán otros los dispositivos puestos en juego, y se podrá visibilizar una enseñanza que busca la creatividad artística y sensible.

A este choque entre novedad y tradición en las prácticas danzarias, se suma que las escuelas de danza gestionan un claustro muy heterogéneo, que incluye maestros de la formación general, profesores especializados en las asignaturas teóricas de la danza y creadores activos para los entrenamientos danzarios. Al mismo tiempo, requieren de un personal de servicio y de apoyo a la docencia diferente al de otras instituciones educativas, pues incluye a músicos, cantantes, vestuaristas, productores, y, sobre todo, directivos bien preparados teórica y prácticamente, capaces de insertarse en las dinámicas de los procesos artístico-pedagógicos en los diferentes espacios de las instituciones escolares.

Esta compleja organización e higiene docente debe enlazar, de forma armónica y coherente, la distribución de los horarios y sus peculiaridades, para poner a dialogar todo tipo de asignaturas, teóricas y prácticas. Garantizar un ambiente propicio para la creación danzaria, el desarrollo emocional, las relaciones interpersonales, entre otros elementos; son retos que impone la formación artística. Retos que requieren ser atendidos científicamente, pues se complejizan al ser la danza un arte de realización colectiva.

Lo óptimo sería poner en sintonía la experiencia artística devenida metodología o camino particular, con los presupuestos teóricos, metodológicos y prácticos de la pedagogía, la didáctica general y la psicología, como ciencias suficientemente flexibles para singularizar y expandir la formación integral de sujetos en formación.

Es necesario que la enseñanza de la danza atienda con prontitud los cambios de las prácticas culturales, que siempre se manifiestan y visibilizan de manera mucho más rápida, variada y compleja que lo que puede quedar sedimentado en investigaciones y estudios de todo tipo.

Por otro lado, la escena contemporánea de la danza, a nivel local e internacional, requieren de un bailarín apto desde su fisicalidad condiciones de elongación, flexibilidad, resistencia, fuerza, captación, ritmo, musicalidad, creatividad, etc... como esencia. Requieren de un bailarín, diríamos, suficiente en todos los sentidos de la abundancia somática.

Atendiendo a ello, es importante el domino de los principios técnicos y vocabularios del ballet, la técnica de la danza moderna y contemporánea y los bailes urbanos, en conjunción con los bailes del folklore danzario cubano, toda vez que la escena contemporánea se ha permeado de múltiples lenguajes para expandir sus discursos poéticos.

Se trata de dotar al estudiante no solo de pasos, poses y técnicas. Las exigencias de la cotidianidad, en las que está inmerso el bailarín profesional, debe hacer de este un profesional capaz de enfrentar, con el cuerpo entrenado y alerta, las diversas maneras en que lo danzario se concreta en la praxis nacional e internacional.

La relación de la academia con el mundo profesional y el arte contemporáneo es el único modo en que el legado de las escuelas encontrará voz y eco en la sociedad, no solo por la forma en que sus egresados intervienen en ella, sino por la manera en que la sociedad construye su representación social, como mediadores del discurso artístico-danzario en su amplia diversidad. Una escuela que no se parece a su tiempo tiene el peligro de desaparecer, de fracasar.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, el universo de la danza cubana debe transitar a un sistema que admita la pluralidad de enfoques y la presencia de miradas no excluyentes, donde se tengan en cuenta los elementos temporales, geosociales y se haga énfasis en lo creativo. La academia debe y tiene que parecerse a sus tiempos, dialogar con la escena que la acoge.

La enseñanza de la danza en el nivel elemental, aun cuando es vocacional, responde a los niveles superiores de proyección escénica. La intención no es convertir a sus egresados en meros «bailadores», sino dotarlos de habilidades como «bailarines». Es precisamente el sentido espectacular lo que marca la diferencia entre uno y otro, lo que acerca a las prácticas danzarias sociales al fenómeno teatral. Implica entrenar un cuerpo en conflicto, en estado de atención permanente.

Entre las razones que impulsan a dar seguimiento y soluciones por parte de los docentes a tales problemáticas, se identifican las siguientes:

- Desarrollar la cultura danzaria a partir de la jerarquización de la producción artística y su conocimiento creciente.

- La versatilidad que demanda la escena nacional e internacional ante los estilos y vocabularios dancísticos de hoy, entendidas estas como un lenguaje que propicia un acto comunicativo dotado de sentido.
- Se necesita formar un profesional independiente y crítico que:
- Desarrolle habilidades investigativas y tecnológicas, para potenciar su creatividad.
- Perfeccione los principios del entrenamiento en danza, de forma dialéctica.
- Amplíe las posibilidades de movimiento a partir de la exploración de los elementos que componen el lenguaje de movimiento al que se apega.
- Utilice las herramientas y procedimientos de la creación coreográfica en la creación de discursos propios.
- Interprete y analice críticamente las producciones propias y del entorno contemporáneo, atendiendo a las relaciones con el contexto sociocultural.

De esta forma y en armonía con los contenidos que hoy son básicos en cualquier tipo de enseñanza, tratamos de formar a los artistas del futuro. En un mundo marcado por los avances de la ciencia y la tecnología, esa misma ciencia que nos convoca a participar en este congreso y la tecnología que ha habilitado la conexión entre tres países de la región (México, Colombia y Cuba) para que el arte se transforme en el mejor mediador del mundo a través del espíritu y la sensibilidad.

Ojalá esta perspectiva de realización en equipo nos permita continuar ampliando canales de comunicación, compartir contenidos y avanzar hacia el mejoramiento humano, en todos los sentidos del bien. El reto está en saber cómo aprovechar todas estas oportunidades de presente y de futuro, para constituir alianzas entre las universidades de la región, amplificar nuestras profesiones, potenciar el pensamiento innovador, científico y tecnológico.

La importancia de las artes para la educación será cada vez mayor en la medida en que se reconozca al arte como uno de los rasgos más importantes de cualquier civilización genuinamente humana. Nos toca organizar rutas de trabajo coherentes para cada edad y tipo de estudiante, convertir los

lenguajes expresivos del arte en desarrollo, no solo personal, sino también social. El descubrimiento de nuevos y futuros talentos artísticos, es, por tanto, un deber para asegurar el futuro. Del mismo modo, develar los lazos y vasos comunicantes entre la afición, la vocación y las aptitudes artísticas.

Ante el dominio de las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y los conflictos de toda índole, el énfasis deberá estar puesto en la elevación de lo humano, creativo y poético. Debemos prepararnos mejor como docentes para acompañar a nuestros estudiantes. Las artes en la educación o la educación para las artes, merecen y requieren altas competencias artísticas y académicas. Se infiere pues, que las instituciones educativas deben prestar atención a la preparación y certificación del docente. El horizonte debe ser el de profesionales mejor preparados, con sólidos conocimientos.

¿Cómo alcanzar esas metas? ¿Cómo se realizan los perfeccionamientos y actualizaciones de los contenidos relativos a las asignaturas de los planes de estudio? El sistema de enseñanza en Cuba cuenta con un Consejo Asesor para la revisión de estos programas. También supervisa desde las cuestiones didácticas, la adecuación de objetivos y de contenidos, hasta la selección y producción de los repertorios, según los niveles de enseñanza.

Para ello, se tienen en cuenta las exigencias de la producción artística contemporánea, aquello que va marcando pautas en la cultura artística cubana y universal, desde el espacio de la clase como primer eslabón del proceso enseñanza-aprendizaje. Es un órgano de control de la calidad académica, que permite reflexionar sobre las prácticas de las didácticas particulares en relación con los niveles de enseñanza.

Como he apuntado anteriormente, Cuba cuenta con un sistema piramidal de la enseñanza, por lo tanto, este Consejo Asesor está integrado por maestros de mucha experiencia, con altos grados científicos y docentes El nivel universitario, cúspide del sistema de enseñanza, adquiere, en virtud de sus características, mayores responsabilidades en la revisión de la calidad del proceso docente, retroalimentando el conjunto del sistema.

La estructura de sistema que poseemos en la enseñanza de la danza, hace imposible hablar de una sola parte (elemental, medio o superior) sin implicar las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas. Cada una tiene responsabilidades propias y articuladas. De ahí que las acciones de mejoramiento técnico y social están marcadas por la investigación como componente esencial para el desarrollo artístico. La investigación

se erige como la condición indispensable para producir conocimientos y aprendizajes en los procesos de entrenamientos corporales, la creación de la obra artística y la fundamentación conceptual de los procesos.

Estos aspectos se han tenido en cuenta a través de la fundamentación de los diversos planes de estudio desarrollados en la formación del pregrado, que conjuntamente con la labor de extensión de cada una de las facultades, ha permitido el perfeccionamiento del accionar artístico y pedagógico en los estudios especializados. Para ello, la investigación ha sido el eje central en la problematización de experiencias y modos de hacer de las manifestaciones artísticas.

Es la investigación y la introducción de sus resultados al quehacer profesional en el arte, la que articula el diálogo necesario entre teoría y práctica, la que hace tangible y visible el conocimiento desde y para el arte. La concomitancia entre la investigación-creación, la interpretación, y su respectiva relación con el campo artístico-pedagógico, es lo que sustenta de manera científica los procesos formativos de la enseñanza de las artes.

En este sentido, las líneas de investigación de la Universidad de las Artes, han hecho corresponder lo que se investiga a nivel de maestrías y doctorados, en el ámbito del campo artístico-pedagógico, con las problemáticas actuales que se derivan del ejercicio docente de las escuelas elementales. Entre las prioridades que marcan esas líneas de investigación se pueden encontrar el resguardo de las memorias de instituciones docentes, maestros, perfeccionamientos técnicos-metodológicos, construcción de nuevas teorías, sistematización de prácticas creativas y miradas contemporáneas e innovadoras para las didácticas particulares, y nuevos modos de producción y exhibición.

En este empeño, van surgiendo nuevos textos que amplían la bibliografía sobre la cual se sustentan los programas de asignaturas y disciplinas. Ello contribuye a elevar el valor de lo ético en la investigación, el respeto por los textos más tradicionales que han sustentado la percepción de presente y futuro que hoy tenemos. Así también se ha ido asentando una didáctica de la danza cubana en todos los géneros y estilos, con una mirada transformadora, pero que reconoce los aportes de aquellos maestros que dejaron huellas en el proceso de sistematización de una escuela y sus respectivos modos de actuación profesional.

El pensamiento académico de hoy requiere el control, la preservación y difusión de las tradiciones de todas las culturas que incidieron en la conformación de lo cubano; entender los procesos transculturales e híbridos, no solo como obligada consulta de carácter arqueológico. Se trata de mirar el pasado y comprenderlo como vector de futuro. Aquí quiero resaltar los aportes que desde México llegaron a Cuba en los cuerpos y voces de Elena Noriega, Manuel Hiram, Waldin de Valencia, Ana Sokolow y Federico Castro a la danza moderna cubana.

La articulación y el intercambio entre los niveles precedentes con el nivel universitario, así como la relación artística con los más altos profesionales de la danza cubana, ha sido vital para el crecimiento técnico. En tal correlación, las instituciones educativas han ido sedimentando un espacio de toma y daca, en donde todos se enriquecen mutuamente. En ese intercambio, se actualizan los basamentos teórico-metodológicos: de lo más tradicional a lo más emergente de la escena actual.

Partir de las realidades esbozadas, hasta ahora nos ha colocado en mejores condiciones para contribuir con la preparación de los artistas-maestros y sus quehaceres, así como para enfrentar con altas herramientas la dirección de los procesos artísticos-pedagógicos, sus diferentes esferas de actuación profesional y analizar las potencialidades-limitaciones de la pedagogía de la danza.

La enseñanza de la danza en Cuba ha tenido, y tiene, excelentes maestros, que aun en condiciones difíciles, trabajan con la alegría y la convicción de ser cada vez más pertinentes en el mundo de hoy. La formación elemental y vocacional de la danza, y su continuo perfeccionamiento, ha sido un logro en Cuba que estamos dispuestos a compartir: desde sus prácticas y vínculos con maestros-artistas, hasta sus métodos y metodologías mejor validadas.

Este congreso constituye un lujoso esfuerzo por y para el desarrollo de las artes para la educación y la cultura, en general. Igualmente supone un avance necesario en las perspectivas de trabajo futuro. El ideal es, y será, alcanzar la excelencia docente y ponderar la relevancia social del arte. También deja claro el lugar de la investigación educacional, transversal a una docencia de calidad. La educación por y para las artes es la utopía de cambiar el mundo convulso que vivimos, por un mundo mejor y más tranquilo. Enseñar arte, es enseñar a soñar, trasmitir valores que favorecen el cultivo del intelecto y la autonomía individual en igualdad de condiciones humanas.

Hace unos años, en las actas de un congreso de temática similar (Pérez y Ortega, 2019, p. 4), se podía leer:

> *Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resultan indispensables para la constitución de sociedades avanzadas dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.*

Podemos afirmar, sin ninguna duda, que la educación artística también comparte esa vocación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, F. (1988). Trayectoria de la enseñanza del ballet en Cuba. *Anuario de la Enseñanza Artística. No. 2*. Editorial Pueblo y Educación.

Alonso, F. (1996). La formación del bailarín. *Cúpulas*, (4), 53-56.

Balbuena Gutiérrez, B. (2010). La Facultad de Arte Danzario: logros y nuevos retos en el quehacer artístico-pedagógico de la danza en la Universidad de las Artes. *Cúpulas*, (1) [Nueva época].

Castro Rodríguez, M. E. (2010). Acercamientos a la Enseñanza Artística en Cuba a partir del triunfo de la Revolución. *ISLAS*, 52, 43-51.

Chacón, L. (2021). Los modelos de análisis dancístico al uso en Cuba: una ssistematización https://cubaescena.cult.cu/los-modelos-analisis-dancistico-al-uso-cuba-una-sistematizacion-pristina/#_ftn7

Chao Carbonero, G. (1988). Experiencias Metodológicas sobre la Enseñanza de las Danzas Folklóricas [Conferencia inédita]. V Conferencia Científica sobre Arte y Cultura. ISA, La Habana, Cuba.

Equipo de redactores de la DEA y MINCULT (Cuba). (1986). *La Enseñanza Artística en Cuba.* Editorial Letras Cubanas.

Freire, P. (2009). Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olha d´agua.

Garrido Arredondo, L. (2023). *La gestión del proceso artístico-pedagógico en escuelas formadoras de bailarines* [Ponencia inédita]. Universidad 2024, La Habana, Cuba.

Guerra, R. (2000). *Una metodología de la Danza moderna*. La Habana, Instituto Superior de Arte. Colección Estudios Teóricos.

Mena Rodríguez, M. del C. (2009). La Enseñanza de la Danza en Cuba: una experiencia pedagógica (dossier sobre la danza y el teatro en Cuba). *Revista de las Artes Escénicas Ecuatoriana: El apuntador* (39).

Mena Rodríguez, M. del C. (2018). La Facultad de Arte Danzario: 30 años de estudios universitarios de la danza cubana [Ponencia]. 3.er Coloquio Latinoamericano de Investigación y Prácticas de la Danza Visiones Contemporáneas desde la Escena VISCESC 2018, Ciudad de México, México.

MES (Cuba). (2019). *Plan de Estudio E Carrera Arte Danzario*, 103 p.

MES (Cuba). (2019). *Programa de la disciplina Estudios Psicopedagógicos de la Danza*. En *Plan de Estudio E Carrera Arte Danzario*, pp. 57-64.

Peramo Cabrera, H. (2011). *El campo artístico-pedagógico*. La Habana: Ediciones Adagio, 239 p.

Pérez Peláez, M. E.; Martín Lago, Z., Ortega Mohedano, F. (2019). Proyecto educativo audiovisual Dance Kids Research. Memorias I Congreso Mundial de Investigación en Artes del Espectáculo. *Revista de Arte, Investigación y Filosofía* [Edición Especial]. https://investigarte.com/potfolio/memoria-congreso-de-arte-del-espectaculo

Rojo, T. (2019). Discurso de clausura. Memorias I Congreso Mundial de Investigación en Artes del Espectáculo. *Revista de Arte, Investigación y Filosofía* [Edición Especial]. https://investigarte.com/potfolio/memoria-congreso-de-arte-del-espectaculo

De Saá Bello, R. E.: (s/f). *Didáctica y Metodología del Ballet. Nivel elemental* [Texto en proceso editorial]. La Habana: Coedición Editorial Cúpulas-Ediciones Adagio.

Universidad de las Artes (ISA). (s/f). Programa de la asignatura Pedagogía de las Artes del Movimiento [Documento digital inédito].

Método *eduqarte*: Propuesta teórico-metodológica para el campo disciplinario del Arte para la Educación

María de los Ángeles Aguilar San Román
Alejandra Martínez Fernández

El arte para la educación es una expresión disciplinaria que permite, desde la inter, multi y transdisciplinariedad del arte, generar estrategias para la docencia, la investigación y la promoción cultural, con base en la formación integral y el sentido humanista. Esto se logra a través del conocimiento, la reflexión, el diseño y la aplicación del arte y sus manifestaciones como vías de aprendizaje para dar respuesta a las exigencias internacionales y nacionales, en torno al desarrollo de capacidades y habilidades creativas que promuevan calidad de vida para los seres humanos (Aguilar et al., 2023, p. 25). Por tanto, el arte para la educación es un área de acción cultural específica, que requiere la construcción de teorías y metodologías propias, así como de profesionales e investigadores que la dominen.

Este es el inicio del camino trazado para el nuevo campo disciplinario del arte para la educación, en el que el Grupo Colegiado Estudios de Arte para la Educación pone los cimientos teóricos, metodológicos y didácticos para la formación de las y los maestros de arte para la educación de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) a través del método *eduqarte*.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

El método *eduqarte* surge en el contexto institucional de la UAQ y, de manera específica, en la Facultad de Artes a través del programa de posgrado Maestría en Arte para la Educación.

Los antecedentes de la Universidad Autónoma de Querétaro, institución de educación superior (IES), se concreta a partir de la fundación del Colegio

de San Ignacio, el 20 de agosto de 1625, en la Ciudad de Querétaro, bajo la acción educativa y evangelizadora de la Compañía de Jesús.

A partir de 1821, el Colegio de San Ignacio, así como todos los demás colegios, dejaron de recibir el real patrocinio, por lo que se consideraron instituciones privadas por Congreso Constituyente del Estado.

El gobernador José María Diez Marina, mediante Ley del 4 de octubre de 1827, creó la carrera de Licenciado en Derecho, cuyas clases iniciaron el 18 de octubre de ese mismo año. Los Colegios se cerraron en 1844 y reabrieron en 1861, cerrándose definitivamente en 1867, dando paso al Colegio Civil.

Fue instituido por la ley del 27 de noviembre de 1867, cuyo proyecto fue formulado por Próspero C. Vega y puesto en vigor por el gobernador, Julio M. Cervantes. Por disposición del 4 de enero de 1876, se establecieron, además de la carrera de Abogado, las de Notario Público, Farmacéutico e Ingeniero Topógrafo (UAQ, 2024a).

Estos antecedentes permiten establecer los primeros esfuerzos por instituir el nivel de Educación Superior en el Estado de Querétaro y reconocer la iniciativa del Dr. Octavio S. Mondragón para crear esta universidad, la cual inicia sus clases el 24 de febrero de 1951 con la escuela Preparatoria, la escuela de Derecho y la escuela de Ingeniería (UAQ, 2024a).

En 1952, el Dr. Vasconcelos acuñó la frase «educo en la verdad y en el honor», que desde entonces es el lema y símbolo de la Universidad Autónoma de Querétaro. En 1953 se fundó el Instituto de Bellas Artes y, en 1954, la Escuela de Comercio, posteriormente Escuela de Contabilidad (UAQ, 2024a).

Hacia el año 1959, el 5 de febrero, se inició el régimen autonómico de la Universidad Autónoma de Querétaro, consolidándose su intervención educativa. En 1963 se estableció la carrera de Licenciado en Administración de Empresas en la Escuela de Contabilidad. En 1967 se fundaron la Escuela de Psicología y la Escuela de Idiomas. En 1971 la Escuela de Química ofreció las opciones de Química en Alimentos, Metalurgia, Química Agrícola y Farmacología.

En 1975 la Escuela de Psicología también diversificó sus opciones en Psicología Clínica, Psicología Laboral, Psicología Educativa y Psicología Social. En 1978 se fundó la Escuela de Medicina. En 1984 la Escuela de

Sociología. En 1985 la Escuela de Veterinaria y Zootecnia y, en 1987, los planteles de informática y filosofía.

Esta información preliminar permite entonces mencionar la importancia de la creación de los primeros estudios de posgrado en el año 1975 y, posteriormente, en el año 1981, la creación de los primeros centros de investigación universitarios.

Hoy la Universidad Autónoma de Querétaro, luego de años de formación y consolidación, establece su misión:

> *La Universidad Autónoma de Querétaro es una institución de Educación Media Superior y Superior de carácter pública, autónoma, socialmente responsable, con libertad de cátedra y funciones en docencia, investigación, vinculación y extensión. Su compromiso social se establece con el desarrollo integral de Querétaro, México y con el reconocimiento a nivel internacional.*

A través de la formación profesional e integral de nuestras y nuestros profesionistas, altamente calificados con un compromiso ciudadano hacia la sociedad. Con el objetivo de promover la igualdad, la equidad e inclusión educativa, así como la erradicación de la violencia y la discriminación, el respeto al medio ambiente y fomentar la sustentabilidad. En la investigación, como institución científica, generar conocimientos con alto sentido humanista, compromiso y responsabilidad social.

Mientras que, en la extensión, impulsar la preservación y el fomento del arte y la cultura; en vinculación con los diversos sectores que conforman la sociedad queretana, mantener una relación de respeto con el entorno, de bienestar y progreso, por medio de la generación y aplicación del conocimiento bajo un modelo de desarrollo sustentable.

Así mismo, ofertar, divulgar, aplicar productos y servicios derivados del conocimiento científico, tecnológico, humanístico, de salud, artístico y cultural, para lograr la consolidación de una sociedad más justa, libre y plural con alto sentido de compromiso social (UAQ, 2024[a], párrafos 1-4)

En su visión, se resalta que:

> *La Universidad Autónoma de Querétaro, como institución pública de Educación Media Superior y Superior, mantiene su autonomía como pilar fundamental en el ejercicio y promoción de sus funciones sustantivas, de su*

> *calidad académica, su compromiso y responsabilidad social, en un espacio cultural plural y de libre pensamiento. Se destaca por ser una administración eficiente, austera, desconcentrada y transparente en el uso de sus recursos con rendición de cuentas, al establecer las perspectivas de la obligatoriedad, gratuidad y universalidad.*

Debido a la pandemia mundial, se promueve la educación en la modalidad presencial, virtual, a distancia o híbrida, con la implementación de las tecnologías de la información y comunicación. Se busca la formación integral de las y los estudiantes basada en el desarrollo de valores, con el fin de lograr una sociedad más igualitaria, equitativa, inclusiva, libre de violencia, responsable con el medio ambiente y la sustentabilidad, a través de la transversalidad de dichas temáticas en los programas educativos. Cuenta con unidades académicas y administrativas, certificadas y acreditadas, así como con claras directrices y procedimientos para su aplicación, en los ámbitos de organización de la docencia, investigación, extensión, vinculación y la administración de los recursos humanos y económicos.

Del mismo modo, se mantiene como la mejor opción de Educación Media Superior y Superior en el estado, la región y con proyección nacional e internacional de sus programas educativos y de sus cuerpos académicos.

Por consiguiente, fortalece la extensión y la vinculación con la sociedad, con los sectores empresariales y gubernamentales, para consolidar su labor institucional nacional e internacional. Finalmente, brinda servicios y ofrece productos, como resultado de la generación del conocimiento para promover el bienestar social, y sus egresados cuentan con un alto compromiso de servicio y responsabilidad social con el entorno y la comunidad (UAQ, 2024b, párrafos 1-4).

FACULTAD DE ARTES DE LA UAQ

Tal como se mencionó anteriormente, en 1953 se fundó el Instituto de Bellas Artes. En el edificio de La Academia se estableció una Escuela de Música, como cimiente de lo que posteriormente sería el Instituto de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Inicialmente ofrecía cursos libres de música, artes plásticas, ballet, danza folklórica, lo que dio la posibilidad de integrar el primer bachillerato en música, para más tarde, al finalizar la década de los ochenta, iniciar los primeros programas educativos de

licenciatura en artes visuales y educación musical; este esfuerzo le dio el estatus de Escuela de Bellas Artes y, para el año 1992, se inicia la Maestría en Arte Contemporáneo, lo cual la posiciona como Facultad de Bellas Artes.

Esta trayectoria permitió sentar las bases de la investigación en la Facultad de Bellas Artes, que actualmente se fomenta a través de seis programas educativos de maestría y dos de doctorado, así como la acción de docentes-investigadores a través de sus proyectos de investigación.

En este marco institucional, la actual Facultad de Artes establece su misión:

> *La Facultad de Artes está orientada en brindar una formación integral a ciudadanos y profesionistas que busquen ampliar sus conocimientos, habilidades y aptitudes artísticas y humanísticas. Tiene como propósito impulsar y promover las actividades sustantivas (docencia, investigación y extensión) y adjetivas (administración, transparencia y comunicación) que se desarrollan en esta, buscando ser siempre un referente a nivel nacional por su calidad, respeto a los valores, equidad de género, sustentabilidad y congruencia con las necesidades sociales actuales (UAQ, 2024c, párrafo 1).*

Así como su visión:

> *Ser una de las mejores opciones educativas en artes por su alto nivel disciplinar. Contar con un área de investigación artística consolidada, con perspectiva humanística y enfoques multi, inter y transdisciplinario, siendo un referente en el campo de la creación, investigación y divulgación artística, contribuyendo activamente a las necesidades sociales contemporáneas (UAQ, 2024c, párrafo 2).*

MAESTRÍA EN ARTE PARA LA EDUCACIÓN

La Maestría en Arte para la Educación (MAE) es un programa educativo de posgrado que ofrece la Facultad de Artes a partir del año 2019. Desde su creación ha establecido el objetivo de formar profesionales competentes en el desarrollo inter, multi y transdisciplinario del arte y la generación de estrategias para la docencia, la investigación y la promoción cultural, con base en la formación integral y el sentido humanista, a través del conocimiento,

la reflexión, el diseño y la aplicación del arte y sus manifestaciones, como vías de aprendizaje para dar respuesta a las exigencias comunitarias, nacionales e internacionales en torno a la construcción de capacidades creativas para el presente milenio (UAQ, 2024d).

Interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad del arte para la educación

Este desarrollo inter, multi y transdisciplinario del arte para la educación es, en sí mismo, el objetivo de formación de las y los estudiantes de la MAE y, a la vez, el compromiso del grupo colegiado Estudios de Arte para la Educación de la MAE, pues si bien al centrarse en ejercicio de reflexión, análisis y crítica de sustentos teórico-metodológicos, es preciso resolver los vínculos entre la inter, la multi y la transdisciplinariedad para dar solución a las problemáticas presentadas en el ámbito académico, donde se relacionan el arte y la educación.

Así, esta propuesta es un ejercicio metodológico realizado a partir de dichos conceptos, pues su construcción surge de la recuperación teórica de diversos autores y campos disciplinarios para la fundamentación conceptual, categórica y teórica del arte para la educación. Así, la filosofía, la psicología, la pedagogía y la didáctica son los cuatro campos disciplinarios en los cuales se sustenta el diálogo que favorece la definición, la conceptualización y la relación entre ambos. La idea principal que subyace en la construcción del método eduqarte es fomentar la discusión inter, multi y transdisciplinaria para resolver problemáticas diversas y propiciar procesos creativos desde el arte para la educación (Aguilar et al., 2023).

El grupo colegiado Estudios de Arte para la Educación establece acciones concretas en torno a la necesidad de establecer un nuevo campo disciplinario, el del arte para la educación, por lo que construye un corpus teórico-metodológico a partir de la colección de tres cuadernillos didácticos-digitales como parte de la investigación-intervención *Arte y tecnología. Material didáctico digital para docentes y estudiantes universitarios*.[56]

56 *Investigación registrada como proyecto de tesis para el Doctorado en Educación Multimodal, de la Facultad de Psicología en conjunción con el Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la UAQ, bajo la responsabilidad de Alejandra Martínez Fernández. Los cuadernillos fueron productos de esta investigación.*

El Cuadernillo 1, *Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación*, presenta la recuperación, análisis y construcción teórico-conceptual de la inter, multi y transdisciplinariedad para argumentar, de manera transversal, el vínculo del arte con la educación. El Cuadernillo 2, *El método eduqarte*, aborda elementos metodológicos y didácticos de la inter, multi y transdisciplinariedad para ejercer la transversalización en el arte para la educación a partir de diversos fundamentos: el filosófico, basado en la filosofía platónica; el psicológico, de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner; el pedagógico, centrado en el postulado de Friedrich Froebel; y el didáctico, desde los preceptos de Juan Amos Comenio. Finalmente, el Cuadernillo 3, *Propuestas didácticas del arte para la educación*, lleva la transversalización a la práctica, proponiendo una serie de ejercicios y actividades desde la inter, la multi y la transdisciplinariedad para resolver contenidos y aprendizajes desde la aplicación del método *eduqarte* (Aguilar et al., 2023, p. 11).

Lo anterior permite establecer la delimitación del objeto de estudio, en donde la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad fungen como ropaje del nuevo campo disciplinario: arte para la educación.

El abordaje conceptual para comprender y establecer la interdisciplinariedad en el campo del arte para la educación, parte de diferentes posturas teóricas para iniciar el análisis y la reflexión en torno a los elementos que la integran. Ellos refieren a las relaciones múltiples entre disciplinas, para estudiar un objeto o un problema de conocimiento, relaciones que contemplan la convergencia y la interacción entre dos o más disciplinas, incluyendo sus métodos y conceptualizaciones, procedimientos y metodologías de investigación, de donde se desprende que la interdisciplinariedad refiere también a una forma de organizar el conocimiento con base en la transferencia de métodos entre disciplinas, dando cuenta de un enfoque metodológico disciplinario para resolver lo que las relaciones disciplinarias convienen como convergencia e interacción.

Desde este abordaje teórico, es posible establecer que tanto el arte, las artes y la educación aportan elementos suficientes para hacerlas converger e interactuar, favoreciendo el desarrollo de sus objetivos en particular (Aguilar et al., 2023).

Para la interdisciplinariedad es necesario transferir y compartir métodos y técnicas para construir un nuevo enfoque metodológico-interdisciplinario, propio del campo del arte para la educación: el método *eduqarte* para la metodología del arte para la educación. Es importante resaltar cómo juega la interdisciplinariedad en el campo del arte para la educación, tomando en cuenta que cada disciplina artística aporta a la educación diversas formas de percepción, apreciación y expresión para construir realidades auténticas desde un enfoque integrador. El arte enseña a mirar, permite ampliar el espectro normal que se muestra en la educación y favorece la expresión como estrategia valiosísima para vivir más allá de la repetición de expresiones de otros, que es lo que comúnmente se promueve en el aula tradicional (Aguilar et al., 2023, p. 22).

Continuando con este enfoque metodológico, toca resolver el análisis conceptual en torno a la multidisciplinariedad. También, desde la recuperación de distintas posturas teóricas, es importante señalar que esta no ofrece posibilidades de relación o interacción disciplinaria, más bien ayudan a la profundización del conocimiento de un objeto de estudio desde su propia área, realizando un aporte multidisciplinario fecundo, es decir, aportan a las disciplinas en particular, y el objetivo de la multidisciplinariedad reside en la forma de organización del conocimiento, para dar cuenta de una sistematización multidisciplinaria que enfatice las aportaciones particulares desde el estudio del objeto a investigar.

En el campo disciplinario del arte para la educación, la multidisciplinariedad permite recuperar y profundizar en torno a las estructuras epistemológicas del arte y de la educación, para dar cabida a diversos modos de percibir, explicar, comprender y construir el conocimiento.

Para concluir la revisión en torno a la inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación, es preciso abordar la transdisciplinariedad como parte de la reflexión y el análisis conceptual, a fin de comprender la importancia de su enfoque en la construcción del método *eduqarte*.

La transdisciplinariedad también abona a la metodología de la construcción del conocimiento, pues al ser atravesado por distintas disciplinas permite, según Morin (2018), la «comprensión del mundo bajo los imperativos de la unidad del conocimiento» (Aguilar et al., 2023,

p. 31). Esto supone la posibilidad de articular marcos teóricos, conceptos y procesos de construcción del conocimiento específicos entre disciplinas para hacerlos viajar entre sí, en un ir y venir de la construcción entre distintos contextos teóricos y metodológicos, cruzando fronteras o bien sin fronteras, a fin de unificar la tan ansiada epistemología del conocimiento.

Es preciso señalar que el hilo que permite hilvanar tanto a la inter, multi y transdisciplinariedad en el campo disciplinario del arte para la educación es la transversalidad como enfoque metodológico, pues permite, tras la construcción conceptual, flexibilizar el pensamiento desde un planteamiento integrador del conocimiento que ofrecen las disciplinas, desde el contexto en el que intervienen y desde la profundización de sus propios métodos y metodologías de investigación.

A manera de conclusión es necesario establecer que la interdisciplinariedad busca la convergencia entre disciplinas, no marcar las diferencias. Permite la construcción de nuevos escenarios y la producción de conocimientos mediante dos de ellas que interactúan manteniendo sus límites. Además, invita a poner en práctica experiencias para generar soluciones, y estimula la integración social del saber para establecer vínculos y resaltar la complementariedad entre los saberes.

La multidisciplinariedad puede definirse como un conjunto de disciplinas. Es colaborativa y aditiva, por lo que determina la forma de organización de distintas disciplinas, que se suman para abordar un mismo objeto de estudio, dando como resultado la obtención de varias perspectivas que simultáneamente intentan responder un solo cuestionamiento.

Por otro lado, la transdisciplinariedad es la clave para el análisis de la pluralidad e integración de disciplinas, pues permite una visión en conjunto, no aislada, que incluye conceptos y contextos que se relacionan entre sí porque no hay jerarquías entre las mismas. Esto conduce a nuevas formas de organización horizontal, también llamadas «paradigma rizomático» por sus múltiples ramificaciones relacionadas y conectadas entre sí; es decir, desaparecen las fronteras entre las áreas de conocimiento y sus propósitos se diversifican al requerirse de este cruce para el análisis de fenómenos u objetos de estudio complejos o que justamente pretenden complejizarse para abordarlos de manera integral (Aguilar et al., 2023, pp. 35-37).

MÉTODO EDUQARTE PARA LA METODOLOGÍA DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN. CONSTRUCCIÓN

La construcción de un método que contribuya al campo disciplinario del arte para la educación, parte de la necesidad de replantear las prácticas artísticas en el aula, debido a que, con suma frecuencia, se reducen a acciones relacionadas con el dibujo, las manualidades, la preparación de un coro, de un baile o de una puesta en escena para mostrar el talento o los avances de las y los estudiantes en el ciclo escolar, lo cual revela ciertas debilidades en la formación docente, desde la falta de exploración, diversificación y creatividad, por un lado, y, por otro, aquellas que están determinadas por las exigencias institucionales (Aguilar et al., 2023b).

En este sentido, se abre una disyuntiva en el camino educativo que permite exponer dos realidades: la primera se relaciona con aquellos artistas dedicados a la docencia, sin necesariamente contar con una formación pedagógica-didáctica, y, la segunda, con la carencia de suficientes docentes especializados en la enseñanza de distintas disciplinas artísticas (Aguilar et al., 2023b, p. 10).

La propuesta que aquí se presenta, se construye a partir de fundamentos teóricos alimentados desde la filosofía, la psicología, la pedagogía y la didáctica, haciendo evidente así el enfoque transversal desde la inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación.

El fundamento filosófico del método *eduqarte* descansa en la filosofía platónica, debido a que permite, desde su propio método dialéctico, liberarse gradualmente del mundo de las apariencias, buscando el conocimiento de sí mismo como un bien ideal, en donde la virtud edifica al ser bueno, bello y verdadero en el que el ser humano puede convertirse a través de la educación.

La razón por la cual se ha elegido el fundamento filosófico de Platón es que se le reconoce como filósofo de la educación, pues a través del idealismo sostiene que es posible liberar gradualmente la calidad espiritual en busca de un bien ideal, donde la bondad, la belleza y la verdad, que se edifican como las virtudes supremas que han de desarrollar los seres humanos, se convierten en una aspiración al superar los fines empíricos. De esta forma, todo aquel que quiera aprender, deberá someterse a un proceso dialéctico donde la reflexión, la introspección y el conocimiento de sí mismo son la

base de una conciencia individual creadora que surge desde la absoluta voluntad (Aguilar et al., 2023b, p. 39).

El fundamento psicológico del método *eduqarte* se toma del psicólogo y pedagogo norteamericano Howard Gardner ya que destaca el análisis de los procesos de aprendizaje de niños y adultos en relación con la evolución del modelo educativo, desmitificando la idea de que existe una sola inteligencia, al establecer que los seres humanos poseen al menos ocho tipos de inteligencias más, pero que cada sujeto las desarrolla en mayor y menor medida en relación con la herencia biológica y los estímulos educativos y sociales, combinándose con los intereses personales, oportunidades e intenciones educativas. Por tanto, Howard Gardner define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y elaborar productos valiosos en una o varias culturas (Aguilar et al., 2023b, p. 16).

De este fundamento psicológico se recupera la teoría de las inteligencias múltiples, pues resulta pertinente para favorecer el desarrollo integral del ser humano en sus esferas de desarrollo cognitivo, biopsicofisiológico y afectivo-social, desde las acciones de intervención artístico-educativas del arte para la educación.

Las inteligencias a las que se refiere Howard Gardner son:

1. Corporal-kinestésica
2. Musical
3. Verbal-lingüística
4. Lógico-matemática
5. Intrapersonal
6. Interpersonal
7. Naturalista
8. Visual-espacial

De esta manera, la construcción del método *eduqarte* para la metodología del arte para la educación se apoya y se articula en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1985), incluyendo las destrezas que se pueden desarrollar dependiendo de las experiencias, el medio ambiente y la educación recibida, sin omitir que también sirve para generar nuevas interrogantes y problematizar contribuyendo al desarrollo común. Tómese en cuenta que los individuos poseen dichas inteligencias en menor o mayor

grado, dependiendo de la herencia biológica y los estímulos del entorno (Aguilar et al., 2023b, pp. 25-26).

El fundamento pedagógico del método *eduqarte* para la metodología del arte para la educación surge de las aportaciones del pedagogo alemán Friedrich Froebel (1782-1852), mismas que se consideran de trascendencia para la educación integral, que debe fundarse en las acciones de la escuela y la familia a través de las cualidades innatas de las mujeres para educar, teniendo al afecto como principio educativo (Aguilar et al., 2023b).

A lo anterior se suma la importancia que le da a la naturaleza del niño, pues considera el juego como una actividad seria y fundamental para su desarrollo, hasta convertirlo en un aspecto pedagógico de mayor aportación a su propuesta teórica, pues «jugando, el niño entra en relación concreta con el mundo, realiza plenamente algunos de esos enlaces con la naturaleza que expresan la divina unidad de lo real» (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 483).

La aportación más característica del método froebeliano se basa principalmente en la intuición de que todo material primitivo para el juego infantil debe constituirse por el principio y la forma primigenia universal. Esta intención directa sobre el material primitivo se refiere a la importancia de la esfera como figura originaria que perpetua la unidad de todas las formas universales.

Es posible comprender que la propuesta pedagógica de Froebel deriva en una propuesta metodológica transdisciplinaria, pues construye sus ideas partiendo de la forma y universalidad de la naturaleza, que reúne todas las posibilidades unificadas de existencia, encontrando una figura originaria, unidad de todas las formas y configuraciones terrestres y naturales: la esfera (Abbagnano & Visalberghi, 1995).

Froebel sustituyó la ley del desarrollo esférico por la ley del desarrollo omnilateral, de lo interior a lo exterior, entendida como una exteriorización activa de potencialidades y de fuerzas que le son inherentes al universo, a la naturaleza, y, por ello, al ser humano. Este ejercicio de exteriorización lo llevó a expresar que «el hombre (...) solo puede conocer plenamente lo que le es posible representar exteriormente, lo que puede reproducir. Para adquirir conocimiento, el alumno debe vivir, y pensando, hacer, y haciendo, pensar» (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 483). Dicho lo anterior, resulta evidente que para Froebel el juego es esa actividad libre que ayuda a conquistar la

destreza y el conocimiento: «Jugando, el niño entra en relación concreta con el mundo, realiza plenamente algunos de esos enlaces con la naturaleza, que expresan la divina unidad de lo real» (Aguilar et al., 2023b, p. 29).

Tres acciones específicas son las que forman parte de la intención pedagógica froebeliana, revelando a través de ellas el procedimiento metodológico de su teorización: manipular, jugar y razonar.

El fundamento didáctico del método *eduqarte* para la metodología del arte para la educación surge de las aportaciones teóricas y metodológicas de Juan Amós Comenio (1592-1670), conocido como el Padre de la Didáctica al concebir que la enseñanza debe ser metódica, gradual, concéntrica, progresiva y práctica, en la que se enseña a hablar hablando, a escribir escribiendo y a razonar razonando, para comprender que el aprendizaje implica el saber para entender y usar las cosas que existen de manera visible, nada más natural que conocer para saber vivir en el mundo.

La didáctica desde la postura comeniana es un esfuerzo que deriva en un planteamiento metodológico para establecer formas de enseñanza que faciliten el aprendizaje en los estudiantes. Este se ofrece desde una perspectiva que incluye la inter, multi y transdisciplinariedad al incorporar la inteligencia, imaginación y memoria para leer y escribir correctamente; también la vinculación de distintas disciplinas como la aritmética, geometría, gramática, física, matemáticas, moral, didáctica, retórica, historia universal, cosmografía, geografía local y nacional, y elementos de ciencias económicas y políticas. Asimismo, reconoce la importancia de incluir un espacio para el canto, la música y las artes mecánicas y manuales para aprender oficios, así como la incorporación de una evaluación en la que se contemple la progresión sintética y sincrética de la enseñanza a partir del aprendizaje relacional, el método, el orden, la gradualidad y el uso de recursos como la naturaleza, el juego, los sentidos, la observación y la experimentación, la imagen, la música, el teatro, el dibujo, entre otros (Aguilar et al., 2023b, p. 37).

El fundamento didáctico comeniano establece como ideal pedagógico que el destino humano debe dirigirse a comprender todo lo que le rodea, ser capaz de servirse de las demás criaturas, de gobernarse a sí mismo y de servir a sus semejantes mediante tres cualidades esenciales: la erudición, como el conocimiento de todas las ciencias, artes y lenguas; la virtud o moral

y la religión o veneración, que une el alma del ser humano con lo eterno; facultades apreciadas en el ideal del hombre erudito, virtuoso y piadoso.

EL MÉTODO EDUQARTE

La propuesta del método *eduqarte* para la metodología del arte para la educación permite, desde este proceso dialéctico que propone el pensamiento platónico, alejarse de ideas preconcebidas de la enseñanza, de la fragmentación de los contenidos y de la desvinculación con la realidad, para establecer nuevas rutas inter, multi y transdisciplinarias que construyan, desde lo profundo, una nueva metodología de la enseñanza, donde los contenidos se aborden desde la fundamentación, vinculación y creación artísticas.

Respecto al fundamento psicológico, el método *eduqarte* propone apoyarse en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1985) para potenciar la capacidad de observar, discernir, sensibilizar, visualizar, comprender, explorar e interactuar en la diversidad; apostando por el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la creatividad de las y los estudiantes. Así, la metodología del arte para la educación impulsa el desarrollo de las inteligencias múltiples y su combinación para fortalecer distintas competencias, favoreciendo el desarrollo integral desde las esferas cognitivas, biopsicofisiológicas y afectivo-social a partir de la implementación de actividades artístico-educativas con fines pedagógicos y didácticos.

En cuanto al fundamento pedagógico del método *eduqarte*, este se ha construido a partir de las aportaciones conceptuales de Froebel, para quien la educación integral se debe a la escuela y la familia como un binomio indisoluble, de donde esta se desprende por el afecto como principio esencial y el juego como elemento indispensable para la enseñanza de emociones y sensaciones. Con la intención de propiciar aprendizajes a través de actividades lúdicas como el canto al aire libre y la relación armoniosa entre los seres humanos y la naturaleza, se diseñaron materiales didácticos (dones) cuyo sustento en el método científico froebeliano permite vislumbrar la relevancia de la inter, multi y transdisciplinariedad para construir una propuesta educativa que procure una continuidad entre la vida del universo y la del hombre, relacionándose, a su vez, con actividades

artísticas como la danza, el teatro, la literatura, la música o las artes plásticas a manera de observación, exploración, percepción y manifestación.

El fundamento didáctico parte del análisis de los conceptos establecidos por Comenio y la reflexión sobre cómo abordar los contenidos de la enseñanza desde la comprensión de todo lo que rodea al ser humano, la sensibilización, el espíritu crítico y autocrítico, la experimentación, la flexibilización, la libertad y la innovación, necesariamente conducen a diseñar el método *eduqarte*, buscando así nuevas formas de enseñanza que permitan aprender a aprender, para integrar a los jóvenes a la complejidad y riqueza del mundo y poner a su disposición los saberes y conocimientos.

En otras palabras, la didáctica, desde la postura comeniana, es un esfuerzo que deriva en un planteamiento metodológico para establecer formas de enseñanza que faciliten el aprendizaje desde una perspectiva que incluya la inter, la multi y la transdisciplinariedad al incorporar la inteligencia, la imaginación, la vinculación de distintas disciplinas. Un espacio para las manifestaciones artísticas y la incorporación de una evaluación en la que se contemple la progresión sintética y sincrética de la enseñanza a partir del aprendizaje relacional, el método, el orden, la gradualidad y la representación de recursos como la naturaleza, el juego, los sentidos, la observación y la experimentación, la imagen, la música, el teatro, la danza, el dibujo, entre otros (Aguilar et al., 2023b, pp. 40-41).

GUÍAS DE ACCIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL MÉTODO EDUQARTE

El método *eduqarte*, además de sustentarse en los fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, se concibe desde la revisión de los propósitos de la educación básica en México, por ello se han establecido los siguientes aspectos como guías de acción para su construcción:

1. Explorar los elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro) y utilizarlos para comunicarse y expresarse desde una perspectiva estética.
2. Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, y reconocer las conexiones entre ellos.

3. Valorar las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar las capacidades emocionales e intelectuales.
4. Analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro.
5. Explorar las artes visuales, danza, música o teatro, desde un enfoque sociocultural que permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales.
6. Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en el actuar cotidiano a partir del trabajo con las artes visuales, la danza, la música o el teatro (DOF, 2006).

Dicho lo anterior, el método *eduqarte* establece los siguientes pasos ordenados para desarrollar una intervención artístico-educativa:

1. Observación de la realidad.
2. Exploración de la realidad (diagnóstico).
3. Sensibilidad hacia la realidad.
4. Supuestos hipotéticos sobre la realidad, de los que se desprenden acciones concretas.
5. Dentro del diseño de la intervención artístico-educativa se considera:

    a) Identificar la problemática de la realidad.

    b) Fundamentar teórica y conceptualmente la solución desde la intervención.

    c) Determinar la o las disciplinas artísticas para intervenir la realidad.

    d) Diseñar y jerarquizar las actividades artístico-educativas para la intervención.

    e) Determinar los recursos humanos, materiales y temporales.

    f) Gestionar la autorización para la intervención artístico-educativa.

    g) Nombrar y asignar a los responsables de las estrategias que comprende la intervención artístico-educativa.

    h) Iniciar las acciones de la intervención artístico-educativa.

i) Observar y registrar las acciones de la intervención artístico-educativa (cada actividad deberá ser registrada por un relator, aunada a la observación participante de quien interviene la realidad).

j) Evaluar la intervención artístico-educativa, que incluye el diseño del proyecto, las acciones, la participación del responsable y de los integrantes del grupo, las estrategias de intervención, los recursos humanos, materiales y temporales, la visión de los resultados, y los productos y aprendizajes logrados.

k) Elaborar el informe final de la intervención artístico-educativa.

6. Evaluación que incluye el ejercicio de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.
7. Presentación del informe final de la intervención artístico-educativa.

El método *eduqarte* que aquí se propone se aleja de aquellas posturas focalizadas en la adquisición de conocimientos y habilidades encaminados exclusivamente a la producción y el beneficio material. Para contrarrestarlo, se busca que los estudiantes egresen tras haber obtenido «conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que les permitan desarrollar productivamente su creatividad, identificar los retos y oportunidades en entornos altamente competitivos, reconociendo que las artes brindan las herramientas para enfrentar con éxito los desafíos del presente y el futuro» (UAQ, 2020, p. 16). Por ello, la construcción de dicho método considera que:

- Los contenidos del arte se dirigen a la sensibilidad humana.
- El arte se manifiesta en la expresión de infinidad de posturas críticas, porque favorece la reflexión para la creación desde la conciencia individual que, al exteriorizarse, se torna colectiva.
- El arte se manifiesta en acción, práctica constante y ejecución.
- Desde el arte, los docentes-artistas y los artistas-docentes propician la creación de nuevas conciencias y formas de vida (Aguilar et al., 2023b, p. 43).

El arte para la educación, a pesar de ser un constructo aparentemente nuevo, cuenta con raíces profundas que en el caso de su metodología son el fundamento filosófico de Platón, el pedagógico de Froebel, el psicológico de

Gardner y el didáctico de Comenio que permiten establecer una educación basada en la libertad, en la experiencia, en la exploración y en la observación, a partir de los sentidos, el interés y el autogobierno, en la naturaleza como método gradual, en la familia y en el amor, en el juego y en la inteligencia del niño, que deriven en su desarrollo integral y armónico como ser humano.

La construcción del método *eduqarte* para la metodología del arte para la educación requiere una intervención, entendida como una secuencia de estrategias que procuren el aprendizaje y que tienen como condición básica la orientación artístico-educativa del docente, con el fin de flexibilizar, acompañar y guiar los procesos formativos para la construcción de competencias (conocimientos, aptitudes y actitudes). La intervención artístico-educativa es un recurso metodológico formal que, desde la inter, multi y transdisciplinariedad, tiende un puente entre el arte y la educación, uniendo intenciones, objetivos y finalidades para satisfacer las necesidades de aprendizaje, apreciación y expresión a través del desarrollo de la sensibilidad estética del alumnado. Además, propicia la interacción social, responsable y consciente, de los agentes educativos para elevar el compromiso humano y social que entraña la labor educativa (Aguilar et al., 2023b, p. 45).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N., Visalberghi, A. (1995). *Historia de la Pedagogía* (11.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Aguilar San Román, M., Arellano Chávez, M. J., Martínez Fernández, A., Quintanar Ballesteros, C. P. (2023). Cuadernillo 1 Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación. *Cuadernillo 1 Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación.* Fondo Editorial Universitario UAQ.

Aguilar San Román, M., Arellano Chávez, M., Martínez Fernández, A., Quintanar Ballesteros, C. (2023b). Cuadernillo 2 El método *eduqarte. Cuadernillo 2 El método eduqarte*. Fondo Editorial Universitario UAQ.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2006). https://sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/267/1/%20images/acuerdo_384.pdf

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2024a). *Misión institucional.* Sitio oficial de la Universidad Autónoma de Querétaro. https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la/mision

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2024b). *Visión institucional.* Sitio oficial de la Universidad Autónoma de Querétaro. https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la/vision

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2024c). *Misión y Visión institucional*. Sitio oficial de la Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro. https://fa.uaq.mx/index.php/mision-y-vision-fa

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2024d). *Maestría en Arte para la Educación*. Sitio oficial de la Universidad Autónoma de Querétaro. https://fa.uaq.mx/index.php/programas/posgrados/maestria-en-arte-para-la-educacion

Las artes, el delirio de la investigación: ¿qué puede el arte?

Paola Helena Acosta Sierra

Guille Deleuze en su conferencia *Qué es el acto de creación* afirma que la filosofía, el arte y la ciencia pertenecen a los campos de la creación. Sin embargo, estos campos no se mezclan, cada uno tiene sus materiales con los que se crean bloques diferentes. Estas creaciones nacen a partir de unas necesidades precisas del creador y tienen un límite común: la creación de nuevos espacios-tiempos, de nuevos mundos, nuevas subjetividades, nuevas lenguas. De esta forma, una idea, que viene de un campo puede resonar con otra idea que está en otro campo, o puede, aunque no siempre, ser válida en otro campo.

Ahora, si la filosofía no es reflexión, tampoco es la idea una comunicación. Quien comunica una información transmite una consigna, es decir, una palabra de orden. Estar en la sociedad de la información no solo nos remite a las computadoras sino a una sociedad que a todo tiempo y en todo lugar está transmitiendo palabras de órdenes.

Deleuze hace hincapié en que las ideas no pertenecen al orden de la comunicación, ya que el que comunica divulga una información, y la información es el siempre circular una consigna, un significante amo: «Cuando se nos informa, se nos dice lo que se supone que debemos creer, en otras palabras, informar es hacer circular una consigna [...] se nos comunica una información, se nos dice lo que se supone que somos de hecho o lo que debemos ser o lo que estamos compelidos a creer» (Deleuze, 2012, p. 2), es decir, ficciones establecidas a través de un discurso dominante, para multiplicar los medios de control en la sociedad.

En esa medida, el arte no mantiene ninguna relación con la comunicación, no tiene como objeto comunicar, ni informar. Tiene en cambio una relación

con el acto de resistencia: «acto del habla que se eleva en el aire, mientras su objeto permanece en la tierra» (Deleuze, 2012, p. 4), un acto de resistencia en una sociedad de control en donde los que nos cuidan (policía, ejército, gobierno, maestros, médicos, etc.) tienen multiplicidad de herramientas o dispositivos de control.

Por eso el arte no tiene que ver con la comunicación, porque la comunicación en esta sociedad de control tiene la función de hacer que en este sistema las consignas vigentes de la sociedad se distribuyan e implanten, las placas tectónicas se solidifiquen, se asienten. El arte es lo contrario, la creación de otros espacios-tiempos, creación de otras posibilidades; es un acto de resistencia ante lo que trata de fundamentarse.

Como lo he trabajado en un texto anterior, llamado *Justicia [Poética] Memoria [inquietante]*, Deleuze, en *El saber. Curso sobre Foucault*, desarrolla la idea de los regímenes de visibilidad, afirmando: «"Ver" [...] no es un comportamiento entre los demás, es la condición de todo comportamiento en una época. «Hablar» no es una expresión de la mentalidad, es la condición de la mentalidad de una época...».

Ante este planteamiento de Deleuze, es posible afirmar que hay un ordenamiento generalizado que opera como marco de entendimiento del mundo y Deleuze lo cifra en «ver». Cabe precisar que Deleuze no asocia la palabra «ver» con «forma», esa es una distinción relevante porque no se trata de «forma de ver», sino, cómo «ver» implica cierta materialidad en términos de saber y poder. De ahí que «ver» determina un régimen de visibilidad y «hablar» determina un régimen de los enunciados (Acosta, 2019, p.28).

El involucramiento de la palabra «régimen» implica que no es un proceso libre de elección, tampoco de consecución del gusto. Estamos frente a una selección entre lo que ya está elegido. Una limitación de la oferta en términos de limitación moral. En este caso, se marca una imposibilidad de una oposición fuera del marco de visibilidad y del marco enunciativo.

En este contexto, la pregunta es ¿qué puede el arte?, y claro, qué puede el arte es una pregunta muy amplia; sin embargo, nos podemos centrar en qué puede desde la investigación artística, sus tres dimensiones y centrada un contexto educativo.



Hay una obra de Pieter Brueghel, entre 1565 y 1567, *La masacre de los inocentes*. En ella se ve un grupo de soldados que atraviesan con sus lanzas y espadas a los niños que encuentran a su paso, ante el clamor y sufrimiento de sus madres, quienes intentan, de alguna forma, protegerlos. Aunque la obra representa el conocido pasaje bíblico, en el que Herodes manda a asesinar a todos los niños menores de dos años nacidos en Belén, la pintura ubica la escena en un poblado holandés contemporáneo al autor. Las casas y las vestimentas son típicas de la época en los Países Bajos; los soldados lucen armaduras del siglo XVI y se incluyen referencias históricas: el escudo de los Habsburgo en las prendas de uno de los jinetes y el comandante de los soldados, vestido de negro y con una larga barba, hace alusión al duque de Alba. Es un retablo pintado al óleo, y retoma varios de los tópicos frecuentes de Brueghel: las tradiciones holandesas, el paisaje, el mundo rural.

Un elemento fundamental de esta pintura es la referencia a los acontecimientos de su época: la llegada del ejército español bajo el mando de Fernando Álvarez de Toledo y Pimentel, el duque de Alba, enviado por Felipe II a los Países Bajos para reprimir las sublevaciones en contra de la Corona española, en las que fueron destruidas varias imágenes religiosas, idolatradas por los calvinistas. La obra tiene el trasfondo histórico, social y cultural de esta pintura, involucra diferencias religiosas profundas entre el catolicismo y el protestantismo, que marcaron buena parte de las guerras de los siglos XVI y XVII en Europa. Estas sublevaciones, acaecidas en 1566, marcaron el inicio de una guerra entre España y los Países Bajos, que duraron ochenta años. En esta medida, vemos que las obras tienen una relación con su contexto histórico, social, político y cultural, que se

podría asociar con lo que se ha planteado en investigación en artes como dimensión ontológica.

Señala Rancière (2014, pp. 21-22):

> *La superficie de los signos pintados, el desdoblamiento del teatro, el ritmo del coro danzante: tenemos aquí las tres formas de reparto de lo sensible, que estructuran la manera en que las artes pueden ser percibidas y pensadas como artes y como formas de inscripción del sentido de la comunidad. Esas formas definen la manera en que las obras u performances «hacen política», cualesquiera sean las intenciones que las presiden, los modos de inserción social de los artistas o la forma en que los artistas reflexionan las estructuras o los movimientos sociales.*

Lo anterior instala las prácticas de producción artística y, por lo tanto, la investigación en artes en un ámbito que vincula la estética, la ética y la política (aunque no toda investigación los aborde al mismo tiempo), haciendo de estas una filosofía primera (Levinas), al ser entendido como expresiones de la actividad humana en medio de una materialidad histórica y cultural, universo que sustenta las preguntas y los problemas que se tratan en la investigación artística en su dimensión ontológica revisitada. La forma de pensamiento, sustancialmente crítico de la investigación en artes, abre nuevas formas de entendimiento del mundo y de sus regímenes históricos, económicos, sociales y educativos, a partir de nuevas particiones de los sensible, en donde se vinculan ética, estética y política.[57]

Podríamos también hablar un poco sobre la técnica de la obra, hay una serie de elementos novedosos que aparecieron en el Renacimiento, vamos a dar dos ejemplos:

1. El interés por el conocimiento directo del mundo, relacionado con el volumen de la representación de los hechos y las cosas del mundo, tal y como son observados, relacionados con múltiples dibujos realizados por Leonardo Da Vinci sobre el cuerpo. Ernst Hans Josef Gombricht, en su reconocido libro *Historia del Arte*, habla en un capítulo referido

57 *He desarrollado investigaciones principalmente en este campo, véase las últimas publicaciones: Acosta (2021a) Fantasmagoría: imagen de la contradicción en un tiempo suspendido o Acosta (2021b) El lugar del arte en un mundo en conflicto.*

al Renacimiento de *La conquista de la realidad*, relacionándola con la conceptualización y técnica de la perspectiva, desarrollada durante el siglo XV, que llevaría a artistas como Masaccio y Donatello a la búsqueda de representaciones que se ajustaran al modo en que las cosas, entre estos los cuerpos humanos, se observan en la naturaleza (el mundo, la realidad), en ese intento de reflejar la naturaleza tal como se muestra a los ojos.

2. Otro de los grandes descubrimientos del arte durante el Renacimiento fue la perspectiva lineal, que se desarrolló principalmente en Italia, y del que se destacan las investigaciones de Filippo Brunelleschi, quien consolida las bases matemáticas y geométricas que constituirán el método pictórico para representar la profundidad en la superficie plana de los cuadros.

En la época de Brueghel, la perspectiva se había consolidado plenamente, y era común en las escuelas y talleres de arte en Italia, donde Brueghel tuvo contacto directo con los métodos pictóricos desarrollados por los maestros italianos, entre 1552 y 1554. Es probable que también allí haya conocido la perspectiva atmosférica (aérea), que es una técnica común en sus obras, gracias a la cual los elementos del cuadro que representan cosas más distantes, se difuminan perdiendo nitidez, para dar la sensación de mayor lejanía.

En general, la perspectiva confiere al cuadro un mayor realismo: las cosas se ven en el cuadro como las ve el ojo humano: dimensión que está en relación con la creación en cuanto a la matriz tecnocientífica disponible, las técnicas que utiliza, las nuevas formas que vincula, que de hecho están muy relacionadas con el desarrollo y el conocimiento científico de la época, la podríamos llamar «dimensión metodológica».

La metodología específica de la investigación, que ocurre en la práctica artística, se va encontrando a medida que la obra se va haciendo; es plural, multiforme, multisensorial, multiexpresiva, multiformato, etc. Como lo plantea Abderhalden y Urrea (2020) al pensar las relaciones entre creación e investigación:

Un artista que crea, es un artista que tiene que estar investigando, ahora es un tipo de investigación, un modo de investigación sui géneris, particular, singular, que es propio [...] en el trabajo del artista hemos visto que cada modelo de investigación se produce en la investigación misma,

en el trabajo mismo con esa materia, con esas preguntas que ha hecho la materia.

La masacre de los inocentes fue adquirida posteriormente por Rodolfo II, el emperador del Sacro Imperio Romano Germánico, un gran admirador de las obras de Brueghel. Sin embargo, este realizó modificaciones a la pintura: ocultó las figuras de los niños asesinados, pintando animales sobre ellos; a cambio del comandante con una larga barba blanca que aludía al duque de Alba, ahora se veía una figura sin barba; y donde estaba la bandera de los Habsburgo, se representaba ahora la bandera de Jerusalén.

Al encontrar una réplica, posiblemente realizada por el mismo Brueghel o por su hijo, Pieter Brueghel «El Joven», se supo que la obra se había modificado. En efecto, se notaban a simple vista la sombra de los cuerpos de algunos de los niños. Se corroboró posteriormente, con análisis de rayos X, que había sido sobrepintada.

El ocultamiento de los niños en el cuadro de Brueghel, y la sombra que lo delata bajo las representaciones de animales, visibiliza la censura y una posible lectura que resultaba incómoda para la época en términos políticos, pues la obra entraña un campo interpretativo que desestabilizaba un orden político, y en esta medida, funcionaba como dispositivo de confrontación de fuerzas. De esta manera, aparece en el campo de la recepción de la obra, la existencia de un carácter político: así como obras donde se produce un sentido relacionado con un conflicto, en este caso entre estamentos sociales. *La masacre de los inocentes* pone en escena el juego de poderes que actúan en un entorno.

No hay documentos que prueben que Brueghel estaba adoptando una posición política, incluso en el cuadro de *La masacre de los inocentes*, en todo caso, lo que interesa aquí es que sus obras proveen de espacios en los que los espectadores se confrontan a un campo de significados que posibilitan la construcción de sentidos con implicaciones sociales y, en esta medida, entran al campo de lo visible y no visible.

Dice Jacques Rancière (2014, p. 20) que «la política se refiere a lo que vemos y a lo que podemos decir, a quien tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo». La obra de Brueghel hace visible un espacio regulado (el territorio, las personas), a partir de la construcción del «reparto de lo sensible» en el espacio ficcional del cuadro, donde se plantea la reinterpretación de lo

común (carácter político), y donde se configuran, incluso, los personajes que representan estamentos sociales (los soldados, los invasores, los campesinos, la población inocente) a partir de la escenificación del drama de la masacre.

Este tópico está presente en diferentes obras actuales, es decir, a pesar de la distancia temporal, social, económica, estética y técnica, muestra la continuidad de unos topos, según el cual en la guerra se masacran inocentes. Estas reflexiones, sobre el tipo de conocimiento que las artes producen, se vincula con la dimensión epistemológica.

Como lo plantea Nelly Richard, el arte y la crítica tienen un compromiso ético y político en la construcción de la memoria y en la apertura de la interpretación de los acontecimientos históricos, así como a la necesidad de desnormalizar e inquietar frente a un maremágnum de información y manipulación de las imágenes y los significados; pues para Richard, el arte y la estética no remiten ni a sus tradiciones ni a sus definiciones monumentales, sino que representan campos de intervención, siempre orientados por la historicidad efectiva de los procesos sociales de memoria, narración y conflicto.

Desde la época socrática, el tipo de conocimiento que producen las artes ha sido un tema de reflexión y deliberación en la filosofía estética.[58] Platón fundamenta el debate en la diferenciación entre el conocimiento verdadero (episteme) y el conociendo sensible (*doxa*), restándole valor a este último ya que es contingente, cambiante y circunstancial, por lo tanto, no verdadero, fundamento que se sostiene hasta la modernidad, cuando los últimos pensadores de la época se peguntan: ¿qué es lo que hace un hombre cuando mira una obra de arte? (Kant) y, ¿qué tipo de conocimiento permite acceder al conocimiento del arte? (Hegel). Esto abre de nuevo la discusión entre arte y conocimiento, Kant planteando el juicio del gusto[59] como condición del entendimiento que funciona con la imaginación, y Hegel argumentando que el arte posibilita el conocimiento de la condición humana a través del él. Se suma a la controversia Schiller, proponiendo el arte como un

58 *El abordaje presentado trae al debate a algunos de los autores más influyentes de las diferentes corrientes de pensamiento, que marcaron un giro en el devenir de la investigación en artes, y solo desde su pregunta y repercusión de forma sintética, por los límites espacio-temporales del escrito mismo.*

59 *Diferente al juicio analítico y al sintético trabajado en Crítica a la razón pura.*

problema de conocimiento y la estética idealista como una cuestión de verdad. Schelling propone al arte como el «órgano de la filosofía», y a la experiencia artística, elevada sobre cualquier marco conceptual como la única experiencia que puede tocar «lo absoluto». Nietzsche plantearía el arte como la posibilidad de habitar el mundo, como el último momento de la voluntad de poder,[60] reivindicando el papel del cuerpo como espacio desde donde los artistas crean, pues trabajan con y a partir de él. Heidegger[61] vuelve a la pregunta sobre la constitución de lo humano: ¿para qué poetas en tiempos de penuria?, y, ¿cuál es el origen de la obra de arte?, planteando que la máxima manifestación de la «voluntad de poder» se da en el arte, por ser algo que está en relación continua con la vida y el mundo sensible.

La reflexión más reciente sobre el tipo de conocimiento que las artes construyen ha estado mediada en gran medida por el arte contemporáneo y su devenir. Nathalie Heinch (2003) postula, que el arte contemporáneo funciona en el desplazamiento de las fronteras en el cual se instaura. Ya no se trata de que el espectador mire lo que produce el artista, se trata de que el espectador sienta, construya, elabore, piense de lo cual es testigo y testimonio. El arte expande sus límites, sus lenguajes, construye intersticios por donde el espectador podría, si quisiera, hacer parte de la obra.

Fischer (2014), por su parte, plantea que el arte contemporáneo rompe las dicotomías o las hace oscilar, entre sujeto-objeto, observador-observado, espectador-agente, pasado-presente, y la relación entre materialidad de los elementos y su significad: significante y significado. Por lo tanto, la investigación en artes se descentra de la estética hermenéutica y la estética semiótica, y giró la mirada hacia «la emergencia de una lógica de intensidades no discursivas» (Guattari, 1996, p.35) en el plano epistémico, desde donde trabajarán autores como Deleuze, Guattari, Merleau-Ponty, Lyotard y Derrida.

---

60 *La voluntad de poder es el «carácter fundamental» del ente; es decir, que todo ente que es, es voluntad de poder ser, la voluntad de poder es devenir. La voluntad de poder, en ese sentido, ha sido ampliamente trabajada por Spinoza, Deleuze, Guattari y Foucault, entre otros. Foucault va a desarrollar todo su trabajo al final de su vida sobre el concepto de la estética de la existencia, que trabaja la vida como obra de arte, como resistencia al control sobre los cuerpos.*

61 *Heidegger postula cinco proposiciones y una proposición fundamental con respecto al arte.*

La Maestría en Arte, Educación y Cultura (MAEC), de la Universidad Pedagógica Nacional, en Colombia, se inscribe en el debate actual sobre la investigación en artes que parte, en especial, de la vinculación del arte a las universidades y su legitimidad como productor de conocimiento, que confronta el paradigma hegemónico de la investigación científica a partir de la artística, impulsando su autonomía y legitimación. Reconoce que este debate se vincula con la formulación de políticas públicas y económicas, así como a las mismas prácticas artísticas, y que se ha dado desde las diferentes dimensiones de la investigación en artes:

- Ontológica: instala las prácticas de producción artística y, por lo tanto, la investigación en artes, en un ámbito que vincula la estética, la ética y la política, aunque no toda investigación los aborde al mismo tiempo al ser entendido como expresiones de la actividad humana en medio de una materialidad histórica y cultural.
- Epistemológica: el tipo de conocimiento que producen las artes desde la época socrática hasta los debates contemporáneos como Deleuze, Guattari, Merleau-Ponty, Lyotard, Derrida, etc.
- Metodológica: relaciones, diferencias y convergencias entre las prácticas de investigación artística y científica, en donde se cruza la «cultura de la investigación» con la «cultura de la creación».

La MAEC ofrece la posibilidad de desarrollar la investigación de la tesis de los maestrandos en algunos de estos tres campos de investigación: investigación educativa, investigación social o investigación en artes. En este último, se reconoce la diversidad de las aproximaciones a la práctica investigativa en artes y, por lo tanto, desde los tres diálogos que estructuran la maestría (docencia-social de las artes, prácticas artísticas y diálogos culturales), y las diversas metodologías se pueden vincular a los amplios campos de investigación en artes, que abordamos muy rápidamente en esta conferencia.

Diferentes autores como Elkins (2010), Castillo (2014) o Cornago (2010) han revisado las relaciones, diferencias y convergencias que existen entre los procesos de las prácticas artísticas y las prácticas científicas, planteando que algunos procesos de producción de conocimiento se realizan de forma sensible o sintiente, y no de forma argumentativa y conclusiva, lo cual conlleva formas de expresión en distintas materialidades

(imágenes) respecto a las dimensiones ontológicas, epistemológicas o metodológicas habituales de la práctica científica. Esta forma de producción de conocimiento interpela aquella predominante en el racionalismo hegemónico, e inevitablemente tensiona sus fundamentos al ofrecer alternativas productivas desde la multiplicidad.

Alejandro Vera (2010) coincide en que la forma de acercamiento entre las prácticas de investigación artística y científica, que en el entorno académico cruza cierta «cultura de la investigación» con cierta «cultura de la creación», de dicho encuentro «ninguna de las dos debiera, en rigor, ninguna de las dos puede permanecer inalterada» (p.13). Vera (2010) advierte que en este encuentro no se pueden admitir dos actitudes: que la práctica artística es un tipo de investigación que ocupa un estadio inferior de desarrollo, y tampoco la diferencia radical que hace de la práctica algo completamente ajeno a la investigación y al quehacer académico.[62] «Entre estas dos actitudes, que en mayor o menor medida suponen la inferioridad del otro, deben necesariamente existir otras intermedias que nos permitan entender a la práctica artística como una variante de la investigación tradicional, que guarda con ella similitudes y diferencias, sin que eso implique una relación jerárquica o de subordinación» (p.16).

Se ha de señalar la importancia de afirmar la vinculación de la práctica artística al quehacer académico como dos culturas que insisten en encontrarse y que se alteran productivamente en cada encuentro. La operación de esta vinculación acude inicialmente al proceso artístico, conlleva enunciar una búsqueda, siguiendo la propuesta de Estelle Barret (2007) al exhortar al artista a plantear su obra emergente como una pregunta; o siguiendo a Jaqueline Hurtado (2010) cuando propone una perspectiva integradora para definir la investigación como un proceso metódico de búsqueda de nuevo conocimiento para responder un enigma (p. 97). Estos acercamientos de la práctica artística al quehacer académico han sido altamente productivos en el ámbito académico global en sus tres dimensiones. Actualmente, existen referencias a bases de datos, artículos de investigación, documentos institucionales universitarios y revistas científicas que recogen los resultados de las investigaciones y los

62 *Vera (2010) entra en desacuerdo con Elkins (2010), quien afirma que la incorporación del arte en un doctorado debe evitar pasar por los conceptos de investigación y nuevo conocimiento.*

despliegues educativos y políticos de la investigación en artes sobre una gran diversidad de contextos geopolíticos.[63]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abderhalden, R., y Urrea, A., (2020a). En Facultad de Artes, Universidad de Chile. (25 de julio de 2020). Diálogos sobre creación e investigación artística. Conversación con Adriana Urrea y Rolf [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=o6KGXHe384w

Acosta, P. H. (2019). *Justicia [poética] y memoria [inquietante]*. http://hdl.handle.net/20.500.12209/9673

Barrett, E. (2007). Introduction. P*ractice as research. Approaches to creative arts enquiry*. Estelle Barrett y Barbara Bolt (Eds.). Londres, Nueva York: I. B. Tauris, pp. 1-13.

Castillo, S. (2014). *Algunas consideraciones sobre investigación-creación.* En: Corporeidades, sensibilidades y performatividades. Experiencias y reflexiones (Vol. 1). Fondo de publicaciones Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia (pp. 83 – 97)

Deleuze, G. (2003). *El saber. Curso sobre Foucault. Tomo I*. Buenos Aires. Editorial Cactus

Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, 6, pp. 1-16. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/diaz275.pdf

Elkins, J. (2013). Six Cultures of the PhD. En: *M. Wilson, & S. van Ruiten* (Edits.), SHARE Handbook for Artistic Research Education, Dublin: ELIA & GradCAM, pp. 10-15.

63 *Algunos ejemplos de la diversidad de escenarios que se han habilitado en este campo son las redes en Europa, como la Sociedad para la Investigación Artística (https://societyforartisticresearch.org/) asociada a la Revista de Investigación Artística (https://www.jar-online.net/en), entidades en Suramérica, como el Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (http://ilia.uartes.edu.ec/), que dinamiza la red y el encuentro internacional que llevan su mismo nombre, y el Festival Internacional de la Imagen de Manizales (https://festivaldelaimagen.com/es/), que se articula con eventos académicos relacionados con facetas de la investigación en artes.*

Fischer Lichte, E. (2011). *La estética de lo performativo* (primera edición, 2004). Abada Editorial

Guattari, F. (1996). *Caosmosis* (traducción de Ana Lydia Santiago). Ediciones Manantial.

Heinich, N. (2003). *La sociología del arte.* Nueva Visión.

Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible*. Estética y Política. Prometeo Libros.

Vera, Alejandro (2010). Arte y conocimiento: algunas reflexiones desde la perspectiva del postgrado. *Revista Cátedra de Artes*, Santiago: Facultad de Artes Pontificia Universidad Católica de Chile, n. 8, p. 9-28.

Reimaginando el futuro: políticas y estéticas de la esperanza

Andrés David Fonseca Díaz

VIVIENDO LAS METACRISIS

Estamos pasando por un tiempo complejo como humanidad, un tiempo entre mundos (Stein, 2019) donde asistimos a lo que muchos investigadores vienen llamando «metacrisis» [64]: guerras e invasiones entre países, patologías de la psique humana y ambiciones desmesuradas por el poder, fuerzas de destrucción a escala planetaria; lo que Böstrom (2011) denomina «riesgos existenciales», automatización de trabajos por medio de la inteligencia artificial y el auge de la biología sintética. También están presentes en nuestra cultura, el racismo, la ansiedad, la alienación, las violencias de género, las desigualdades, la extinción de especies, los fanatismos, la posverdad y guerras culturales, entre muchas otras.

Muchas de estas situaciones críticas que nos interpelan hoy día, comparten raíces comunes e invitan a la comprensión, a tornarse objeto de reflexión y de acciones colectivas preventivas en los currículos educativos y material de inspiración para las obras de arte del futuro. De la ansiedad que suscitan este conjunto de crisis, han surgido desde estallidos de violencia, conspiraciones, incredulidad hacia las instituciones, malas religiones, expresión de traumas y sombras colectivas, hasta posicionamientos más afirmativos expresados en estilos de vida, paradigmas de pensamiento, prácticas y comunidades más nutritivas para el alma y movimientos sociales que luchan por un reconocimiento en la esfera política.

64 *El concepto de metacrisis ha sido un tema de las comunidades de pensamiento metamoderno, el renacimiento oscuro y lo que se ha llamado Liminal Web. (Rowson, 2023) Living in the metacrisis with Jonathan Rowson.* https://www.youtube.com/watch?v=IjOQB608ylQ

Intuyo que estas tragedias colectivas deben ser comprendidas con mejores mapas de conocimiento, formas de acción cultural más situados e imaginativos, la apertura mental para tener mejores diálogos y una actitud para diseñar proyectos sociales que nos permitan desarrollarnos multidimensionalmente y regenerar las relaciones con nosotros mismos, nuestras comunidades y la biosfera.

Esperanza: la memoria del futuro

En este clima de incertidumbre y ansiedad, ¿qué papel juega la esperanza? ¿Existe aún la esperanza? ¿Qué es lo que hace que valga la pena vivir la vida? ¿Qué nos mueve y nos conmueve? ¿Qué emociones y prácticas alientan a la vitalidad y cuáles nos las quitan? ¿Qué sociedad estamos construyendo? ¿Hacia dónde nos estamos moviendo? ¿Cuáles son las tendencias potenciales de construcción de futuros en el arte, la política y la educación? ¿Qué futuros estamos encarnando y construyendo día a día?

Cuando hablo de reimaginar el futuro, la posición que asumo está más allá del optimismo y el pesimismo; la perspectiva que les comparto está lejos de la utopía heroica y de las retóricas desesperanzadoras propias de las distopías y narrativas trágicas, que a menudo inspiran distancia, inmovilidad y horror. Por el contrario, ver el futuro con esperanza, exige una relación más afirmativa y ecuánime con la negatividad y la tragedia, y una radical novedad en lo que podemos hacer, pensar y ser juntos. Es en esta expresión postrágica donde se ubica la esperanza, que, a su vez, conecta una praxis cotidiana, un relato que nos contamos a nosotros mismos y un conjunto de acciones para construir un mundo mejor.

Un primer desafío para alentar la esperanza es el de incrementar la inteligencia colectiva de la sociedad y nutrir a través de pequeñas acciones estrategias artísticas y pedagógicas y prototipos de ambientes y espacios educativos en donde podamos tener mejores relaciones, conversaciones y conexiones con los demás, la presencia de la belleza, el asombro y la emergencia de revoluciones silenciosas.[65]

---

65 *En la película Días perfectos, del cineasta Wim Wenders, se expresan este tipo de revoluciones silenciosas y acciones cotidianas bastante inspiradoras.*

Se puede reconocer dónde las personas acunan su esperanza, no mirando su mundo interior, sino observando lo que hace (Eagleton, 2016), qué actividades prioriza, qué conjunto de cosas, valores, rituales y prácticas establece como significativas, y en las que invierte su tiempo. Allí donde ponemos nuestra atención e intención, ahí a lo mejor se encuentre lo más sagrado. La esperanza está relacionada con todas aquellas cosas donde ponemos la atención, el corazón y nuestros sueños.

Así como los colectivos de artistas durante el siglo XX han creado sus propios manifiestos[66] para dar a conocer sus principios, valores y estéticas, los pedagogos podemos inspirarnos en estos para crear nuestro propio manifiesto ético, y ser compartido cada inicio de curso o cada vez que iniciamos una aventura de aprendizaje. Esta narrativa que construimos es el primer posicionamiento del maestro y en este se exponen los propósitos, valores, filosofías y metodologías con las que más se identifica.

Los 12 valores que presento a continuación, reflejan a modo de manifiesto, la brújula interior que orienta las formas de pensar, actuar y crear, así como una plantilla para la acción.

1. Juega como un niño y actúa como un sabio.
2. Vive con apertura y sé sincero.
3. Abraza la realidad tal cual es.
4. Celebra lo que los otros hacen y no temas al fracaso.
5. Contempla que hay siempre mejores ideas que las tuyas.
6. Sal a caminar y a nadar.
7. Abraza tu propia sombra.
8. Vive sin resentimientos y amargura.
9. No juzgues y clasifiques a las personas.
10. Fomenta la imaginación y la creatividad colectiva.

66 *El Manifiesto Antropófago de Oswald Andrade; el Manifiesto futurista de Marinetti; el Manifiesto aceleracionista de Alex Williams y Nick Srnicek; el Manifiesto Cyberpunk y edupunk y El Credo J. G. Ballard son textos que inspiran al momento de crear tu propio manifiesto ético.*

11. Invita a tus amigos y amigas a realizar experiencias maravillosas.
12. Celebra y agradece.

ESPECTROS DE LA POLÍTICA

La política es habitual relacionarla con instituciones sociales, partidos políticos, el Estado, formas de autoorganización de la sociedad civil y agenciamientos colectivos. Además de esta acepción, la política es ante todo una práctica ética, que según el filósofo Critchley (2010) «surge en una situación de injusticia... en una demanda de responsabilidad ante malestares concretos». La fuerza política emana por lo tanto de la desilusión, cuando observamos las injusticias, desigualdades, formas de opresión, violencias y problemas comunes, que nos conciernen e intentamos comprender y resolverlos de maneras colectivas.

En su libro *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Laclau, 1993) argumenta que «hay política porque hay subversión y dislocación de lo social», y continúa afirmando que el «trabajo del mito y de las narrativas consiste en suturar ese espacio dislocado». La política es también el arte de crear ficciones y narrativas para dar sentido al mundo y resolver asuntos comunes, lo que implica siempre tensión, conversación, colaboración, acuerdos y disputas. Las narrativas dan forma a nuestras visiones y personalidades, así como encuadran las imaginaciones colectivas; es por esto que la política expresa, habitualmente, una pugna entre visiones de mundo[67] y guerras culturales por la hegemonía y el poder.

Cualquier gesto por transformar la realidad, ampliar la dignidad y libertad de más personas, posicionar los derechos humanos y no-humanos, expandir la participación y el liderazgo, son actos políticos; y es política no solo lo que pasa en el contexto de los partidos políticos y la democracia formal, sino todo lo que hacemos desde que nos levantamos, cómo tratamos a los demás, cómo nos relacionamos con la vida y las otras especies, hasta cómo soñamos y nos levantamos en ciertas circunstancias difíciles.

---

67 *Desde una perspectiva teórica, la política se refiere a: ideologías (acerca de las creencias de cómo deben ser las cosas); ontologías (el ser de las cosas) y formas específicas de concebir al ser humano y de valorar las acciones de un sujeto particular.*

Una idea final, la política es la canalización creativa de la ira y la indignación, y al profundizar en ella, nos lleva a comprender experiencias tales como la libertad, el reconocimiento, la dignidad, la igualdad, la responsabilidad, las normas, la democracia, la imaginación moral, la participación, la solidaridad, la ética, entre otras.[68]

METAMODERNISMO POLÍTICO

La perspectiva metamoderna es un paradigma filosófico que surge a principios del siglo XXI como un intento de aportar comprensiones más profundas acerca del desarrollo de las personas y de la sociedad. Para esta filosofía, «tanto la dimensión personal, como la relacional, constituyen aspectos fundamentales para la transformación política y cultural de la sociedad» (Freinacht, 2019). La sensibilidad metamoderna igualmente oscila entre lo moderno y lo postmoderno, yendo más allá de ambos, combinando sinceridad e ironía, comedia y tragedia, busca apoyar la creación de contextos y políticas para ayudar aliviar el sufrimiento de todos los ciudadanos y promover el bienestar de toda la sociedad.

Esta teoría se nutre del integralismo (Wilber, 2018) y las perspectivas de desarrollo, aunque va más allá de ellas y aporta elementos inspiradores para los creativos, líderes, gestores, gobernantes y activistas, dado que expone una perspectiva más imaginativa, informada y transdisciplinaria para construir las nuevas instituciones del futuro. Por ejemplo, para comprender la desigualdad, en la figura 1 Freinacht (2019) nos presenta un esquema muy útil al momento de trabajar por un orden mundial justo e igualitario, señalando que, cualquier persona que quiera trabajar por reducir las desigualdades y crear una sociedad más justa, debe tener en cuenta al menos estas 6 dimensiones y cómo se relacionan entre ellas.

68 *Recomiendo la obra de pensadores relevantes de la filosofía política como Alain Badiou, Slavoj Zizek, Hannah Arendt, Simone Weil, Arturo Escobar, Hanzi Freinacht, Axel Honneth, Terry Eagleton, Simon Critchley, Todd Mcgowan, Roberto Palacios, René Girard, James Hillman, Iris Murdoch, Jonathan Haidt, Giorgio Agamben, Alexander Bard y David Graeber.*

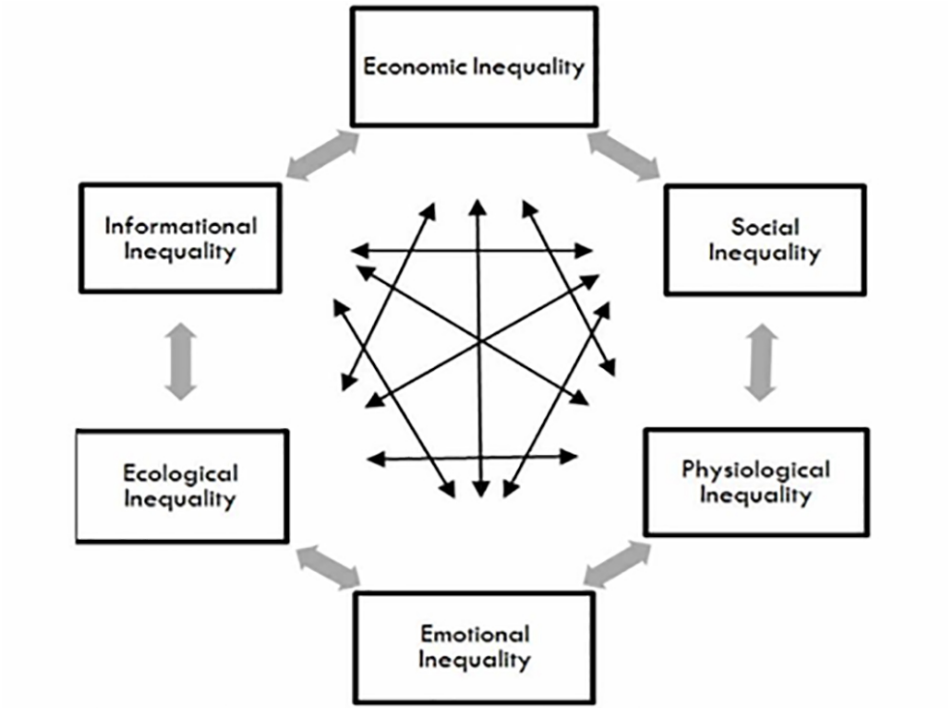


Fig. 1*. The six dimensions of inequality (Freinacht, 2019).*

El Metamodernismo político, en resumen, implica una mayor democratización y una democracia profunda y esto supone según Freinacht (2019):

- Mayor dispersión de liderazgo.
- Mayor volumen, complejidad y eficiencia en el procesamiento de la información.
- Mayor rendición de cuentas y equilibrio de poderes.
- Ampliación de la participación y apoyo popular en los procesos de toma de decisiones y formación de opinión.
- Crecimiento de los valores democráticos, igualitarios y de múltiples perspectivas.

En la figura 2 se muestran seis dimensiones que conforman la visión metamoderna de la política (Freinacht, 2019).

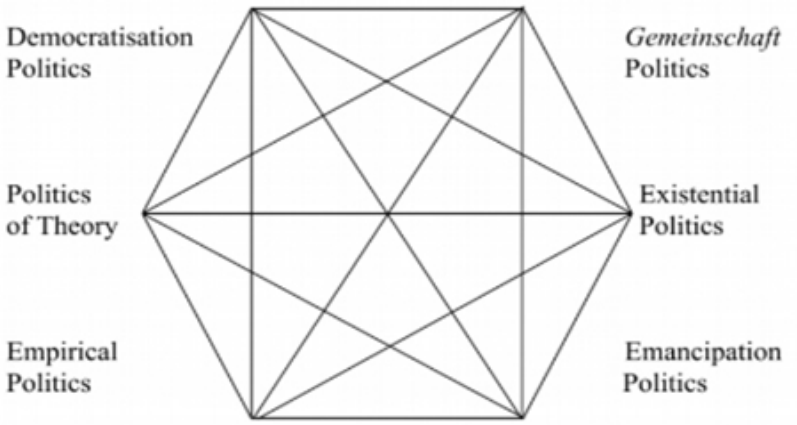


***Fig. 2**. Six dimensions of politics (Freinacht, 2019).*

Hagamos una breve descripción de estas seis dimensiones. La «política de democratización» hace referencia a la rendición de cuentas, el equilibrio de poderes, hacer más robustas la toma de decisiones, mejorar el incremento de la participación y aumentar la inteligencia colectiva de la sociedad. La «política de la comunidad» está relacionada con los capitales sociales y los vínculos que fortalecen el tejido comunitario. La «política existencial» se refiere al cultivo de la sabiduría y a la relación de la política con los mundos interiores y el desarrollo psicológico de la población. La «política de la emancipación» previene sobre formas sutiles de opresión, la «política empírica» se asocia al tratamiento y búsqueda de la verdad, la ciencia, la verificación intersubjetiva y la interdisciplinariedad; y, finalmente, la «política teórica» está relacionada con construir narrativas abiertas e inspiradoras que estén actualizándose y replanteándose periódicamente.

SOBRE EL ACTIVISMO Y LA PROTESTA

A finales del año 2019 surgió en Colombia el 21N, un movimiento social sostenido mayoritariamente por jóvenes que salieron a marchar por el desgobierno de Iván Duque y su incapacidad para manejar, con un enfoque social, la pandemia, los retrocesos y dilaciones respecto a los acuerdos paz, las desigualdades que crecían en los entornos urbanos, la extrema precariedad y pobreza y todo esto aunado a los coletazos postraumáticos que trajo la pandemia de la covid-19.

Fue un tiempo donde estuve muy activo en las calles, participando y registrando de forma audiovisual[69] los sonidos de la movilización, siguiendo la pista de los paisajes sonoros y de las voces y percepciones de las personas que marchaban. Para complementar la comprensión de esta ebullición social, iniciaba por aquellos días la lectura del libro *The End of protest: a playboook for revolution*, de Micah White, quien fue uno de los creadores de Occupy Wall Street, y que me ayudó a repensar el sentido de las movilizaciones políticas y desafíos del activismo social.

La protesta es el reflejo de un malestar en la sociedad y evidencia una urgencia de cambio, la gente en las calles son el presagio de una mayor democracia. Según la perspectiva de este activista, las protestas deben ser actualizadas y reinventadas por cada generación, y en nuestra lucha global para liberar a la humanidad, las batallas más importantes acontecerán a nivel espiritual, despertando los corazones y sensibilidad de millones de personas (White, 2016).

Para que una protesta se convierta en un movimiento, se necesita una red social para compartir ideas, tácticas, comportamientos y acciones, siendo las tácticas menos importantes que las emociones que estas transmiten. En la protesta no se trata de decir la verdad a los que tienen el poder, sino que es parte de su objetivo aumentar el poder de la inteligencia colectiva mediante el despliegue de acciones más complejas que ayuden a transformar las inercias internas de las personas, los viejos hábitos y superar la apatía colectiva (White, 2016).

Una de las ideas que el autor menciona, y que me resulta pertinente traer a colación, es la que se refiere a la falsa idea de participación que se da en el *clicktivismo*, es decir, la del activismo a partir de la publicación de estados en redes sociales, memes, información, campañas de denuncia y firmando peticiones en Internet. Esta forma de accionar, según Micah White, propaga una falsa teoría de cambio social y en cuanto a la información que producen los activistas, nos hace una gran advertencia para no propagar noticias infladas o falsas, invitando a una mayor sensatez: no ocultar nunca una derrota, ni nunca exagerar una victoria.

---

69 *Documental Cacerobeat, los sonidos de la movilización, creado junto a Leonardo Rangel-Fosa Orbital* https://www.youtube.com/watch?v=WANVg_LqmbE

En resumen, el rol del activista, según el fin de la protesta, consiste, a corto plazo, en apoyar mayores grados de libertad para la humanidad: apuntar al entorno mental y espiritual para provocar epifanías colectivas y movilizar la imaginación de la humanidad, la creatividad y fortalecer las redes comunitarias. A mediano plazo, obtener espacios en las formas de gobernanza de las ciudades y, a largo plazo, el desafío radica en estar mejor coordinados mediante una gobernanza global y una geopolítica unificada.

IZQUIERDA Y DERECHA

Toda política, como se viene entendiendo, está sostenida por estructuras ideológicas, por visiones de mundo que son las que encuadran sus programas y acciones; unas pueden estar más inclinadas por políticas conservadoras (las de derecha) y otras por políticas liberales (de izquierda). Aunque esta oposición ha sido por siglos opuesta y contrastante, en tiempos recientes los umbrales y bordes entre ambos espectros a menudo se rozan y se tocan. Veamos a grandes rasgos algunas de las características de ambas tendencias políticas.

Las políticas de derecha suelen movilizarse por regímenes emocionales, tales como el miedo, la culpa y la vergüenza; su narrativa está estructurada a modo de reencantamiento del pasado y sus acciones sienten afinidad al principio del orden, la firmeza y la seguridad; y algo muy notorio en ellas es que su disfrute consiste en siempre mantener la idea de un enemigo interno (McGowan, 2018). Las políticas de izquierda, de manera opuesta a las conservadoras, miran al futuro, son progresistas, afines a posturas socialdemócratas y liberales, donde acuna el pensamiento crítico, intentos por mayor igualdad, reconocimiento, justicia y redistribución de las riquezas.

Aun cuando el énfasis de las conservadoras se centra en la moral, la familia, la regulación y mayores controles, las progresistas buscan incrementar la soberanía y las libertades. Aunque no comparto cómo algunos sectores de la izquierda sienten alergia hacia la espiritualidad y la religiosidad y el aire de superioridad moral, que los lleva a ponerse siempre como los buenos de la historia y voceros de lo políticamente correcto. Reconozco que muchos movimientos sociales por las luchas de reconocimiento y la dignidad han surgido desde estas tendencias políticas progresistas y tienen una agenda más incluyente, plural y diversa,

donde se abrazan las éticas de cuidado, los derechos de la naturaleza, la consciencia por la justicia epistémica, el diálogo de saberes, la reducción de desigualdades, la inclusión de perspectivas de género y las libertades sexuales, la decolonialidad del saber y valores tan fundamentales para la democracia, como la igualdad, libertad y justicia.

Otro de los agujeros negros de las prácticas de la izquierda, es que les cuesta a menudo hablar y escuchar a los conservadores, exponer y entender, con mayor profundidad sus contradictores. En el ámbito de la academia, a veces noto que el pensamiento crítico en ocasiones cae en ideologías disolventes, que se quedan atrapadas dando vueltas en ciclos interminables de deconstrucción con muy poca reconstrucción. La otra situación que no comparto es cierta inclinación de asumir y comprender la realidad como asunto de dos bandos, siempre poniéndose como víctimas y perdedores y en sus alas más extremistas, hay un rechazo por el empirismo y la verificación intersubjetiva de la ciencia, creando islas ideológicas a través de su proclividad a caer reiterativamente en los sesgos de confirmación.

POLÍTICA Y PSICOANÁLISIS

La relación entre la política y el psicoanálisis, a primera vista insinúa una cierta paradoja, dado que la primera se relaciona con fuerzas motivadoras del progreso y del bien (lo que podríamos llamar la fuerza consciente) y el psicoanálisis habla sobre compulsión por la repetición, el trauma y las fuerzas que mueven nuestro inconsciente. La pregunta que entonces me surge es ¿qué aporta el psicoanálisis a la política? Exploremos brevemente algunas ideas.

Según Kristeva (2010) y Mcgowan (2018), advierten que el valor del psicoanálisis en la política nos permite liberar el deseo de la pura ideología, comprender cómo funciona una estructura social y esto contribuye a imaginar cómo desafiarla.[70] El psicoanálisis es una herramienta muy útil para la lucha política, nos ayuda a descubrir la verdad inconsciente del

70 *Por ejemplo, en el caso del racismo, Todd Mcgowan en su libro The racist fantasy, explora las bases psíquicas e inconscientes subyacentes a la realidad del racismo, y permite ayudarnos a comprender que a pesar de que la raza es una ficción, el racismo se siente demasiado real.*

sujeto y la sociedad.[71] Resumo a continuación tres grandes aportes que puede hacer el psicoanálisis a la política:

1. Evitar el buenismo de las ideologías alternativas.
2. Contribuir a rastrear las bases emocionales, psíquicas y arquetípicas de los problemas sociales.
3. Mantenernos en revuelta permanente, en intimidad con nuestros mundos interiores, con nuestros diablos y diosas, Eros y Tánatos, la pulsión de vida y de muerte, danzando sincrónicamente.

Otro aporte revolucionario que hace el psicoanálisis al pensamiento político es traer a escena la experiencia de la pulsión de muerte y nuestra propensión a actuar en contra de nuestro propio interés. Según Mcgowan (2018) la pulsión de muerte crea una estructura esencialmente masoquista dentro de la psique, proporcionando el principio organizador del sujeto y su relación con su disfrute, que, de acuerdo al psicoanálisis, permanece siempre vinculado al trauma.

Con las voces pioneras del psicoanálisis, llegó la comprensión de «la destrucción como causa del devenir» (Spielrein, 1912), la profundización en las psicopatologías, la malicia, la envidia, la comprensión de la sexualidad, la ansiedad, la venganza, las adicciones, los autoengaños y, en general, las formas de cómo Eros se disfraza de Tánatos. Otra idea revolucionaria del psicoanálisis fue la de «liberar los sujetos de las restricciones represivas sobre la sexualidad, haciendo que florezca en el orden social la libido del sujeto». Los casos extremos de esto lo conocemos, la teoría del orgón de Wilhelm Reich, que llevó al séptimo arte Woody Allen en la película *El dormilón* (1973), que muestra el orgasmatrón, una tecnología para inducir orgasmos.

Una idea afín al pensamiento psicoanalítico de los años 60, es que los cuerpos más reprimidos a nivel sexual, estaban asociados con formas y demandas totalitarias del poder; que las personas reprimidas son más obedientes, están buscando identidad para resolver sus ausencias, para llenar la falta de deseo y son las más tendientes a ser fanáticas y a buscar líderes mesiánicos.

---

71 *El objetivo moral del psicoanálisis es poner al sujeto en relación con su deseo inconsciente.*

El psicoanálisis aportó a la conexión con la parte oscura, a volver objeto consciente el inconsciente (algo paradójico o al menos imposible), inspiró la revolución social del deseo, a preguntarnos por el deseo, la liberación sexual; que en mi concepto, y siguiendo una hebra de pensamiento Freinacht (2019), no está en tener muchas parejas (ni ir saltando de una a otra pareja, intentando satisfacer los vacíos o expresión de un miedo al compromiso y a la negociación), sino en ser y estar libres de miedo y de odio, amar con fiereza y profundidad; agregaría yo que la libertad está en ser libres de apegos, en ser un buen amante, sabiendo proporcionar disfrute a los demás y llevando siempre al interior con maestría, pasión, experimentando el éxtasis de la unidad.

SOBRE EL ARTE DEL FUTURO

Las obras de arte que más me atraen son las que agitan la semilla viva de lo que siempre ha estado ahí, las que te hacen temblar de amor, sentir carente y abundante, ridículamente igual a todos y en las que te sientes bien perdiendo el tiempo, riéndote de ti mismo y entrando a través del juego en la corriente, cauce y flujo universal. Las obras de arte que más me seducen, son las que mayores grados de libertad e inspiración ofrecen a diferentes tipos de público, las que abren a la imaginación sensible y amplían la disposición creadora, las que cuidan el silencio y te hacen ponerte erguido y atento, en la incertidumbre del encuentro, donde se mezcla la luz del ocaso más gaseoso con el atisbo de una noche más plena, la vulnerabilidad más íntima con los sueños más profundos.

Las obras de arte que más admiro son aquellas que hacen posible los desencuentros fortuitos, el humor, la contemplación, el ritmo y la curiosidad poética y científica, el arte de ver con mayores matices la vida y la existencia, las que transmiten esperanza y coraje, obras que exponen nuestra fragilidad, inocencia, desconocimiento y sabiduría; las que invitan a movernos, a volvernos más eróticos, sabios y compasivos, y que permanentemente alientan nuestra vitalidad, aumentan las capacidades de coordinación social y el diseño de nuevas comunidades.

Comparto mucho con la propuesta y visión cosmoerótica que desarrollan Marc Gafni y Kristina Kincaid, en su libro *Return to Eros* (2017), donde muestran la importancia de llevar el arte y la creatividad (la fuerza de Eros) a todas las áreas de la existencia. Después de leer este libro, se deja entrever que la función del artista y pedagogo, y, en general, de los ciudadanos, reside

en la participación como constructores de nuevas historias y facilitadores de sinergias entre comunidades, que permitan a las personas sentirse más vivas y radiantes.

CONTEMPLACIÓN

Me maravilla mucho hacer paseos para acercarme a las formas de vida que pasan a menudo imperceptibles, manifestaciones de la vida, pequeñas relaciones y entrelazamientos entre insectos, flores, troncos, raíces, micelios, telarañas. Me seduce y me llama la atención escuchar el canto de las aves, sentarme a meditar sobre grandes piedras, contemplar la danza de las nubes, ver el cambio de las formas, las luces y sombras y los colores del entorno, descubrir la geometría de la naturaleza y entablar conversaciones creativas con formas de vida que proliferan en el entorno, incluso jugar a una empatía caleidoscópica con otros seres, para tratar de imaginar y sentir como ellos (Strand, 2022).

En estas caminatas, en lugares naturales, donde poco se siente la intervención del ser humano, respiro, pauso, enfoco y desenfoco, cambio de perspectiva, me siento, abrazo, saco esquejes de algunas plantas que se me ofrecen en el bosque, las contemplo y cuando compenetro con la atmósfera del lugar, tomo algunas fotografías y otras veces me aventuro (casi siempre de noche) a dejar fluir poemas. Otra experiencia que disfruto es ver crecer lo que he sembrado: las pecas rojizas y anaranjadas de la planta de la achira, la pera que tengo desde germinación de la semilla, el aguacate, la cayena, el alcaparro, la panameña, los cedros, los robles, los siete cueros y arrayanes negros…, entre muchas más especies de árboles nativos, que he venido sembrando y regenerando un ecosistema en el bosque alto andino. Me gusta asombrarme como un niño por cualquier brote nuevo, color, flor, insecto envuelto en una hoja, variación mínima en el entorno, una perspectiva que comparto con el escritor George Perec, la relación con cosas infraordinarias y cómo a partir de la contemplación de estos aspectos cotidianos de la vida y de estas historias intrincadas de amor en libertad, puedo descubrir aspectos nuevos de mi identidad.

EL ARTE DE LIDIAR CON PARADOJAS

El arte de lo paradojal invita a pensar con mayores matices la realidad y nuestras propias contradicciones. Es una suerte de asalto a las formas de

pensamiento políticamente correctas, y una especie de descentramiento de los radicalismos e ideologías, lo que a su vez nos vuelve más ricos en movimientos, menos fanáticos y más imaginativos.

El arte de lidiar con paradojas es una de las artes marciales filosóficas de nuestro tiempo, fortalece la conexión entre ideas distintas y es con el humor, la comedia, el juego, el azar, la improvisación, formas efectivas de sublimación. El trabajar con paradojas nos ayuda a pensar entre opuestos, habitar polaridades, polinizar ideas aparentemente contradictorias, y en visualizar formas de recrear síntesis constructivas frente a temas complejos.

Siempre hay algo en lo real que nos excede, nos sobrepasa, nos incomoda; hay un desajuste entre lo real, entre lo que pasa y las expectativas que tenemos, y esto nos hace estar casi siempre en revuelta, esta no se da solo en la acción pública, sino en el territorio psíquico, la lucha política como lo vimos anteriormente, no se da solo en el espacio público, sino también en el íntimo. Una realidad es que somos seres incoherentes, perfectibles y contradictorios, aceptémoslo de una vez por todas, no somos los buenos del paseo todo el tiempo, de día podemos ser políticamente correctos y de noche excesivamente incorrectos.

Escuchemos algunas referencias a escritos de Chesterton (2013) que, según él, en el trabajo con las paradojas, se da el hábito de asociar las aparentes contradicciones, y proporcionan a las personas mayor elasticidad mental. A lo mejor, quien más puede lidiar con las complejidades y las contradicciones de las paradojas, más fuertes son de espíritu.

- Todo lo humano debe tener en sí júbilo y tristeza; lo interesante es la manera en que ambas cosas se equilibran o se dividen.
- Si el hombre quiere hacer amplio su mundo, él debe estar siempre haciéndose pequeño.
- Lo que necesitamos no es la fría aceptación del mundo como un compromiso, sino hallar un modo por el cual podamos odiarlo de corazón y de corazón amarlo. No queremos que la alegría y el pesar se neutralicen mutuamente y produzcan una conformidad avinagrada; queremos una satisfacción vigorosa y un vigoroso descontento. Debemos ver al mundo como al castillo del ogro que hay que asaltar, y sin embargo mirarlo al mismo tiempo como a nuestro propio hogar al que podemos regresar cuando anochece.

- La situación es demasiado seria como para que el ser humano esté en otro estado de ánimo que sea el buen humor.

Finalmente, quiero compartir algunas frases paradójicas que he venido coleccionando en las lecturas que estoy haciendo actualmente, y que me han servido para fértiles conversaciones con los estudiantes del Diálogo de Arte, Ética y Política de la Maestría en Arte, Educación y Cultura.

- Todos queremos que se nos perdonen un pecado grande como si fuera pequeño.
- Intentar evitar la muerte es expandir la muerte.
- Uno podría sostener que la verdadera experiencia religiosa es, en realidad, la experiencia de la muerte, más que la experiencia de la vida (Boris Groys).
- Cuanta más intimidad conmigo mismo, más seré capaz de tomar realmente contacto con las necesidades de los demás.
- La mejor imagen del alma es el cuerpo humano (Wittgenstein).
- Siempre hay una entidad que dejo fuera de mis preocupaciones éticas y de mi proyecto político: siempre hay algún ser excluido (Timothy Morton).
- ¿Hasta qué punto se puede incluir todas las voces y ser inclusivo?, ¿cuándo ser inclusivo puede representar un peligro?
- En nuestro deseo de no hacer daño nos hemos vuelto inofensivos (Peter Gray).
- ¿Cuándo la ternura, nobleza y suavidad se pueden traducir en falta de posicionamiento y dificultad para poner límites?, ¿cuándo volvernos demasiado blanditos se vuelve un lío?
- Mientras más urgente se pone todo, más debemos ralentizar nuestros pasos (Bayo Akolomafe).
- Una paradoja del reconocimiento que leí en un texto de Hanzi Freinacht (2019), mencionaba que no queremos ser admirados por cualquiera, sino por personas que son para nosotros admirados. No queremos ser admirados por personas que odiamos, que no valoramos o que son nuestros adversarios.

- ¿Qué pasa si la madre naturaleza misma resulta ser queer [72]? (Karen Barad).
- Ser horizontales en la toma de decisiones a veces entorpece la toma de decisiones y la acción colectiva. ¿Cuándo es bueno ser horizontal y cuándo vertical?
- ¿Por qué, si somos homo sapiens, violentamos las especies, humillamos a las personas, no somos buenos manejando el poder, creamos genocidios, gozamos de la crueldad y hemos impactado nuestro entorno de maneras tan poco sabias?
- Una paradoja en las personas espirituales es que un exceso de luz puede ser la falta de conexión de la persona con sus zonas más oscuras, una distancia con su mundo emocional, un exceso de trascendencia en disminución de la experiencia de inmanencia.
- El que abusa sexualmente, nos lo recuerdan los estudios sobre psicópatas, no lo hacen por exceso de virilidad y fuerza, sino por ausencia de ambas.
- Cuando todo está permitido, nada tiene valor (Terry Eagleton).

HUMOR

La risa tiene algo en común con los antiguos vientos de la fe y de la inspiración; deshiela el orgullo y desenmaraña el secreto (…) hace que los hombres se olviden de sí mismos en presencia de algo más grande que ellos; algo que ellos no pueden resistir. La risa se abre a la crítica, es inocente e indefensa, posee la clase de humanidad que siempre tiene algo de humildad (Chesterton, 2013).

Para el filósofo Critchley (2010) «el humor es una forma de sublimación más minimalista, menos heroica, que permite al sujeto soportar la excesiva carga de la demanda ética, ciertamente hiperbólica, sin que esa demanda se convierta en odio a uno mismo y crueldad obsesivos». La comedia y el humor son de cierta manera un respiro para la psique, allí se gestan conexiones

72 *Según Wikipedia, el concepto «género queer» es un término general para las personas cuya identidad de género no está incluida o trasciende la dicotomía hombre/mujer.*

ocultas con el inconsciente y es una fuerza transgresora capaz de romper con la autoridad. El humor y la comedia se plantean como un momento de liberación, antídoto contra la rigidez mental y la personalidad egoica, y una forma de sublimación ante la tragedia y la finitud.

Sonreír juntos genera, además de una sensación de confianza y conexión entre un grupo, una presencia y vivencia de la igualdad entre quienes están riendo. También el humor, las risas y la comedia nos liberan del miedo, nos invitan a una danza de los sentidos y del alivio, a perder el control, romper con los formatos tan serios y estructurados, las reglas sociales y una suerte de liberación de energía.

Según le escuché al escritor Amos Oz (2018), cuando reflexionaba sobre el fanatismo, ningún fanático tiene buen sentido del humor, por eso tal vez el humor y la risa sean antídoto contra el fanatismo y fascismo. La invitación es a reírnos de nosotros mismos, de nuestros defectos y limitaciones, reír es un antidepresivo gratuito, que, en vez de anestesiarnos, es un gesto de libertad y de autodescubrimiento, de humildad y, en el caso del humor negro, permite sublimar la tragedia de maneras sinceras y muestra cierta resistencia a tomarnos todo tan literalmente.

SOBRE LOS RITUALES

Es cada vez más notorio en la sociedad actual la necesidad de rituales, espacios colectivos donde profundizar, comprender, jugar y experimentar juntos. El ritual tiene el potencial de convocar la magia de la intención, magnificar e intensificar la vida y renovar la alegría de compartir juntos; nos recuerda que somos seres mundanos y espirituales, físicos y simbólicos, aprendemos a dar y recibir, actualizar el propósito y a acompañar los tránsitos existenciales que suceden en el curso de la vida.

Sería un juego atractivo reinventar nuestras maneras de celebrar, los ritos y festejos, resignificar desde el nacimiento, el bautizo, la primera comunión, el cumpleaños, el grado, el matrimonio, la boda, los funerales, el año nuevo, el día de los niños, de la tierra y de los muertos, etc.; «la paradoja es que los rituales que la sociedad occidental sigue llevando a cabo, se centran únicamente en el individuo y en la conmemoración de ritos de transición personal» (Kimmerer, 2020).

Las maneras de festejar y celebrar van modificándose a lo largo de nuestras vidas, los juegos se van haciendo más intensos, sencillos y

complejos, a medida que vamos haciéndonos mayores. Sería bastante sugerente inventarnos rituales periódicos donde todo el planeta participe y, además, extender nuestro gesto de celebración y conexión con todas las especies. Ahora bien, sea cual sea la celebración, procuremos que sea un acto colectivo de reciprocidad, ofrenda, regeneración, gratitud, amistad, fiesta y gozo. Por ejemplo, en las costumbres potawatomis, aquel cuya vida se celebra es quien entrega los regalos, quien los dispone en una manta para compartir su buena fortuna con el resto del círculo..., «en los pueblos tradicionales, la riqueza no se mide por lo que se tiene, sino por lo que se entrega» (Kimmerer, 2020).

SOBRE EL RITUAL EN EDUCACIÓN

Un ambiente de aprendizaje, configurado como ritual, procura la conexión y la participación. Como el amor, se la juega en los detalles, y como el erotismo, en la intimidad de los cuerpos. Configurar un ambiente orientado a la ritualidad, implica crear una atmósfera que invita a la quietud, el asiento, el cuidado de los silencios, el reconocimiento, la escucha, y donde se puedan intercambiar gestos, dones y asombros.

El ritual es asimismo contenedor seguro y continente de afectos, y, quienes entran a él, transforman sus estados de consciencia, dado que allí encuentran un canal abierto para la aparición de la singularidad, la influencia mutua, la sintonización, el crear insight juntos, en soñar futuros posibles; en una mezcla equilibrada entre sinceridad, apertura y vulnerabilidad. En esta temporalidad extática, que abre la ritualidad en la educación, opera la circulación de las abundancias y capitales simbólicos de una comunidad, donde aprendemos el arte del dar y del recibir, de ofrendar la palabra y la celebración de la existencia.

Los rituales modifican nuestros estados de consciencia, tienen la característica de ser altamente psicodélicos, dado que, en estos, la atención, la intención, la confianza, los estados de consciencia más sutiles y la empatía, refulgen en el brillo de los ojos de quienes participan. Podríamos decir que los rituales son desaceleradores de la vida rutinaria y catalizadores de las excepcionalidades, allí aprendemos el arte de escuchar mejor y de tejer nuevas relaciones, narrativas y amistades, en una consciencia (y coherencia) más abierta del presente, donde el pasado (lo vivido) y lo futuro (lo porvenir) se abren y entremezclan.

El ritual produce también nuevos comportamientos, hábitos, interdependencias, medicina y magia para quienes se alinean con la intención, es algo que se siente y se vive, invitando a que lo sagrado que hay en nosotros se haga presente. La capacidad de presencia, tan importante para el educador, se gesta en el aprender no solo a dar, sino también, e incluso de mayor importancia, a esperar con calma y recibir.

Hay muchos rituales que podemos hacer y resignificar en la educación, tales como los pagamentos, los ayunos, los merodeos por el bosque, el mirarse y contemplarse los ojos, hacer masajes a los pies, realizar prácticas de gratitud, saludar y agradecer, ofrenda y meditación, crear mingas de siembra de árboles y festejos de la abundancia de las cosechas. Ritualidad del gesto libre, la improvisación en el canto, las rondas y la danza, el jugar, el viajar e improvisar, hacer malabares, hacer un deporte, tocar un instrumento, tejer, dar regalos, practicar la sexualidad y el erotismo, contemplar, abrazar..., todas estas prácticas generan estados alterados de consciencia, y son experiencias transpersonales en las que nos hacemos uno con la experiencia.

PSICOTECNOLOGÍAS

Son psicotecnologías las tecnologías que permiten cartografiar la conciencia, expandir la bondad, el alma, la belleza, y territorializar y acompañar al conjunto de virtudes del ser humano. Una psicotecnología es un dispositivo para el autodescubrimiento, que permite transparentar la psique, el alma, abrirnos tanto a nuestros potenciales, como nuestros mecanismos de defensa, los propósitos más profundos, lo que valoramos y lo que rechazamos.

En el mundo ancestral, por ejemplo, el tejido, el uso de plantas, las caminatas sagradas, los círculos de palabra, los pagamentos y los ritos operan como psicotecnologías, así como también lo son el juego, las rondas, la música, el cine, el arte, la poesía, la danza, la meditación, la gratitud y el perdón y, sobre todo, la alquimia de los encuentros. Empezar hablar de este tema y cocrear en los espacios educativos este tipo de dispositivos, es parte de un activismo sutil, que quiere enlazar en las prácticas cotidianas al cuerpo, mente, espíritu y sombra.

UNIVERSIDAD DEL FUTURO.

Inspiraciones

Tal vez de donde van a llegar las inspiraciones más profundas para la reinvención de la educación superior, serán de las personas autodidactas que navegan por distintos campos de conocimiento con suficiente indisciplina, coraje e imaginación, quienes están construyendo espacios colectivos para aprender y divertirse juntos y que, además, poseen un profundo amor por el conocimiento y la sabiduría, conscientes de sus limitaciones, ignorancias y fragilidades.

Donde siento que hay mucha potencia afirmativa e inspiradora para la educación es en aquellas personas que son puente entre diversas comunidades, quienes conocen sus talentos y arquetipos para poner al servicio de la comunidad; quienes ven todas las experiencias como oportunidad de aprendizaje, personas con mentalidad constructiva que saben trabajar con paradojas, con los matices de la realidad y con lo oscuro y lo amargo.

Son inspiración, además, aquellos que mantienen siempre el espíritu lúdico, de apertura y aventura, asombro, autocrítica, atentos a las señales que da la vida y caminan de la mano de sus intuiciones y encrucijadas vitales. Los que aprecian el silencio, la contemplación, la magia, la racionalidad, la especulación, encarnan la ecuanimidad y la justicia y, sobre todo, la coherencia entre obra y pensamiento, tan difícil de darse, pero tan desafiante de pensarse.

Muchos quienes están leyendo este texto quizá tengan algunas de estas cualidades, y al ser tan preciadas, tenemos que cuidarlas, que no se nos vean asaltadas y neutralizadas, contractualizadas. Así que espíritus joviales, bienvenidos a animar con canto-danza, con la palabra, los gestos de seducción, la imagen, el silencio, la escritura, la música, el alimento, tu instrumento, tu comunidad sagrada y la magia de los encuentros. Bienvenidos a diluirnos con alegría y resplandecer en cada paradoja que habitemos.

COCREANDO LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO

La Universidad del Futuro es una iniciativa ciudadana que lidero desde el 2021, y que se plantea como un experimento social y global de aprendizaje,

integrado por una red de personas y colectivos en América Latina, que inspiran nuevas formas de ser humano, prácticas de educación integral y activismos sociales transformadores.

Inició en la experiencia después de pandemia de covid-19, de dedicar tiempo en escucharnos, generar confianza, compartir trayectorias de vida y traer al escenario las diversas comprensiones y formas de intervención social en el mundo, a través de la estrategia de las videoconversaciones y podcast. Al realizar estos diálogos, empecé a comprender, con mayor profundidad, los patrones de aprendizajes de las personas que son artistas y líderes educativos, reconocer su saber propio y aquellas experiencias colectivas y metáforas transformadoras en las que participan.

En el establecimiento de conversaciones más profundas que permitieran intercambios más sinceros, sanadores, abiertos y sistémicos, se fue creando el clima propicio para catalizar un movimiento cultural, que poco a poco está intentando territorializar los futuros educativos deseados a través de nuevos prototipos institucionales a pequeña escala.

Como se verá a continuación, cuando se habla de universidad, no nos restringimos a la escolarización, ni a los procesos formales de educación institucionalizada; por el contrario, aludimos a los procesos de despliegue del potencial humano, del aprendizaje entre pares y en comunidad y al conjunto de ecosistemas de prácticas, ambientes, redes y tecnologías sociales orientadas a la conexión, la comprensión y la cocreación. Para finalizar y redondear esta conferencia, veamos algunos conceptos clave de la universidad del futuro

SOBRE LAS CONVERSACIONES PROFUNDAS

Las conversaciones profundas son todas aquellas donde se crean relaciones inéditas entre temas, las que dan apertura a la vulnerabilidad, al intercambio imaginativo y permiten a los participantes, escuchar, disentir, aprender y empatizar con los demás. Estas prácticas además de fortalecer la confianza entre las personas, transforman la identidad y la cultura y ayudan a visualizar aquellas cosas que más nos importan (Hamilton *et al*., 2020).

El diálogo representa la expresión de nuestra capacidad como especie, de crear la realidad que queremos vivir (traer el futuro al presente) y son un bien común, fuente de alimento para todos, incluso legado para la

formación de las futuras generaciones. Ahora estamos aprendiendo a conversar con mayor apertura y atención, reconociendo las verdades parciales y prejuicios que surgen en el diálogo, volviéndonos más amables y generosos en compartir nuestros conocimientos, hablar de nuestras diferencias, puntos en desacuerdo y escuchar las perspectivas de los demás.

La madurez emocional afecta muchísimo las conversaciones, es evidente que, en condiciones de estrés, trauma o dolor, las palabras al escucharlas se tornan en un ancho de banda de percepción más limitado, es decir, que cuando nuestro sistema nervioso está alterado, nos impide pensar y conversar con claridad (Hamilton *et al.*, 2020).

Un hecho notable en las prácticas pedagógicas actuales, es que los maestros no cuentan con herramientas para facilitar en el aula conversaciones sobre temas difíciles, desempacar tabúes, explorar junto con los estudiantes el mundo inconsciente, y mucho menos abrir diálogos generativos sobre «hiperobjetos »[73] como el calentamiento global, el sexismo, el especismo y el racismo (Morton, 2013). Estos temas son complicados de abordar, dado que envuelven situaciones que implican alta complejidad y exigen relacionarse con contextos históricos de injusticia que aún perviven en nuestra cultura.

Tener mejores conversaciones ayudaría a comprender con mayor profundidad los problemas del mundo (integrar mayores perspectivas) (Freinacht, 2019), volvernos más hábiles en mediar conflictos, tener encuentros más creativos y entender cómo los conflictos personales se deben a menudo a cómo nos comunicamos, incluyendo la expresión corporal y el tono con el que proferimos los discursos.

Por experiencia, todos sabemos qué se siente cuando una palabra nos vulnera, nos avergüenza, cuando una voz distorsiona la realidad, presentándose con exageración, fanatismo y malicia (Gafni y Kincaid, 2020); pero también sabemos qué es sentirnos valorados, reconocidos y honrados en nuestra dignidad, tratados con afecto y amor. Las palabras

---

73 *Los hiperobjetos, según Timothy Morton, se refiere a fenómenos complejos que existen en un entorno global y que son difíciles de comprender y abarcar completamente, debido a su escala y complejidad. Morton introdujo este término en su libro Hiperobjetos: Filosofía y Ecología después del fin del mundo (2013).*

son semillas, nuestros hijos, y hay que cuidar lo que decimos y sobre todo cómo lo decimos (Hicks, 2019).

A continuación, comparto tres aspectos decisivos para mejorar nuestras conversaciones:

1. Reconocer la estructura presente del sentimiento que estamos experimentando, saber cómo nos sentimos, dado que lo que sentimos y lo que pensamos están profundamente relacionados.
2. Hablar con personas con diferentes perspectivas, edades y estilos de vida.
3. Mezclar, en proporciones equilibradas, verdad objetiva, apertura existencial-vulnerabilidad, narrativas e historias de vida, un equilibrio de belleza y tragedia y una porción de certezas, humor, preguntas, paradojas y protopías.[74]

ABUNDANCIA EDUCATIVA

Así como se habla en nuestros días de soberanía alimentaria como antídoto frente a las lógicas artificiales de la escasez, la Universidad del Futuro se orienta a facilitar procesos de soberanía educativa, donde los ciudadanos organizados construyen plataformas y redes de aprendizaje mutuo. La soberanía educativa implica articular la riqueza educativa que se ha construido en la sociedad y, en nuestros territorios próximos, percibir la riqueza de saberes, formas de hacer y de convivir, y buscar las maneras para que esta abundancia pueda ser enriquecida a través de intercambios educativos.

Una de las formas de cómo experimentamos la abundancia, como se dejó intuir en párrafos anteriores, es recordando nuestras búsquedas, caminos, obras y diversos puntos de inflexión, que han sido motores de transformación en nuestras vidas y, aunado a esto, proponiendo marcos conversacionales integrales para ver los linajes de dónde venimos y comprender nuestros presentes, agenciamientos y emprendimientos.

74 *Protopía es una noción que propone Kevin Kelly, y que la comprendo como una actitud de hacer cada día un mundo mejor, una postura reconstructiva e imaginativa que nos lleva de «criticar lo peor a empezar a practicar lo mejor» (Rohr, 2020).*

Promover la abundancia educativa es un gran reto para la educación del futuro (Stein, 2019), una oportunidad para ampliar la percepción y expandir los regalos que somos cada uno de nosotros, como ofrenda para el mundo y para nuestras comunidades. La configuración más eficiente para articular la abundancia en un proceso pedagógico es convertir el aula en un carnaval (en un bazar), en una red donde los estudiantes y maestros puedan reconocer sus virtudes, potencialidades y talentos, intercambiar saberes, historias y desplegar la imaginación colectiva y la vitalidad en conexión.

Así como la estructura centralizada de aprendizaje genera dependencia y escasez, las redes de intercambio y de aprendizaje representan el ecosistema cultural más pertinente en tiempos de internet. Es por esto que me atrevo a pensar que la abundancia requiere, además, de una nueva sensibilidad y una nueva escala para los aprendizajes, una nueva arquitectura y un diseño más participativo, donde se articule la ciudad y distintos actores y comunidades en proyectos comunes.

Para llegar a una soberanía educativa, el maestro debe reconocer y encarnar primero esta abundancia, expresada en belleza, creatividad, bondad y alegría. Su papel, como veremos a continuación, es ser intermediario entre culturas, un diseñador de ambientes para que surja la abundancia, se expandan las libertades y se creen formas de convivencia más novedosas, identificando las oportunidades y ambientes culturales donde se aprende, y elaborando una nueva arquitectura para el liderazgo, basado en valores como la compasión, la libertad, la justicia y la dignidad (Sharma, 2017).

EL MAESTRO COMO INTERMEDIARIO

Una de las funciones del maestro es recordarles a los estudiantes lo mucho que pueden darse y ofrecerse como regalo para el mundo; es parte de su arte, reconocer y poner en común a través de experiencias y proyectos,[75] el don único de las personas, su ser singular, y, simultáneamente, crear y

75 *Una cualidad del maestro es encauzar la ira y malestar cultural, en clave de pregunta, proyecto, trayecto, escritura, laboratorio, investigación, obra de arte y experimento social.*

disponer escenografías donde las mentes-corazones se tornen vulnerables, conscientes, creativas y palpitantes.

El maestro participa activamente como ciudadano del mundo, haciendo ciencia abierta para que la sociedad inicie inéditas conversaciones, y curando contenidos y almas en aras de un significado más pleno de coexistencia. El maestro enseña a través de su ejemplo, invita a pensar sistémicamente; esto implica ver las bases emocionales y psíquicas subyacentes de los problemas sociales, así como también entrena con poderosas herramientas, para detectar los patrones históricos de cómo se conectan los sistemas socioculturales en las vidas íntimas y personales (Freinacht, 2019).

El maestro es un intermediario entre tribus, saberes, personas, mundos y culturas, además de encarnar sabiduría, posee una variedad de cualidades interiores como la prudencia, serenidad, apertura, optimismo de la voluntad, alegría, intuición, gran sabiduría frente al entorno natural, habilidad para moverse entre varios oficios y la virtud de acompañar a las personas en situaciones difíciles, apoyando el florecimiento de las personas y los ritos de paso que se dan en los momentos de transición existencial.

En el oficio del maestro se articulan muchas cualidades interiores y no solo conocimientos abstractos; son personas que se han ganado la confianza de su tribu (son guardianes de sus comunidades y del planeta) y han reconocido que el bienestar (y la libertad) no depende de individuos aislados, sino de la cualidad de los lazos y vínculos entre las personas. El maestro y maestra están permanentemente poniéndose a prueba, experimentando, viviendo con poco, son generosas y austeras y consideran esta actitud sencilla de vivir la vida, un acto de justicia social (Hawken, 2021).

Los maestros y maestras, además del dominio de un conocimiento específico, son amantes del conocimiento, autodidactas por excelencia y muy inteligentes en definir las prioridades en sus vidas. Además de aprender de los conflictos y pérdidas, comprenden, con mayor sofisticación, cómo funciona la mente (y la sombra), y son conscientes de la importancia en las prácticas pedagógicas en los estados de consciencia y de lo que nos hace humanos.[76]

---

76 *El amor inmanente a la vida, aunada a la consciencia de su fragilidad y finitud y a lo que podemos hacer juntos, es parte de lo que el maestro y la maestra nos quieren advertir y compartir.*

El maestro procura que sus estudiantes no los sigan ciegamente, crean relaciones libertarias, y no de apego y dependencia, evitando que los endiosen y que se formen sectas. Van como nómadas por el mundo, cambiando eventualmente sus estéticas y formas de vida, son flexibles cognitivamente, librepensadores, peregrinos de revoluciones silenciosas y no están buscando afirmar su dignidad en el exterior. Asimismo, son muy prudentes en no ofrecer curas milagrosas o enseñanzas universales que se aplican a todos; y dado que conocen la diversidad de estilos de vida, los patrones del desarrollo psicológico del ser humano y han intimado con su sombra, esto los hace más hábiles en estar con la sombra de los demás.

El maestro no es alguien perfecto,[77] ni un ser iluminado por completo, sino alguien que ha aprendido a lidiar con su dolor, sus limitaciones, quien acepta la vida en todos sus matices, un ser agradecido y que ha sido capaz de cultivar formas de autoconocimiento y de conexión muy poderosas, personas con mentalidad de aprendizaje, aprenden de cualquier circunstancia, persona y ser vivo.

EL CURRÍCULO COMO VIAJE

El currículo en la Universidad del Futuro se comprende como un viaje de iniciación planetaria, en donde cada estudiante se compromete con participar en comunidades de aprendizaje para viajar junto a otros por problemáticas globales, desafíos existenciales y proyectos sociales en los territorios. Una metodología que ha sido muy útil para la Universidad del Futuro, es crear una dinámica de encuentros permanentes con los invitados de la serie de podcast, con el fin de ir definiendo pequeños grupos, donde se fortalezca el vínculo, intercambiar afectos y saberes, y cocrear una agenda de actividades y, próximamente, de espacios de aprendizaje abiertos al público.

---

77 *No obstante, estas cualidades que venimos exponiendo no buscan idealizar a los maestros y maestras, ya que sabemos que, como todos, son perfectibles, tienen errores, contradicciones, se equivocan, se repliegan y, en algunos momentos, sus emociones los penetran fuertemente, no sabiendo cómo actuar.*

Reiteremos que son seres humanos como todos, con sus luces y sus sombras, pero que poseen una especial habilidad de lidiar con creatividad en la incertidumbre, acunar polaridades y paradojas, y aceptar el mundo tal como es, no como ellos (o sus visiones) quieren que sea.

Se asocia frecuentemente el currículo con un plan de estudios obligatorio o representado a través de un documento, que contiene un programa educativo bien estructurado. Una acepción más amplia supone una reflexión conjunta sobre los objetos de la pedagogía, tales como la intencionalidad formativa, el marco filosófico de la educación; tomar una postura sobre lo que significa saber y ser humano; descifrar la sociedad que se quiere construir; definir la concepción y roles de estudiante y maestro, esclarecer las epistemologías y metodologías; el sentido de las aulas y ambientes de aprendizaje y los procesos de documentación y gestión colectiva del conocimiento.[78]

En la Universidad del Futuro se concibe el currículo como un viaje de transformación personal y colectiva, y una conversación permanente entre los participantes del proyecto educativo acerca de los valores, las experiencias, las tendencias actuales y, siempre, como un viaje hacia lo desconocido. El carácter de viaje nos permite estar en movimiento y no quedarnos anclados en las certezas, enfoques, temas, metodologías que, de no actualizarse frecuentemente, corren el riesgo de anquilosarse.[79]

El currículo como viaje hace también alusión a la libertad de elección de los estudiantes acerca de los temas y cursos que quieren aprender, un proceso y camino de transformación, en donde se exploran nuevos territorios, se modifican aspectos de la identidad, se ofrecen experiencias de aprendizaje en comunidad, se amplían perspectivas de interpretación del mundo, se consolidan nuevos hábitos de aprendizaje y se descubren proyectos sociales en los que participar.

CURADURÍA HUMANA

Un concepto adyacente al currículo es la noción de «curaduría humana», que fue sugerida por Fernando el Baena, uno de los primeros invitados

---

78 *Todos estos elementos componen lo que podría llamarse el mito-manifiesto de la Universidad del Futuro y esta narrativa, que va cambiando con el tiempo, va definiendo el currículo como una experiencia de viaje y de transformación personal y colectiva.*

79 *La propuesta del currículo como viaje finalmente es una metáfora de la acción de movernos de lugar, un éxodo hacia lo que no sabemos y a lo que nos proporciona vitalidad y asombro, incluyendo la posibilidad de realización de residencias en los territorios donde se encuentran las iniciativas que pertenecen a la Universidad del Futuro.*

a la serie de podcast, y se refiere a la práctica de seleccionar e invitar a personas a conversar, asociada a las prácticas de cuidado y al curarnos compartiendo nuestra vida, conocimientos, historias y los proyectos en los que participamos. Esta práctica curatorial se ha venido haciendo con mucho tacto e intuición, eligiendo personas que, además de la experiencia en un campo educativo o social específico, poseen la sensibilidad, la apertura, la creatividad y la investigación autodidacta.[80]

Algunos conceptos y metáforas evocadoras, han surgido en las conversaciones de los podcasts realizados, y que ameritan abordarse con mayor profundidad son:

Curaduría humana; territorialidades emergentes; el currículo como viaje; los aprendices como caminantes del mundo; escuchar la sabiduría sagrada de los niños y niñas; las poéticas del buen vivir urbano; las pedagogías del fogón; el maternar, los cuidados y la partería; la búsqueda de la libertad a través del movimiento; la pedagogía menstrual como práctica de autodescubrimiento; la importancia de la danza y el cuerpo; el valor del autoaprendizaje; el esclarecimiento de verdades culturales; el viaje como educación, la prácticas ciudadanas agroecológicas; la música como magia y espiritualidad; el artivismo y el edupunk; lo urbano-ancestral, las ritualidades y expediciones en educación; los círculos; lo transmedia; la ciencia abierta, las pedagogías regenerativas; el peregrinaje y las ciencias holísticas; las aulas de la empatía, el ambiente como experimentación; la escuela en casa, la escuela del instante; ecoversidades y culturas de paz.

PEDAGOGÍAS DE LAS 3C: CONEXIÓN-COMPRENSIÓN-COCREACIÓN

La pedagogía de las 3C surgió del ejercicio de integración de las prácticas pedagógicas en las que he estado comprometido en la última década, en espacios universitarios, y representa un enfoque metodológico integral,

80 *Un 90 % de las personas invitadas a los episodios, las he conocido en algún espacio y con quienes he tenido conexión y algún intercambio, lo que resta han sido recomendaciones de los mismos invitados de la serie. La curaduría entonces reúne un grupo personas con quienes he sentido inspiración por su forma de ser, sintonía y admiración con sus valores, ideas, pensamientos, estilos de vida y obras.*

vinculado a tres momentos: conexión-comprensión y cocreación.[81] En las «prácticas de conexión» se ponen a prueba espacios de autoconocimiento, integración de las historias personales, exploración con las artes, el cuerpo, el juego, el movimiento y las prácticas espirituales. En las «prácticas de comprensión» se integran espacios de diálogo, se presta especial atención al abordaje de problemáticas complejas, desde visiones sistémicas, y se crean ambientes para conversaciones creativas que conecten a las personas con sus territorios; y en las «prácticas de cocreación» se construyen prototipos colaborativos a pequeña escala y proyectos sociales, involucrando los repertorios tecnológicos.

En todos los tres niveles se dan formas de experiencia diferentes: en la «conexión» tiene fuerza lo fenomenológico, la expresión estética, el autodescubrimiento y las prácticas espirituales. Se podría sintetizar así: el viaje personal como forma de autoconocimiento. En la «comprensión» se ofrece la oportunidad para el esclarecimiento de verdades más profundas, y está orientado a que en los encuentros que suceden entre las personas puedan darse perspectivas más amplias para leer las realidades locales y globales. Aquí se explora la identidad comunitaria como escuela y el diseño de ambientes conversacionales y rituales de la inteligencia compartida y, finalmente, la «cocreación» es el espacio para trascender el aula y para conectarnos con el diseño de proyectos sociales donde pueda darse la integración de nuestros saberes en comunidades, en el barrio, la localidad o el planeta (o ambos, inclusive).

AULAS VIVAS

Asociamos, habitualmente, las aulas a un espacio físico donde se imparten conocimientos específicos, con una temporalidad y roles establecidos fijos y donde interactúan elementos como el tablero, los marcadores, las sillas y personas que comparten un tipo de edad similar. Con el fin de expandir este concepto, pensamos las aulas vivas como ambientes de

81 *Estos tres momentos no se dan de manera secuencial, sino que son simultáneos en todo el proceso de formación.*

aprendizaje intergeneracional,[82] que están distribuidos por los territorios, también se refiere a la disponibilidad de uso de infraestructuras sociales y ciudadanas para fortalecer el desarrollo de las personas y las oportunidades de aprendizaje y transformación colectiva.

Las aulas vivas se refieren a ambientes educativos que aumentan las conexiones, las comprensiones y la inteligencia colectiva, y proporcionan vitalidad a múltiples actores, engendrando así diversas posibilidades de convivencia. Sueño igual que lo hizo la escuela del instante hace unos años en Bogotá, con que en cada casa se construya un aula, donde los estados y gobiernos creen incentivos para que el aprendizaje sea parte de la economía de la sociedad y del bienestar colectivo; donde las personas tengan por nacimiento derechos para aprender lo que quieran y que se haga efectivo el sueño de crear redes de aprendizaje, donde personas que saben pongan en común ese conocimiento con personas que quieren aprender.

La noción de aulas vivas supone la creación de espacios y escenografías móviles para el libre pensamiento, experiencias de flujo y juego libre, la descentralización de la autoridad docente y ver que los maestros y la educación pueden estar distribuidas en muchas capas de la sociedad. Las aulas pueden ser desde un bosque, un círculo de palabra, un museo, una abuela o sabedor, el barrio, una minga, la plaza de mercado, una huerta comunal, los puestos de salud, una sala de cine, las bibliotecas, las montañas, el mar, los ríos, los escenarios públicos y deportivos, y los colectivos y movimientos sociales que trabajan por una nueva educación.

Para que la Universidad del Futuro prospere, la ciudad debe ser el principal impulsor de prácticas de regeneración donde se puedan convertir muchos espacios abandonados en centros de aprendizaje y experimentación ciudadana. Invitamos a que se financien y rediseñen la creación de estos centros de formación y de aprendizaje en las ciudades, y donde las

82 *La transmisión intergeneracional de la sabiduría siento que se encuentra interrumpida en la sociedad y que, tal situación, a lo mejor conecta con las grandes crisis que hoy vive la educación. Actualmente pasamos mucho tiempo de nuestra vida interactuando con máquinas y consumiendo una gran cantidad de contenidos, pero paradójicamente observamos que el diálogo entre generaciones está bloqueado y existen pocos incentivos sociales para que esto suceda, y esto se complica aún más, con el agravante de las facilidades que proporcionan las inteligencias artificiales y la simulación de comunidad que ofrecen las redes sociales.*

preguntas por una ciudad más cálida, segura y regenerativa [83] haga parte de los currículos de la educación futura (Hawken, 2021).

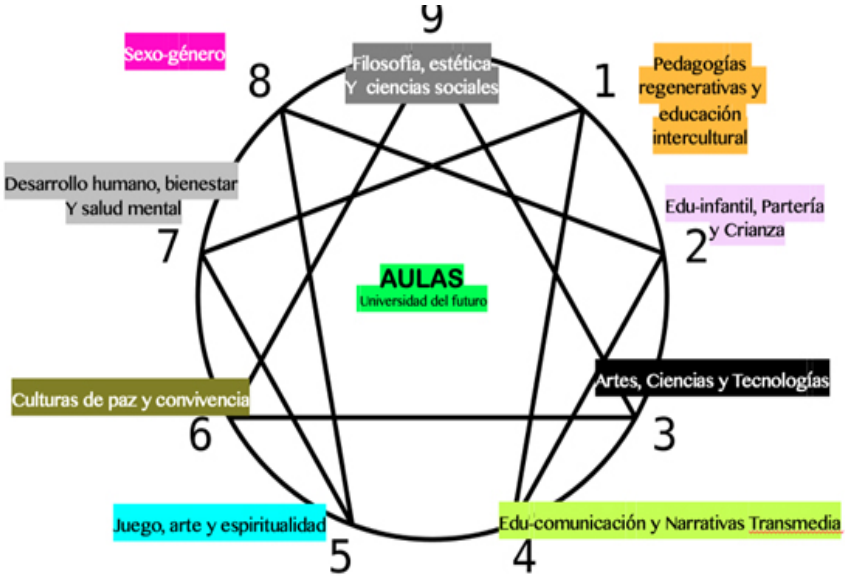


***Fig.3**. Aulas de la Universidad del futuro.*

Después de realizar 116 podcast de la serie La Universidad del Futuro y volver a escuchar algunas de las conversaciones, empecé a descubrir ciertos patrones en todo el material que había creado. Lo primero que percibí fue que los temas podían agruparse en 9 categorías [84] (aulas) que consolidaban las temáticas principales que estaba abordando. De ahí surgieron las nueve aulas que estamos activando con actividades y talleres.

---

83 *La regeneración de la educación y del mundo se trata fundamentalmente tal como nos recuerdan autores como Paul Hawken (2020) y Andreas Weber (2021), de engendrar más vida, de alinear la acción humana con los principios de la vida y esa semilla se puede plantar dentro de cada niño, en cada jardín, bosque, zona urbana o rural. Podemos, entre todos, crear las bases en la educación para que esta regeneración sea posible, recreando prácticas en todos estos espacios sociales y donde cada quien puede ejercer, de maneras más participativas, su ciudadanía. La soberanía educativa es soberanía cultural, regeneración de todos los espacios creados para la gestación de una nueva cultura, y esto requiere estímulos estatales, organización de la sociedad civil y, sobre todo, unas mejores relaciones de confianza entre las personas y comunidades.*

84 *Me gustó el número 9, porque además de permitir conectar las aulas con otras a través de la estructura del eneagrama, facilitaba una experiencia de aprendizaje transdisciplinaria, transpersonal y transgeneracional.*

CONCLUSIONES

Para transformar de maneras profundas la educación, no son suficientes las buenas intenciones, ni tampoco solo transformaciones en nuevos temas, conocimientos, discursos, asignaturas, cátedras, metodologías y pedagogías; somos conscientes que requerimos, además, de mejores diálogos como sociedad y una organización de la sociedad civil robustecida, un pensamiento metasistémico que nos permita observar todo el ecosistema de aprendizaje donde nos desenvolvemos.

Una primera idea respecto al cambio educativo, es que necesitamos volver a imaginar la educación en todos los niveles y entre todos, yendo más allá de la escolarización, como se suele reducir habitualmente. Intuimos que después de la deconstrucción, viene una reconstrucción radical, es decir, volver a soñar y prototipar las nuevas propuestas, narrativas, iniciativas e institucionalidades.

Inicialmente, una idea crucial que necesitamos poner esfuerzo, atención y financiación, es la de construir, en todos los territorios, una cultura del aprendizaje desde la primera infancia hasta la tercera edad, y en donde aprender sea algo muy sexy y atractivo, y que tenga como intencionalidad hacer sentir vivos, curiosos y conectados a las personas.

Una idea fundamental para la transformación de los sistemas educativos, es mejorar los servicios básicos de atención integral y ampliar los derechos sociales que proporcionan salud y bienestar a toda la población, tales como la calidad de los vecindarios, los espacios de encuentro, la ampliación de espacios para el arte y la cultura, el fortalecimiento de las economías locales y de una red de entidades locales (bibliotecas, museos, salas de cine, galerías, casa de la cultura, espacios para el arte, laboratorios ciudadanos y redes de apoyo), que apuntalen y hagan sostenibles los aprendizajes de todas las personas.

También precisamos, urgentemente, contribuir a que las familias tengan mayor educación, mejor acceso a información de relevancia sobre el desarrollo, mejores condiciones para el apego seguro, la crianza de los hijos y mayor tiempo libre para el enriquecimiento cultural. Aquí es donde la renta básica universal podría ser de utilidad social, combinada con el despliegue de otro conjunto de políticas orientadas a la dignidad de toda la población. Sumado a esto, es clave configurar escenarios públicos abiertos para el juego, el arte, el intercambio intergeneracional (entre niños, jóvenes,

etnias, clases sociales, clases creativas y personas mayores), fomentando dinámicas de proyectos de aprendizaje a escala real (local y global), donde convergen diversidad de públicos y redes de ciencia ciudadana.

Es sugerente para que esta transformación educativa sea de más largo alcance, que cuando un estudiante salga de bachillerato o de la universidad, no solo tenga claridad respecto a sus intereses personales, el reconocimiento de sus talentos, oportunidades laborales, sino también que participe eventualmente en una iniciativa ciudadana o movimiento social. Contribuir a esta conexión desde edades tempranas con el campo social, significaría involucrar a los jóvenes en una parte del micelio de transformación cultural.

Para hacerlo real, el Estado podría organizar y financiar pasantías a modo de residencias, para brindar elementos de decisión sobre el movimiento ciudadano o una organización en el que los jóvenes pongan sus destrezas, capacidades y conocimientos. En el caso específico de Colombia, que entra en un tiempo de implementación de los Acuerdos de Paz, los bachilleres o profesionales recién graduados podrían participar en una estrategia en las escuelas, barrios e instituciones educativas para democratizar aprendizajes, visiones y prácticas para el fortalecimiento de la paz y la convivencia con distintos tipos de población.

Reitero que la actualización de los currículos y planes de estudio en el siglo XXI, no se va a resolver implementando reformas diseñadas de arriba abajo por expertos y consultores, al igual que las dinámicas de producción de saber, exigen ser más dialógicas, situadas y transdisciplinarias. La educación superior, en sus tres funciones (docencia, investigación y extensión), necesita vincularse con los propósitos, intencionalidades y acciones colectivas de los movimientos sociales urbanos emergentes. A su vez, hacer el puente con estas innovaciones sociales, significaría territorializar nuevas agencias ciudadanas y la multiplicación de los liderazgos en diferentes contextos sociales.

Precisamos construir una red de redes internacionales, una plataforma de actores distribuidos por todo el mundo (empezando con nuestros amigos, nuestros barrios y localidades, e irla extendiendo a todo el planeta), con capacidad de fomentar mejores espacios de diálogo, deliberación y educación abierta para toda la población. Esta nueva educación facilitaría un mayor acceso a información de relevancia planetaria y sería un crisol para la inteligencia colectiva, procurando el aumento y la democratización

de prácticas regenerativas, que produzcan más vida, formando seres más vivos e interconectados y a la generación de formas de aprendizaje que toquen a millones de almas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bostrom, N. (2011). *Global Catastrophic Risk*. Oxford.

Chesterton, G. K. (2013). *Ortodoxia*. Acantilado

Critchley, S. (2010). *La demanda infinita. La ética del compromiso y la política de la resistencia.* Marbot

Eagleton, T. (2016). *Esperanza sin optimismo*. Taurus.

Freinacht, H. (2019). *Nordic Ideology*. Metamodern.

Gafni, M & Kincaid, K (2017). *Return to Eros*. BenBella Books

Kimmerer, R. (2021). *Una trenza de hierba sagrada*. Capitán Swing.

Kristeva, J. (2000). *El porvenir de una revuelta*. Seix Barral.

Hamilton, Wilson & Loh (2020). *Compassionate Conversations*. Shambla.

Hawken, P. (2021). Regeneration. *Ending the climate crisis in one generation.* Penguin Book

Hicks, D. (2019). *Leading with dignity*. Yale University Press

Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre nuestro tiempo*. Nueva Visión.

Mcgowan, Todd (2022). *The Racist Fantasy.* Bloomsbury Academy.

Morton, T (2013). *Hiperobjetos*. Adriana Hidalgo Editora.

Oz, A. (2011). *Sobre el fanatismo.* Debolsillo.

Perec, G. (2008). *Lo infraordinario*. Impedimenta.

Sharma, M. (2017). *Radical transformation leadership*. North Atlantic books

Spielrein, S. (1912). *La destrucción como causa del devenir*. (Jb. Psychoanal. Psychopath. Forsch). https://www.alsf-chile.org/Indepsi/Articulos-Clinicos/La-Destruccion-como-causa-del-Devenir.pdf

Stein, Zachary (2019). *Education in a time between worlds*. Bright Alliance.

Strand, S. (2022). *The flowering wand*. Inner Traditions

Weber, A. (2019). *Enlivement. Toward a poetics for Antropocene*. The MIT Press

Wilber, K. (2018). *La religión del futuro*. Kairós.

White, M. (2016). *End of the protest. A new playbook for revolution*. Knopf Canada



Capítulo 2

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DE LAS ARTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

EDARCLUSIÓN. Estableciendo las bases pedagógicas y didácticas de un modelo integral MOOC de formación docente en educación artística inclusiva online

Elke Castro León
Julia Mañero Contreras
Carlos Escaño González

RESUMEN

Este trabajo presenta los avances de la investigación y acciones pedagógicas llevadas a cabo dentro del Proyecto (I+D+i) EDARCLUSIÓN (2022-2025), cuyo objetivo principal es potenciar estrategias de educación artística adecuadas para el desarrollo de un modelo de formación docente *online* en pedagogía artística visual y sonora, que sea de gran alcance, con carácter abierto e inclusivo. Para ello, se plantean una serie de objetivos específicos que se han ido traduciendo en diferentes fases, indicadores y acciones. El proyecto, iniciado en septiembre de 2022, se encuentra en estos momentos en su fase uno de desarrollo: profundización de marco teórico y puesta en marcha de las estrategias metodológicas correspondientes, estudios de fundamentos teóricos a partir de seminarios de expertos y realización de trabajos de revisión sistematizada de la literatura existente, llevados a cabo siguiendo el protocolo SALSA, implementación de cuestionarios, tanto a docentes en activo como a futuro profesorado de diversos niveles educativos y localizaciones geográficas internacionales, para el diagnóstico previo y la detección de necesidades de este colectivo, e igualmente, de manera reciente, ha sido implementada y analizada una prueba piloto de sMOOC (*Social Massive Open Online Course*). Tras la realización de estas acciones, los primeros resultados, aún en fase de análisis, parecen evidenciar una necesidad y pertinencia de exploración y desarrollo del área investigativa-formativa propuesta. Un proyecto, por tanto, conveniente, que se adapta al marco educativo de los cursos en línea abiertos y masivos (MOOC) vinculado con la vertiente pedagógica denominada sMOOC, que hace referencia a la naturaleza social de estos.

Palabras clave: educación, artes, inclusión, educación *online*, formación del profesorado

INTRODUCCIÓN

El proyecto I+D+i del Plan Estatal 2021-2023 Proyectos de investigación, orientada del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, EDARCLUSIÓN dio comienzo, en septiembre del 2022, y se desarrollará hasta mediados del año 2025. Si bien el proyecto es de índole nacional, posee una perspectiva internacional, tanto por la constitución del equipo de investigadores que colaboran en el desarrollo de este, como en la aplicación de las distintas estrategias e instrumentos diseñados en las diversas fases que se ejecutan.

El proyecto procura investigar y diseñar las bases pedagógicas oportunas para llevar a cabo la implementación y evaluación con posterioridad de una serie de estrategias educativas organizadas, que constituyan un modelo integral de formación docente online en educación artística. Se pretende que la propuesta educativa desarrollada sea caracterizada por un alcance extenso, abierto e inclusivo. Además, el modelo pedagógico sobre el cual se sustenta la propuesta formativa responde al marco educativo de los cursos masivos, en línea y abiertos conocidos como MOOC (*Massive Online Open Course*) en su versión pedagógica sMOOC, cuya letra s destaca el carácter social de esta vertiente específica.

MARCO TEÓRICO

Los campos conceptuales e hipótesis de partida que se establecen para el diseño y la implementación de una acción formativa de las características anteriormente descritas, se presentan con base en dos líneas de trabajo que se encuentran entre sí y que a continuación se exponen:

1. Investigación y formación en artes y educación desde una perspectiva inclusiva.

Por un lado, se encuentra el área disciplinar que corresponde a la investigación y formación en artes y educación, entendida bajo un enfoque inclusivo. Desde esta perspectiva, el arte y su educación se relacionan como

vehículo preocupado por la transformación social y la apertura a nivel cultural y pedagógico. Como antecedentes y referencias de esta línea de trabajo se destacan los trabajos teóricos y prácticos educativo-artísticos de Barbosa (2020; 2015), Anttila y Suominen (2019), Desai (2019; 2018; 2017), Wildemeersch (2019), Moreno (2016), Mesías-Lema (2019) y Derby (2012).

2. Educación mediática y educomunicación

El segundo eje que conceptualiza esta propuesta guarda relación con el campo investigador y formativo, relativo a la educación mediática y la educomunicación, vinculados en la actualidad con el poshumanismo y la postdigitalidad. Además, la educación mediática y educomunicación se encuentran vinculadas con la formación relativa a los cursos del tipo reseñados; sMOOC (*Social Massive Online Open Course*), cursos masivos, en línea y gratuitos que implican la accesibilidad e inclusividad como características fundamentales en su concepción. Destacamos los estudios de Jandrić (2021), Jandrić, Fei y Shaoming (2020), Jandrić et al. (2019), Knox (2019; 2016) y Frau Meigs, Osuna Acedo y Marta Lazo (2021) y Osuna Acedo, Marta Lazo y Frau Meigs (2018) como referencias que contextualizan este segundo eje conceptual.

Por otro lado, en la intersección entre ambas líneas conceptuales podemos destacar como estudios de interés los trabajos llevados a cabo por Berry y Dieter (2015), Martín Prada (2021) o Tavin, Lolb y Tervo (2021). Estos trabajos reseñados vinculan cuestiones referidas a las artes, la educación y la estética con la sociedad posdigital que nos atraviesa.

OBJETIVOS

Objetivo general: Potenciar estrategias de educación artística adecuadas para el desarrollo de un modelo de formación docente *online* en pedagogía artística, visual y sonora que sea de gran alcance, abierto e inclusivo.

Objetivos específicos:

a) Investigar los puntos fuertes y los inconvenientes, así como las oportunidades y los riesgos de un proceso de enseñanza y aprendizaje

en línea de gran alcance, vinculado a la educación artística y orientado a la formación docente.

b) Concienciar al profesorado en ejercicio y profesorado futuro sobre el papel de la educación artística como herramienta social necesaria para el fomento de valores de inclusión social (género, etnia, clase o discapacidad, y, de estas dos últimas, ambas inclusive).

c) Diseñar un modelo específico de formación docente *online* en educación artística conforme a las bases pedagógicas investigadas y que sea de gran alcance, inclusivo e intercultural a través de cursos masivos, abiertos y *online*.

d) Optimizar las estrategias inclusivas en el ejercicio de formación docente en línea, ateniendo las prioridades de promoción y acción por la igualdad entre sexos, inclusión cultural de la población migrante, y atención y desarrollo de la accesibilidad para personas con discapacidad.

e) Implementar ese modelo diseñado de formación online MOOC en educación artística.

f) Evaluar el desarrollo y los resultados de la aplicación del modelo y sus estrategias inclusivas de educación artística en los participantes.

METODOLOGÍA

Los objetivos específicos planteados se materializan en diferentes fases, indicadores y acciones. Destacamos aquí las siguientes actividades:

1. Realización de seminarios

Con relación a una primera fase del proyecto, y con el objetivo de examinar las relaciones existentes entre una educación artística inclusiva y los MOOC, durante los años 2022, 2023 y el presente 2024, se organizaron diversos seminarios con expertos en aquellos ejes temáticos en los que se asienta el proyecto. De este modo, durante el curso académico 2022 y 2023 se organizaron seminarios relacionados con: la educación y sociedad posdigital, la educación artística y relaciones postdigitales en la formación docente, y sobre educomunicación y MOOC.

En el presente curso académico, cuatro seminarios más tendrán lugar durante el mes de abril con el objetivo de debatir y reflexionar sobre educación artística inclusiva.

2. Revisión sistematizada del campo temático

De manera paralela a diversas actividades, se lleva a cabo una revisión de la literatura sistematizada por medio de la aplicación de los estándares de calidad del Protocolo SALSA (Codina, 2018). Este modo de proceder nos permite generar un marco de trabajo exhaustivo y sistemático. Actualmente, están siendo acometidas las dos últimas etapas de esta. La búsqueda bibliográfica indaga la relación de los campos: educación artística, inclusión y educación *online*. Esta búsqueda, que atiende un rango de fechas de diez años (2013 a 2023) se realiza en las bases de datos bibliográficas Scopus y Web of Science (WoS), consideradas como las más prestigiosas a nivel científico. Se estiman como lenguas de trabajo las lenguas inglesa, española y portuguesa. Los análisis llevados a cabo hasta el momento presente revelan una escasez de producciones científicas que consideren, en su conjunto, la educación artística, inclusiva y *online* constituyentes del campo temático propuesto.

3. Diseño e implementación de cuestionarios

Esta aproximación al estado de la cuestión entre educación (artística) en la actualidad posdigital, así como sus características y desafíos, se nutre de un estudio de campo que implica el estudio del pensamiento de agentes involucrados, como son alumnado y profesorado. De esta forma, durante el pasado curso académico 2023 se comenzó a diseñar dos cuestionarios con el objetivo de obtener resultados sobre qué entiende el profesorado y el alumnado sobre los retos que se mantienen hoy día en la educación (artística) y cómo afrontarlos.

Ambos cuestionarios, tanto el diseñado para alumnado como el de profesorado, se organizan en torno a cuatro bloques (36 preguntas para profesorado y 39 preguntas para alumnado):

1. Datos iniciales de identificación.
2. Educación inclusiva.
3. Educación *online* y digital.
4. Educación artística, inclusión, dimensión *online* y digital.

Al tratarse de un instrumento de recogida de datos con una pretensión internacional, el cuestionario fue traducido y, por tanto, validado por expertos y expertas en las temáticas propuestas tanto de España (7) como de Brasil (3), y adaptado posteriormente para ser implementados en Argentina o Portugal. De este modo, se pretende obtener un muestreo internacional de profesorado que tenga relación con la educación en artes (visuales, audiovisuales, plásticas, musicales, escénicas, etc.) en sus diferentes niveles y contextos educativos: desde docentes de educación infantil hasta docentes universitarios, pasando por la educación primaria, educación secundaria, la educación no formal o de otra índole. En el caso del alumnado, el cuestionario está orientado a todo alumnado que tenga algún tipo de relación con la educación en artes (visuales, audiovisuales, plásticas, musicales, danza, etc.) en sus diferentes niveles y contextos educativos. Por tanto, se trata de un cuestionario orientado a futuros docentes de Educación Infantil, Primaria, Educación Universitaria, etc. o estudiantado que reciben formación artística.

Actualmente, se está en fase de cumplimentación y este ejercicio se extenderá durante todo el presente año natural.

4. Estudio de un sMOOC piloto experimental: Arte, Educación y Comunidad en red (sMOOC Paso a Paso, *e-teachers*).

El conjunto de las actividades descritas en los apartados anteriores, concretamente aquellos seminarios sobre educación y sociedad posdigital (y sus relaciones con la formación docente, así como el impartido sobre educomunicación y MOOC), han servido como fundamentación para la preparación, implementación y evaluación de un sMOOC. Es decir, un MOOC con naturaleza y enfoque social. Asimismo, se parte del concepto de sMOOC desarrollado por Eco Digital Learning: sMOOC Paso a Paso (*e-teachers*). El cual facilita formación, instrumentos, reflexión y enfoque preceptivos para el desarrollo de la praxis posterior.

Desarrollado a finales del año 2023, este sMOOC se plantea como estudio de las relaciones educomunicativas en un MOOC de semejante naturaleza y como proyecto piloto y de exploración por parte del equipo investigador de las oportunidades (y posibles limitaciones) de un sMOOC de estas características.

Así, del 1.o de diciembre hasta el 22 de diciembre de 2023 comenzó el sMOOC, titulado Arte, Educación y Comunidad en Red. Este MOOC se

organizó en torno a reflexiones de interés para el desarrollo de las artes y la educación contemporáneas. Los ejes temáticos fueron:

- Investigación y extensión: cuestiones políticas.
- Imágenes: entre la investigación y la enseñanza del arte.
- Arte/Educación e interculturalidad.
- Arte/Educación y formación del profesorado: de lo individual a lo colectivo.

El MOOC participó igualmente de un entorno híbrido de acción pedagógica, ya que se vinculó al desarrollo del encuentro presencial Encontro Internacional de Arte/Educação: Grupos de Pesquisa EnREDE, que se llevó a cabo en São Paulo (Brasil) del 2 al 6 de diciembre de 2023. Se extendió más allá de los días de celebración de encuentro internacional para seguir desarrollando las temáticas y generando comunidad educativa y artística. Su base metodológica de partida se inicia en la modalidad de los sMOOC y en su ulterior desarrollo. Los objetivos fueron los siguientes:

- Reflexionar sobre las temáticas actuales relacionadas con el arte/educación contemporánea.
- Generar comunidad internacional en torno a las artes y la educación.
- Aproximarse y analizar los modos pedagógicos de los sMOOC para potenciar posibilidades futuras.

El MOOC estuvo orientado a cualquier persona interesada en la educación artística dentro de los contextos de educación formal, no formal y aprendizaje informal.

Los contenidos fueron desarrollados en español, en portugués y en inglés, procurando la interacción conjunta y ayuda recíproca en las tareas comunicativas. Se partió de la idea de creación de comunidad y la necesidad de disipar las barreras que puedan surgir.

El esfuerzo estimado del mismo era de unas cinco o seis horas semanales. La dinamización por parte del equipo fue de tres semanas, aunque, el curso actualmente sigue abierto y disponible para su consulta.

El equipo de dinamizadores estuvo compuesto por profesorado e investigadores de varias instituciones: Universidad de Sevilla (España),

Universidad Nacional a Distancia (España), Universidad de Granada (España), Universidad do Porto (Portugal), Universidad Nacional de las Artes (Argentina) y el Instituto de Artes de la UNESP (Brasil).

A modo de síntesis, el sMOOC Arte, Comunidad y Cultura en Red estuvo disponible en tres idiomas (español, inglés y portugués) y se organizó en torno a tres módulos:

1. Introducción e ideas claves del MOOC.
2. Arte/Educación: perspectivas contemporáneas actuales.
3. Construcción de comunidad y recursos de educación artística.

Las tareas y acciones planteadas se diseñaron con base en dinámicas intercreativas y educomunicativas, procurando la reflexión y la construcción del conocimiento de manera colectiva, siguiendo el enfoque y arquitectura de los sMOOC Paso a Paso (*e-teachers*) desarrollados por Eco Digital Learning.

RESULTADOS

La celebración de los seminarios impartidos por expertos internacionales y de reconocido prestigio en el área temática de interés: educación artística, inclusiva y *online*, sientan las bases conceptuales y pedagógicas que ayudan al diseño, implementación y evaluación de la propuesta final de sMOOC objeto del proyecto. Al mismo tiempo, la revisión de la literatura existente, próxima al fin de su ejecución, complementa el conocimiento de estas bases y nos informa de la existencia de un área investigativa/formativa que parece encontrarse en un estado muy incipiente de desarrollo.

Además, los primeros análisis de los resultados tras la implementación de los cuestionarios de diagnóstico y detección de necesidades nos advierten los modos de pensar, conocimiento y formación del profesorado en activo y el futuro profesorado en cuestiones referidas a la inclusión o la formación en línea. Al respecto del nivel de logro alcanzado en relación con los objetivos marcados referidos al curso piloto sMOOC implementado, no es posible comentar resultados, pues se trata de una fase que se encuentra en un estado incipiente en su desarrollo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto EDARCLUSIÓN, aboga por una concepción de la educación que asume el compromiso por la inclusión, prestando atención a características de clase, género, etnia o discapacidad (de las últimas, ambas inclusive) (Penketh, 2014). Si bien, la educación artística ostenta un estatus académico que no representa su verdadera dimensión conceptual y social. Esta consideración sostenida a lo largo de la historia converge hacia un desaprovechamiento del potencial que el área de conocimiento posee, así como de las características particulares que encierra para la investigación y el aprendizaje (López Fernández-Cao, 2020; Fontanal, Álvarez y López Fernández-Cao, 2020; Marín Viadel, 2011). Con el fin de evitar que se sigan desaprovechando las potencialidades transformadoras e inclusivas que ostenta el arte, entendemos que la actitud y formación del profesorado ante esta orientación del área juega un papel fundamental dentro de esta propuesta. Así pues, dotar al profesorado en activo y al futuro profesorado de las herramientas pedagógicas y didácticas oportunas para entender este posicionamiento resulta una cuestión urgente.

El proyecto en desarrollo asume una responsabilidad ética, la puesta en marcha de la relación que se establece entre las artes en sí mismas y su educación como motor para la inclusión. Conformar una propuesta de educación en artes, orientada a la formación *online* del profesorado, abierta y de gran alcance, y que asuma un enfoque pedagógico inscrito en parámetros educomunicativos y de clara naturaleza social con la adopción del modelo de curso que se pretende desarrollar tipo sMOOC es el propósito que se espera poder alcanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anttila, E. y Suominen, A. (Eds.). (2019). *Critical Articulations of Hope from the Margins of Arts Education. International Perspectives and Practices*. Routledge.

Barbosa, A. M. (Ed.). (2020). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.

Barbosa, A. M. (Ed.). (2015). *Redesenhando o desenho. Educadores, política e historia*. Cortez Editora.

Berry, D. M. y Dieter, M. (Eds.). (2015). *Postdigital Aesthetics. Art, Computation And Design*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204

Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra. http://hdl.handle.net/10230/34497

Derby. J. (2012). *Art Education and Disability Studies. Disability Studies Quarterly*, 32(1). https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/3027/3054

Desai, D. (2017). *Artistic activism in dangerous times: teaching and learning against the grain. Visual Inquiry: Learning and Teaching Art*, 6(2), 135-145. https://doi.org/10.1386/vi.6.2.135_2

Desai, D. (2018). *Staging Protest as Art and Pedagogy*. ASAP/Journal, 3(2), 423-447. https://doi.org/10.1353/asa.2018.0033

Desai, D. (2019). *Social Justice – Looking Forward. Art and Activism: Moving between and beyond Aesthetic Objects to Organizing*. En D. Garnet y A. Sinner (Eds.), Art, Culture, and Pedagogy. Revisiting the Work of F. Graeme Chalmers. (273-282). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004390096_027

Fontanal, O., Álvarez, D. y López Fernández-Cao, M. (2020). *Imaginar, crear, saber ver: lo que podemos ganar (o perder) con la ley de Educación*. elDiario.es. https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/imaginar-crear-ver-ganar-perder-ley-educacion_129_6404706.html

Frau-Meigs, D., Osuna-Acedo, S. y Marta-Lazo, C. (Eds.). (2021). MOOCs and the Participatory Challenge. From Revolution to Reality. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67314-7

Jandrić, P. (2021). *The postdigital challenge of critical educational research. En C. Mathias* (Ed.), The handbook of critical theoretical research methods in education. (pp. 31-48). Routledge.

Jandrić, P., Fei, Y. y Shao-ming, X. (2020). *Educational research in the postdigital Age*. Journal of South China Normal University (Social Science Edition), 6(1), 5-17. http://journal-s.scnu.edu.cn/en/article/id/253e7cbf-62c3-4522-ad67-61f200c28451

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suroanta, J. y Hayes, S. (2019). Postdigital science and education, Educational Philosophy and Theory.

Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 2(1). 11-21. https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01

Knox, J. (2016). Posthumanism and the Massive Open *Online* Course. Contaminating the Subject of Global Education. Routledge.

Knox, J. (2019). What does the postdigital mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. Postdigital Science and Education, 1(2), 357-370. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y

López Fernández-Cao, M. (2020). La importancia de la Educación Artística. Fundación Espacio público. https://espacio-publico.com/la-importancia-de-la-educacion-artistica

Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. Educação, Porto Alegre, 34(3), 271-285.

Martín Prada, J. (Ed.). (2021). *Art, Images and Network Culture*. Editorial Aula Magna. https://www.juanmartinprada.net/textos/Juan_Martin_Prada_BOOK_ART_IMAGES_AND_NETWORK_CULTURE.pdf

Mesías-Lema, J. M. (Ed.). (2019). Educación Artística Sensible. Cartografía Contemporánea para Arteducadores. Graó.

Moreno, A. (Ed.). (2016). La Mediación Artística. Arte para la Transformación Social, la Inclusión Social y el Desarrollo. Octaedro.

Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. ECO European Project. Comunicar, 55(1), 105-114. https://doi.org/10.3916/C55-2018-10

Penketh, C. (2014). Putting disability studies to work in art education. International Journal of Art & Design Education, 33(3), 291-300. https://doi.org/10.1111/jade.12052

Tavin, K., Lolb, G. y Tervo, J. (Eds.). (2021). Post-Digital, Post-Internet Art and Education. The Future is All-Over. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73770-2

Wildemeersch, D. (2019). What can we learn from art practices? Exploring new perspectives on critical engagement with plurality and difference in

community art education. International Journal of Art & Design Education, 38(1), 168-181. https://doi.org/10.1111/jade.12168

Esta publicación es parte del Proyecto EDARCLUSIÓN I+D+i (PID2021-127124OB-I00), Educación Artística Inclusiva Online: desarrollo y evaluación de un modelo integral MOOC de formación docente, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Una reflexión sobre la educación de la música popular y culta

Javier Riveros Castillo

¿Qué es el arte, sino el modo más corto de llegar al triunfo de la verdad, y de ponerle a la vez, de manera que perdure y centellee en las mentes y en los corazones?

José Martí

Todo acto psíquico comienza por ser inconsciente, puede continuar siéndolo, o progresar hasta la conciencia, desarrollándose según tropiece o no en con una resistencia.

Sigmund Freud

RESUMEN

En este artículo encontrará un trabajo reflexivo sobre la enseñanza de la música en esas dos posiciones que se siguen discutiendo en las universidades con programas de música: de un lado la música popular, tradicional y folklórica,[85] y de otro, la música llamada «erudita». [86] Es decir, que se parte de un supuesto en esa enseñanza merecida en estar en la educación superior, este imaginario implica que es determinada como una complejidad en la manera en que se ejerce esta transmisión. Acá la pregunta sería: ¿acaso hay una música que se llamaría más compleja que otra y que es atribuida como estimación para la enseñanza a nivel superior?

85 *Otros también han incursionado en la llamada música seudopopular.*
86 *Se llamará así, pues es el acto reflexivo al que se quiere llegar.*

Si toda música es válida por sus manifestaciones culturales, no se podría argumentar que la enseñanza de cierta música es, por su carácter, compleja, en cuyo caso toda música debería ser estudiada sin reparos. En ese sentido hemos entrado a investigar históricamente las maneras en que los sujetos están inmersos en una cultura, y cómo manifiestan sus celebraciones, dados por sus mitos y ritos en las sociedades, con el fin de mirar cómo son ejercidas por la oralidad como medio de transferencia, y así reflexionar cada aspecto dado en la enseñanza y de esta forma reflexionar si cada una de ellas es determinada como asunto de complejidad en la forma educativa.

Palabras clave: mito, investigación, caribe, rumba, son, salsa

INTRODUCCIÓN

Los sujetos poseen costumbres y rituales, son efectos de la construcción de su sociedad. La política, la filosofía, el arte, la religión, etc., incluso la educación, son un resultado de la misma cultura. Sus leyendas y mitos son la supervivencia de nuestros propios usos y tradiciones. Esta transferencia y sus formas son gestionadas a través de la oralidad como fenómeno de enseñanza, de ahí el proceso atribuido al lenguaje como un hecho humano que nadie escapa de ello. Esta característica es propia de la cultura, es un intercambio en formas de diálogo que confiere un discurso en comunicación y que surge a través del pensamiento como elementos de transmisión del lenguaje. Entonces, los ritos en la cultura son actos de pasión que se da en el encuentro de sujetos, y que están mediados por la satisfacción de sus deseos y de sus formas sociales, como el lenguaje. El arte cumple esa función deseosa en los sujetos, pues es una distribución de dos,[87] en la que se enmarca el texto simbólico en la acción al agente afectado. Este proyecto de investigación fue aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) en el año 2023, donde desarrollamos una relación de la música popular del caribe[88] y culta en la enseñanza, dejando un material radiofónico para incentivar el legado cultural.

87 *Tanto el artista como el sujeto que admira el arte.*

88 *Especialmente en ciudades como Cali (Colombia) y La Habana (Cuba), teniendo referentes como Veracruz (México).*

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los compositores universales se sirvieron de la cultura popular para sus obras, por ejemplo, Beethoven compuso danzas escocesas e inglesas de tipo popular, Brahms tocaba sus composiciones de piano en bares y cabarets de Hamburgo, porque allí su música era más apreciada; Mozart desarrolló su labor creativa con elementos la música popular, las rapsodias húngaras y los valses de Brahms, se tiene certeza del aporte popular y folclórico, al igual que las mazurcas y los valses de Chopin. Esta manera teórica de la enseñanza musical, muestra cómo se transfiere este saber, pues indiscutiblemente se dio a través de la oralidad.

En esa medida, a lo largo de la enseñanza escolástica se muestra esa división entre posiciones antagónicas, de un lado la burguesía y del otro el proletariado. En la enseñanza de la música, sucede lo mismo, de un lado «la erudita» susceptible a estudiarse y, en la otra, la llamada «popular». Esta última pareciera no merecer un análisis estructural, pues no es condescendiente de enseñarse en las aulas académicas. Así lo enuncia Leonardo Acosta en su libro *Otra visión de la música popular cubana*, donde muestra su inconformidad entre las dos: a) la música ligera, y, en oposición, b) la música seria. Para él, la «música ligera» se muestra con la autodeterminación de música de entretenimiento, y la «música seria», es como esa forma que tiene el objetivo de «cultivar» el espíritu (Acosta, 2004). Al igual esto dice Bela Bartok (1985):

> *El folclore musical tiene una deuda de reconocimiento hacia el nacionalismo (...). Ante todo, es necesario exigir a todo estudioso del folclore musical, tal como se le exige a cualquier otro hombre de ciencia, la mayor objetividad posible por el estudio de su música... (p. 81).*

Esta forma de aprendizaje predomina en la enseñanza superior (universidades con programas de música), donde no se estudia la música folklórica, tradicional, popular, criolla, ni campesina, sino otra diferente a su cultura, pretexto que no muestran una complejidad teórica. Por el contrario, en las universidades de Europa se enseña su música popular, como se expuso anteriormente. Entonces, ¿por qué en las universidades con programas de música, no se enseña su música popular, como un asunto de niveles de la complejidad?

MARCO TEÓRICO

El referente argumentativo al que se le atribuye es la pasión[89] y está inmerso en este discurso, pues ejerce significado en un asunto de expresión de la sociedad. Los eventos sociales, desde la antigüedad hasta ahora, se han dado por actos religiosos (o en oposición a ellas), a usanza de regocijo, de jolgorio popular, siendo estos mitos y ritos carnavalescos los que experimenta todo pueblo. Estos eventos, más que ser aspectos para la diversión, son medios socializadores de una cultura. Bajtín en su libro *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento, en el contexto de François Rabelais*, argumenta que muchas de estas fiestas son también una muestra de protesta como un medio de aceptación aparente, pero a su vez de rebeldía.[90] Por eso la risa, la fiesta, el carnaval, etc., y a esa metamorfosis social dentro de la vida, son elementos que se pueden ver en el carácter ritual como asunto universal de lo popular del pueblo (Bajtín, 1993).

Uno de los principios de las sociedades es la continuidad de las diásporas, culturas y raíces folklóricas donde el canto, la poesía y el baile son las características principales del carnaval. Así encontramos, por ejemplo, que Bajtín menciona el cuerpo como asunto fundamental del ritual, el erotismo también es esencial en este encuentro. Pero un elemento primordial que nos ocupará son las historias heredadas por la oralidad a través del lenguaje. Esos discursos convertidos en leyendas son los que determinan el mito, pues donde termina el mito empiezan las historias (Levi-Strauss, 1987, p. 71). Por eso, estudiarlas es en esencia lo que nos interesan del hombre en su cultura. Entonces, podemos sostener que el lenguaje es un hecho humano ligado a la cultura, aspecto que será necesario para nuestro objeto de estudio como elemento de la transferencia formativa. Esto dice Benveniste (1971): «… De la lengua que hablamos hacemos usos infinitamente variados, cuya sola enumeración debería ser coextensiva de una lista de las actividades a que pueden entregarse el espíritu humano…» (p. 63).

El lenguaje es la esencia para la construcción cultural como resultado de la formación, así en paralelo con algunos aspectos de raza y cultura como efecto de la oralidad y el lenguaje, pues son determinantes en toda sociedad.

---

89 *Freud lo llamó también la «sublimación».*

90 *No podemos olvidar que las rochelas -así le llamaron-, fueron espacios donde los cimarrones, por su resistencia y crítica, también fueron sometidos a la censura con argumentos mágicos religiosos de manifestaciones satánicas y pecaminosas.*

Veamos este pasaje citado del libro *Raza y Cultura*, de Lévi-Strauss, donde menciona a Abraham Lincoln en sus debates en 1858 ante el Congreso de los Estados Unidos:

> *Existe una diferencia entre raza blanca y negra que, en mi opinión, impedirá siempre que ambas convivan en condiciones de igualdad social y política. Y en la medida en que no pueden vivir de esta manera, pero han de seguir juntas, una debe ocupar la posición superior y otra la inferior, y yo, como cualquier otro hombre, prefiero que dicha posición superior sea asignada a la raza blanca (1987, p.14).*

Como vemos, desde hace mucho tiempo, se ha sostenido tristemente un colonialismo cultural, que en muchos de sus casos ha sido llevado a la escuela. Aun así, sabemos que no hay fundamento moral, ni científico que justifique el racismo.[91]

Entonces, lo que hay acá es una variabilidad del asunto cultural, y es el establecimiento de un mito en la superioridad de ciertas razas que se han visto reflejadas en la historia.

Ahora bien, en los sujetos desde los contextos culturales en su diferenciación de razas, surge como medio constitutivo la palabra y el deseo, que es tramitado por la manera como goza el sujeto (mediado por el arte). Es decir, que en realidad lo que se desea es el deseo del *otro*. Miller intentó dar nociones explicativas de lo instaurado en Lacan sobre el deseo, y es que no es solo el deseo del *otro* y el intento fallido por alcanzarlo, en asuntos pulsionales como lo muestra Freud en *El malestar en la cultura* (1930), sino lo que se muestra acá, es el odio a como el *otro* goza con su deseo. Así lo explica Miller:

> *No basta con cuestionar el odio al Otro… En el odio al Otro se conoce a través del racismo y seguro que hay algo más que la agresividad. Hay una consistencia de esta agresividad que merece el nombre de odio y que apunta a lo real en el Otro… (2010, p. 53)*

91 *Desde el psicoanálisis, la mirada es diferente, pues Lacan en uno de sus planteamientos muestra que el racismo se da por diferencia de género, desatando la envidia e ira de cómo el otro goza con su deseo (motivo de análisis en otro texto).*

Fernando Ortiz en su libro *El engaño de las razas*, muestra una profunda significancia al contacto de mezclas de razas. Todo este mestizaje está agenciado por este fenómeno. Por eso encontramos que estas mezclas se han dado a través de la historia en muchos pueblos. Por ejemplo, se sabe que en muchos países europeos se dio la invasión de piratas y vikingos para llevar esclavos cristianos a África.[92] Así mismo, entre los pueblos orientales las llamadas razas mongoloides, de los países nórdicos contra los europeos, etc., y por supuesto América no puede ser entendida sin anteponer esta historia accidental. Esta mezcla racial muestra unas características que se reflejan en sus condiciones sociales y culturales, en el ámbito educativo y como efecto de la sublimación entendida en el arte.[93]

Sostenemos así, que en toda sociedad la actividad de los sujetos está condicionada al uso del lenguaje. Cada una de ellas, como lo diría Bajtín es una esfera,[94] es decir, los géneros discursivos, como diferentes aspectos de la sociedad, y definidas por él como «esferas de la praxis». Entonces, se refiere a la combinación de enunciados para construir un trabajo creativo e individual desde el lenguaje, pues de una sola perspectiva se pueden tomar diferentes ideas para construir un enunciado (Bajtín, 1982).

Estos enunciados, orales y escritos, llevan maneras de actuar, incluso son determinantes en los cambios físicos y hasta biológicos, como por ejemplo enfermedades psicosomáticas,[95] pues la palabra queda en la memoria desde la niñez (claro que puede mutar y darse tanto un efecto retardado, como las transformaciones a través de la misma palabra), afectando incluso las generaciones.

Por esta razón, el análisis de la cultura y el lenguaje en los contenidos raciales, son de imperioso estudio. Los seres que hablan la misma lengua es muy probable que compartan la misma cultura y que tengan una tendencia

---

92 *Este lucrativo negocio con la venta de esclavos, se cree que capturaron y esclavizaron a más de un millón de europeos vendidos como esclavos en la ciudad de Argel durante más de tres siglos (* https://www.bbc.com/mundo/noticias-46870271 *).*

93 *Leer a Freud, Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci (1910), en el Psicoanálisis del Arte.*

94 *Esferas de la praxis en los géneros discursivos de Bajtín (1982).*

95 *Sinusitis = merthiolate (un psicoanalista resuelve el problema grave de la sinusitis, pues en su niñez el uso de antisépticos estaba ligada a la pronunciación de la palabra merthiolate); embarazos psicológicos (patología de orden mental con la sola enunciación de «embarazo psicológico», sin tener un embrión real).*

a unirse entre ellos. Incluso, cuando esta mezcla ha sido impuesta, como lo fue la conquista y la colonia en América. Entonces, preguntarnos: ¿Acaso, tendríamos algún orden clasificatorio de las lenguas? Benveniste en su texto *Problemas de Lingüística General,* enuncia lo siguiente:

> *Sea la que fuere, una clasificación debe comenzar planteando sus criterios Procediendo a partir de lo dado, el lingüista emplea un método comparativo inductivo. Si dispone de testimonios antiguos, inteligibles y bastante amplios, procurando restaurar una continuidad entre los estados sucesivos de una lengua o de un conjunto de lenguas... (1971, p. 100)*

La lengua nos podrá oponer las transformaciones fonéticas que producen en el habla y qué ejercen en el destino de ella misma, pero los fenómenos culturales la afectan en tanto hay sistemas de signos, así no sea esencial en el sentido fonético. Entonces, el estudio de la lengua en nuestro caso, para el trabajo musical de la cultura, aborda dos aspectos fundamentales: a) el objeto de la lengua, por su esencia social, y b) por su parte individual, el habla. En este sentido, una forma de transmisión formativa del arte, es la oralidad. No solo en la misma necesidad de interpretación, sino en la misma comprensión cultural a través de las expresiones artísticas como el habla.

Ahora bien, la diversidad geográfica ha permitido comprobar estas líneas divisorias, estas brechas lingüísticas, se ha ido tácitamente descubriendo analogías entre ellas. No es raro encontrar que en un mismo país haya tanta diversidad, en tanto hay territorios diferentes,[96] esto dice Ferdinand Saussure:

> *Puede ocurrir, en primer lugar, que la lengua de una nueva población venga a superponerse a la de la población indígena. Así en África del Sur, junto a varios dialectos negros, se registra la presencia del holandés y del inglés, como resultado de dos colonizaciones sucesivas; de la misma manera, se ha implantado en México el español. En todos los tiempos se ha visto mezclarse naciones sin confundir sus lenguas (1945, p. 220, 221).*

96 *En Colombia se puede encontrar en las islas, lenguas como el patuá (del francés patois), que es una mezcla del inglés, francés y español, o encontramos en San Basilio la lengua palenquera, como sus lenguas indígenas al sur del país.*

Esta mirada investigativa nos transporta también a la necesidad en el estudio de la historia de los pueblos, y la relación de sus rituales a través de la escritura, ya que es allí donde hace menoscabo el conocimiento artístico y cultural. Según Bachelard, una de las grandes opciones estratégicas en investigación son los recursos temporales, es decir, de tiempo y espacio que dispone el investigador, pues descubre características específicas que están fuera del «gueto científico» encerrados en unas especificidades estrictas. Por ejemplo, en la historia del arte, los expertos, ignoran a menudo los aportes de la historia en la educación (Bachelard, 1948, p.18). Como también lo ha dicho Bourdieu, que hace referencia también a un asunto de espacio y tiempo para el aprendizaje y la investigación, en la necesidad de ese tiempo primordial para la relación que existe entre tiempo y conocimiento (Bourdieu, 1992).

METODOLOGÍA

En el trabajo investigativo se realizaron sesiones de tipo exploratorio con sujetos de poblaciones como San Basilio de Palenque (Colombia), Cali (Colombia), La Habana (Cuba), Veracruz (México), lecturas de los textos sugeridos de la bibliografía, selección y audición de acervos, transcripción de estos acervos y análisis morfológico (desde lo contextual, lo armónico, lo melódico, etc.), interpretación de los instrumentos de ritmos estudiados generando la reflexión crítica ante las posturas de los autores y la construcción de los documentos. También el trabajo de lectura y explicación de la bibliografía, como los ensayos con ensambles musicales y las grabaciones del programa radial en la emisora fueron fundamentales para el desarrollo del proyecto.

POBLACIÓN

Las poblaciones estudiadas para el proyecto de investigación, estuvo dada de los sujetos que ven la música como elemento circundante de la cultura y su vida. Es así, que hemos encontrado en estas poblaciones las convenciones formativas donde el elemento de enseñanza de la música culta y popular es fundamental para la comprensión de su cultura musical.

OBJETIVOS

- Profundizar sobre la transmisión musical de Cali y la Habana, a partir del análisis del mito y los elementos musicales como la audición, la práctica musical en grupos instrumentales y la formación en la educación superior, incentivando la producción de materiales para la difusión radiofónica de la emisora de la Universidad Pedagógica Popular (UPN).
- Desarrollar un material pedagógico a través de la música caribeña para el programa radial Sabor Caribe, a través de lecturas contextuales, talleres, ensayos e interpretación instrumental.

ESTRATEGIAS

El trabajo auditivo, las entrevistas, la inmersión en estas ciudades y las lecturas son una base fundamental para la comprensión y el análisis de nuestra cultura musical del caribe. Estos elementos nos ayudan no solo a la interpretación instrumental de la música del caribe, sino a al análisis de la enseñanza.

ACTIVIDADES

Lecturas, audiciones, análisis morfológicos e interpretación de los ritmos en diferentes instrumentos, como medio de enseñanza.

MATERIALES UTILIZADOS

Lecturas, instrumentos, bibliografía y entrevistas de músicos y sus formas de trasmisión de la enseñanza instrumental.

APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

El análisis y las formas de comprensión para enfrentar las maneras de enseñanzas de nuestra música del caribe, dados en los resultados y las conclusiones.

RESULTADOS

En este punto se pudo avanzar con los contenidos musicales para la emisora de la UPN en el programa sabor caribe. Al igual con la elaboración de los libretos, siendo documentos de tipo documental y analítico de cada uno de los programas. Se ha elaborado un material de consulta no solo de las transcripciones de los temas en score, sino de videos de la interpretación y análisis de los mismos acervos del repertorio del caribe, para apreciación de la música del caribe como medio de enseñanza. Así mismo, un material con partituras, donde se muestra la forma de trasmisión en grupos de Cali, La Habana, como de sexteto de Palenque. Al igual que en cada programa, hemos realizado transcripciones de varias canciones del acervo propio para la investigación, mostrando un material pedagógico importante para el uso de la enseñanza en el aula de clase. Es decir, la manera como se pueden transmitir cada uno de los ritmos estudiados y como se evidencia una manera interpretativa constitutiva de la región caribe.

DISCUSIÓN

La discusión se enfrentó al planteamiento de la importancia de la enseñanza de la música popular en las instituciones educativas y su forma de enseñanza, pues la complejidad de ella es valiosa como medio de educación.

CONCLUSIONES

La palabra es primordial para el acto educativo en la cultura popular. La oralidad es para los maestros, la enseñanza, pues en una conversación o explicación, se establecen efectos para la formación. Así dice Miller en *Extimidad*: «Son las palabras, no los escritos, lo que resulta decisivo para el sujeto (...). Los efectos primordiales están en la palabra (...), en la experiencia analítica donde la palabra permanece...» (2010, p. 32). Por eso, en educación deben ser adaptados, «recontextualizados»; Bernstein dice: «Como los códigos se generan, reproducen y cambian en los niveles más específicos de interacción tanto en la familia como en la escuela...» (1990, p.3).

La risa, la fiesta y el carnaval son medios de enseñanza en la complejidad de la formación artística. Dice Carpentier, hablando con el compositor Villalobos, «que estudien a fondo el folclore de su país, que escuchen las

grabaciones populares (...), que se empapen de su música popular...» (1987, p. 14).

La música del Caribe, como una manera de aprendizaje, ayuda a los procesos de enseñanza, y son útiles para comprender lo operacional de nuestro contexto social, y para el reconocimiento de nuestra cultura.

Los análisis musicales son fundamentales en los procesos investigativos, son formas de conceptualizar los elementos constitutivos de una obra musical, pues, desde lo pedagógico, son un recurso didáctico para la enseñanza, teniendo en cuenta que es necesario entender ese discurso argumentativo empleado como asunto de compresión del objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, L. (2004) *Otra visión de la música popular cubana*. Barranquilla, Colombia: Ed. Iguana Ciega.

Bartok, B. (1985). *Escritos sobre música popular*. Siglo XXI Editores. 1979

Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Producciones y divulgaciones culturales científicas-El Griot.

Benveniste, É. (1971). Problemas de Lingüística general, I. Siglo XXI Editores, S.A. (1997)

Bachelard, G. (1948). La formación del espíritu Científico. Siglo Veintiuno editores (1981).

Bajtín, Mijaíl. (1993) La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. En el contexto de François Rabelais. Alianza Universidad. (1982). Estética de la creación verbal. España. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1992). Las reglas del arte. Ed. Anagrama.

Carpentier, A. (1987). Ese músico que llevo dentro. Alianza Editorial Económica.

Freud, S. (1930[1929]). *Malestar en la cultura*. En: Obras completas, Editado por James Strachey, En: Obras completas, Editado por James Strachey. Vol. 14. Trad. José L. Etcheverry. Amorrortu, 1990.

Lacan, J. (1971). *Saber, ignorancia, verdad y goce*. En: Hablo a las paredes. Trad. Dora Saroka. Paidós, 2012.

Lévi Strauss, C (1987). *Mito y Significado*. Toronto, Canadá: Alianza Editorial.

Ortiz, F. (1946). El engaño de las razas. Editorial ciencias sociales. (2005) La Africanía de la música folklórica de Cuba. Ed Música Mundana Maqueda.

Saussure, F. (1945). Curso de Lingüística General. Ed. Losada libros. Trad. Amado Alfonso.

Método didáctico para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo. Aportes de la Escuela vienesa de Franz Simandl y de la Escuela italiana de Franco Petracchi

Enrique Aguilar Canuto

RESUMEN

La enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo debe considerar la evolución de su enseñanza, aportar nuevos elementos que permitan al docente afrontar la didáctica de las distintas problemáticas técnicas a las que se enfrenta el alumno al momento de iniciar el estudio y aprendizaje de la ejecución técnica del instrumento. Por lo anterior, es importante conocer a fondo los diversos elementos que intervienen en la enseñanza del instrumento, como la historia, los métodos docentes utilizados en la academia, así como los elementos de biomecánica postural, que suceden en el estudio técnico y ejecución del contrabajo.

El proyecto *Método didáctico para la enseñanza instrumental del contrabajo. Aportaciones de la Escuela vienesa de Franz Simandl y de la Escuela italiana de Franco Petracchi*, busca brindar a los recién egresados elementos que le permitan desarrollar una metodología en la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo, ya que, dentro de su formación escolar, no cuentan con una formación docente que respalde su inserción en el ámbito docente de la enseñanza de la técnica instrumental.

Palabras clave: contrabajo, técnica instrumental, método docente

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

El presente proyecto *Método didáctico para la enseñanza instrumental del contrabajo. Aportaciones de la Escuela vienesa de Franz Simandl y de la*

Escuela italiana de Franco Petracchi, pretende que sirva de apoyo para los profesionistas y egresados de las licenciaturas en música que decidan incursionar en el campo de la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo y que no cuenten con los elementos pedagógicos ni didácticos para realizar su actividad docente, fundamentando su metodología en tres marcos teóricos principales: el conocimiento histórico del instrumento, el desarrollo de métodos y técnicas de enseñanza para la ejecución técnica del instrumento, así como los principios de biomecánica postural, para el desarrollo de un modelo pedagógico que sirva a los docentes de la técnica instrumental aplicada a la ejecución del contrabajo.

DESARROLLO

Durante años de enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo, la labor pedagógica del aprendizaje ha tenido su eje principal en el uso de ejercicios y estudios que han pasado de generación en generación, ayudando en la enseñanza a muchos instrumentistas del país. Sin embargo, en la ciudad de Santiago de Querétaro se requiere realizar un análisis de las necesidades que tienen los docentes de la técnica instrumental del contrabajo, así como de los elementos pedagógicos para la enseñanza del contrabajo, ya que la formación curricular ofrecida en las escuelas de música, no contempla, hasta el momento, la formación docente, así como los conocimientos relacionados con el contrabajo, sus antecedentes históricos, características y técnicas de ejecución, y los principios referidos a la biomecánica postural que intervienen en la práctica.

Con el presente se pretende diseñar un método teórico-práctico para el aprendizaje de la técnica instrumental del contrabajo que sirva como principio metodológico a las y los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Música de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, en su ejercicio docente para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo. Lo anterior deriva de las inconsistencias docentes relacionadas con el dominio de los métodos de técnica instrumental del contrabajo.

Los profesores de música constantemente replican la forma en que sus profesores les enseñaron la ejecución del instrumento, no teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza también evolucionan, negándose la posibilidad de implementar nuevas metodologías pedagógicas y didácticas,

ya Willems (2015) lo establece al expresar que «una de las más grandes dificultades para los jóvenes pedagogos, deseosos de llevar a cabo la nueva educación, consiste en liberarse mentalmente de la educación tradiciona» (p. 53).

Esto lleva a replantear la evolución de la enseñanza de la técnica de la ejecución instrumental del contrabajo en el Estado de Querétaro, como también, a implementar nuevas estrategias de formación docente que permitan la adaptación de la enseñanza a las particularidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los futuros ejecutantes y posibles docentes.

Existe un acervo importante de libros y métodos utilizados por la academia en la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo y que son utilizados en las distintas instituciones de música, conservatorios y escuelas de nivel licenciatura. Entre los métodos más destacados se encuentran los elaborados por: Franz Simandl (1984), Giovanni Bottesini (1864), Isae Billé (1922), Franco Petracchi (1980), François Rabbath y Ludwig Streicher (1980). Estos métodos sugieren ejercicios y esquemas prácticos para ambas manos, con la intención de desarrollar las habilidades técnicas para la ejecución del contrabajo.

Sin embargo, existe un punto que sigue siendo importante en la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo y es precisamente el que se refiere a la metodología de la enseñanza.

El proyecto *Método didáctico para la enseñanza instrumental del contrabajo. Aportaciones de la Escuela vienesa de Franz Simandl y de la Escuela italiana de Franco Petracchi*, presenta una jerarquización que cobra importancia frente a las consideraciones pedagógicas y didácticas para la técnica instrumental del contrabajo, respondiendo los cuestionamientos sobre qué y cómo estudiar.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El proyecto establece las siguientes preguntas de investigación:

¿Conocer la historia, el origen, construcción y modelos de enseñanza del contrabajo, determina el punto de partida para diseñar un modelo pedagógico teórico-práctico para desarrollar habilidades didácticas en los estudiantes y egresados de la técnica instrumental del contrabajo?

¿Es posible desarrollar habilidades didácticas en los estudiantes y egresados de la técnica instrumental del contrabajo mediante el uso de métodos y técnicas para la enseñanza de la ejecución instrumental del contrabajo, enfocados a la posición postural, el uso y posición del arco, así como la ejecución del *pizzicato*?

¿Cuáles son los principios de biomecánica postural que deben tomarse en cuenta para diseñar un modelo teórico-práctico para desarrollar habilidades didácticas en los estudiantes y egresados de la técnica instrumental del contrabajo especializados en la ejecución del contrabajo?

MARCO TEÓRICO

El proyecto de investigación *Método didáctico para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo. Aportaciones de la Escuela Vienesa de Franz Simandl y de la Escuela Italiana de Franco Petracchi*, delimita su marco teórico en tres categorías de análisis:

1. Historia del contrabajo: origen, construcción y enseñanza del contrabajo.
2. Métodos y técnicas para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo: posición, arco y *pizzicato*.
3. Biomecánica postural.

La categoría que hace referencia a la historia del contrabajo se presenta como un aspecto de importancia que aborda el origen del instrumento, su construcción evolutiva, sus elementos físicos y compositivos que han definido al contrabajo, y que Almenara (2007) discute en sus planteamientos la importancia de dar seguimiento a un instrumento que hasta hace por lo menos cincuenta años, se tenía referencia de él, de manera indirecta y no documentada, destacando solo algunos pequeños artículos y menciones que no se tenía información precisa sobre sus orígenes, historia y evolución del contrabajo.

El recorrido presentado por Almenara, nos lleva por las etapas de adaptación del contrabajo en los periodos de la historia, desde el barroco, el clásico, el romántico hasta el uso del contrabajo en las nuevas corrientes contemporáneas musicales y, por supuesto, clásicas.

La siguiente categoría hace referencia a los métodos y técnicas para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo: posición, arco y

pizzicato. Es valioso destacar que la enseñanza de la técnica de ejecución del contrabajo ha ido evolucionando a un ritmo acelerado desde finales del siglo XX a inicios del siglo XXI, incluyendo en esta nueva metodología de enseñanza de la técnica instrumental a los estudiantes más jóvenes.

Los métodos elaborados por Franz Simandl y Franco Petracchi para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo, se exponen y al mismo tiempo se recuperan al plantear múltiples formas de enseñar la técnica instrumental, y que abordan y resuelven los problemas técnicos de la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo, para lo cual, en este proyecto de investigación presentado, se retoman como modelos para desarrollar un método teórico-práctico para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo, de una manera más estructurada y progresiva.

Franz Simandl (1984) en su método *New method for the double bass*, aborda los primeros elementos técnicos para el estudio de la técnica del contrabajo, usando la digitación índice, medio y meñique para su implementación en las primeras siete posiciones de la mano izquierda sobre el diapasón. Es importante destacar el aporte de Simandl de dividir el diapasón y estructurarlo por medio de líneas o trastes, que son los que determinan el rango de una nota al momento de ser ejecutada, en palabras de Almenara «Simandl aborda el estudio del contrabajo desde una óptica más científica» (Almenara, 2007, p. 75).

Simandl en su método presenta las dos técnicas de sujeción del arco: técnica francesa y técnica alemana, proponiendo ejercicios progresivos en notas redondas, blancas y negras para producir el sonido en el contrabajo. La forma gradual en que la dificultad de los ejercicios se va presentando, permite al alumno adquirir una correcta base técnica para la correcta ejecución técnica del contrabajo, ayudado de la supervisión del profesor al momento de estudiarlos.

Sobre los aportes de la escuela italiana que presenta el contrabajista Franco Petracchi (1980), se rescatan los elementos técnicos para sujetar el arco, dándole importancia al dedo pulgar de la mano derecha para sujetar el arco, generando un sonido más robusto con una menor aplicación de la fuerza, ofreciendo a las y los estudiantes, un menor desgaste físico al momento de frotar el arco sobre las cuerdas. Petracchi sugiere también, ejercicios técnicos en la posición de pulgar basado en tres esquemas de digitación: cromático, semicromático y diatónico, que son los pilares de la técnica italiana.

La tercera categoría: biomecánica postural, se expone como punto de partida para establecer la correcta posición corporal de las y los estudiantes en la práctica instrumental, pues también la salud corporal impacta de manera directa en el aprendizaje, aprovechamiento y desarrollo de las técnicas de estudio para la ejecución del contrabajo, por lo anterior mencionado, la categoría de análisis biomecánica postural rescata el trabajo de investigadores que estudian la salud corporal, como un tema de suma importancia para la formación técnica de todo músico ejecutante.

Albrecht Lahme (2010) establece que la salud para el músico «significa, en primer lugar, un completo bienestar físico, psíquico y anímico en la práctica instrumental» (p. 21) esta afirmación resulta relevante para este proyecto de investigación, pues la salud física y emocional de las y los estudiantes de la Licenciatura en Música de la Facultad de Artes de la UAQ, ha sido un tema menor en el ejercicio docente de las y los encargados de la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo.

La teoría funcional del movimiento de Susanne Klein-Vogelbach e Irene Spirgi-Gantert (2010), establece la importancia de aprender y enseñar el movimiento, reconociendo e interpretando la alteración en la movilidad y que es de suma importancia para el presente proyecto de investigación, con la finalidad de hacer conscientes a docentes y estudiantes, sobre los elementos corporales que intervienen en el momento de la ejecución instrumental aplicada al contrabajo.

Para continuar con la categoría de la biomecánica postural resulta de especial importancia las aportaciones de Violeta Hemsy de Gainza (2003) hechas en su texto *Música y Eutonía: El Cuerpo en Estado de Arte*, para recuperar los conceptos y elementos prácticos que realiza con base en la pedagogía de la enseñanza de la música estableciendo una metodología corporal, pasando por la eutonía, relacionándolos con el movimiento del cuerpo, sugiriendo a su vez, nutrir una experiencia técnico-corporal del músico, bajo el testimonio de una consciencia corporal.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Básica aplicada, ya que busca elaborar un método docente que ayude en la solución de problemas que impide a los músicos especialistas en la ejecución

del contrabajo, desarrollarse en el ámbito docente de la enseñanza de la técnica instrumental, brindándoles ejercicios y elementos aplicados a la enseñanza para la correcta ejecución del contrabajo, implementados a la enseñanza técnica del contrabajo, para el beneficio de las alumnas de la sección de contrabajo de la Orquesta de Infantil del Municipio de Ezequiel Montes, Querétaro.

Además, se busca sostener que los métodos usados en la academia pueden ser complementados con nuevas metodologías de enseñanza, que ayuden a los profesores y alumnos en el desarrollo del estudio y práctica musical.

POBLACIÓN

Enfoque: Cualitativo

Población o unidad de análisis: Estudiantes del décimo semestre o alumnos egresados de la Licenciatura en Música de la Facultad de Artes de la UAQ (ambos inclusive), así como 6 alumnas o alumnos de contrabajo de la Orquesta Comunitaria del Municipio de Ezequiel Montes, Querétaro.

Técnicas y diseño de instrumentos: Durante el proyecto de investigación, las técnicas de investigación e intervención utilizadas para el proyecto de intervención Método didáctico para la enseñanza instrumental del contrabajo. Aportaciones de la Escuela vienesa de Franz Simandl y de la Escuela italiana de Franco Petracchi, son:

1. La encuesta.
2. La observación de la técnica de ejecución del contrabajo.
3. El estudio correlacional.
4. El estudio comparativo.
5. El análisis documental.
6. El análisis de técnicas.
7. El estudio fenomenológico enfocado a la obtención de información de las experiencias de aprendizaje y enseñanza de la técnica de ejecución instrumental del contrabajo, a fin de analizar las problemáticas y dificultades que presentan.

8. Diseñar un método de técnica de ejecución del contrabajo a partir del cual se establezcan las expresiones técnicas derivadas del análisis de las escuelas italiana y vienesa.

APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN, RESULTADOS, DISCUSIONES

Durante el desarrollo del presente proyecto, se pudo observar los aportes que conlleva la implementación del arte en la educación, en el proceso didáctico de la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo, en los futuros docentes y su desarrollo en los estudiantes, ya que por medio de las estrategias diseñadas, se puede llevar a cabo la implementación del método docente obteniendo resultados muy positivos que dan fe de un proceso satisfactorio en la metodología que puede llevar a los jóvenes estudiantes de la técnica instrumental del contrabajo para un desarrollo óptimo de las habilidades que se reflejarán en la obtención de una correcta técnica instrumental.

Durante el proceso, la docente Karla Gabriela Merlín Lee, pudo desarrollar las habilidades didácticas necesarias para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo en las tres alumnas de contrabajo pertenecientes a la Orquesta Infantil del Municipio de Ezequiel Montes del Estado de Querétaro, quienes por medio *Método didáctico para la enseñanza instrumental del contrabajo. Aportaciones de la Escuela vienesa de Franz Simandl y de la Escuela italiana de Franco Petracchi*, obtuvieron las habilidades técnicas necesarias para sentar las bases de la ejecución técnica del contrabajo.

Durante el proceso, las alumnas abordaron las tres categorías de análisis: historia del contrabajo: origen, construcción y enseñanza del contrabajo, métodos y técnicas para la enseñanza de la técnica instrumental del contrabajo: posición, arco y *pizzicato* y biomecánica postural, las cuales brindaron y resolvieron las dificultades presentadas al momento del estudio y ejecución del contrabajo.

El presente proyecto recupera el apoyo de las tecnologías digitales para el aprendizaje de la técnica instrumental, elemento que la práctica docente tradicional intenta dejar a un lado, sin dimensionar el alcance que puede tener en los estudiantes, así mismo, el presente proyecto busca darle más valor a la metodología de la enseñanza, siendo esta, la metodología, en la que recae el valor del aprendizaje en los estudiantes de música.

CONCLUSIONES

Derivado de la implementación del proyecto *Método didáctico para la enseñanza instrumental del contrabajo. Aportaciones de la Escuela vienesa de Franz Simandl y de la Escuela italiana de Franco Petracchi*, realizado en el Municipio de Ezequiel Montes con las alumnas de contrabajo de la Orquesta Infantil del Municipio, se ha podido validar la importancia de la transversalidad que tiene el Arte en la Educación, ya que es por medio de los distintos campos del conocimiento que el método presentado impacta en la educación de los alumnos y estudiantes de la técnica instrumental del contrabajo, así como en la formación docente de los egresados de las licenciaturas en música de nuestra universidad.

El presente proyecto destaca que la enseñanza en cualquier campo del arte, debe de ir siempre de la mano con la implementación de nuevas estrategias didácticas que generen el conocimiento adecuado en los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la adaptabilidad de los procesos didácticos que, sin duda, continuarán evolucionando conforme la sociedad siga necesitando nuevos individuos que ayuden en la formación de una sociedad más humana y pensante.

Es importante destacar la búsqueda donde el arte sea y genere un vínculo para el desarrollo de conocimientos que permitan desarrollarnos como individuos en favor de una sociedad más justa, acompañado siempre de una metodología didáctica que impacte en la formación de nuevos saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almenara, F. J. (2007). *El contrabajo a través de la historia*. Ediciones Infides.

Billé, I. (1922). Billè, *Nuovo metodo per contrabasso*. Parte prima. MIlano: Ricordi.

Bottessini, G. (1864). Metodo per Contrabasso di Giovanni Bottesini. Milano: Riccordi.

Klein-Vogelbach, S., Lahme, A., & Spirgi-Gantert, I. (2010). Interpretación musical y postura corporal. Akal.

Petracchi, F. (1980). Simplified higher technique. Cremona: Yorke Edition.

Simandl, F. (1984). *New method for the doube bass* (Vol. Book I). Carl Fisher.

Streicher, L. (1980). Mein Musizieren auf dem Kontrabass. Anweisungen auf dem Kontrabass. Doblinger.

Willems, E. (2015). *El valor humano de la educacion musical*. Paidós Educador.

Panorama de las licenciaturas de educación artística en México

Omar Castillo Moreno

RESUMEN

La presente ponencia tiene por objetivo identificar las características que tienen los programas de licenciatura en el campo de la educación artística en el sistema de educación superior mexicano. El estudio es de corte descriptivo y se basa en el análisis de una muestra de 33 programas de licenciatura concentrados en 20 estados de la República mexicana. El análisis se ubica en cinco aspectos: distribución de programas formativos por entidad federativa, relación de instituciones públicas y privadas, modalidades de estudio de las licenciaturas (presencial, a distancia, semiescolarizada), duración de los programas de estudio, carreras que ofrecen el reconocimiento de trayectoria y experiencia profesional y, finalmente, el perfil de los programas formativos (licenciaturas que abordan la didáctica de las cuatro disciplinas artísticas, licenciaturas que se especializan o subespecializan en una disciplina del arte y licenciaturas que vinculan la educación artística con la gestión cultural).

Palabras clave: educación artística, educación superior, formación docente

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación tiene por objetivo identificar las características que tienen los programas de licenciatura que vinculan el campo de la educación y de las artes en el sistema educativo superior de México.

Los programas formativos de licenciatura han adoptado diversas denominaciones, por ejemplo: Licenciatura en Educación Artística,

Licenciatura en Docencia de las Artes, Licenciatura en Enseñanza de las Artes o Licenciatura en Educación Musical o Dancística.

Generar una base de datos de programas formativos constituye una piedra de toque o los cimientos de investigaciones que permitan conocer los perfiles de los diversos programas. Lo anterior constituye una vía para promover proyectos de intervención e innovación que brinden a las y los futuros docentes el tránsito por experiencias significativas para mejorar su práctica.

La recolección de los datos que da cuerpo a la base de datos y, por lo tanto, es la muestra de la presente investigación, se realizó con base de la estrategia de la bola de nieve (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), es decir, la interrelación existente entre diversos sitios web de información cultural.

Los sitios consultados fueron: Sistema de Información Cultural México de la Secretaría de Cultura (centros educativos y programas por entidad federativa), Data México de la Secretaría de Economía, el padrón de Instituciones de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el padrón de Instituciones Educativas de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.

La información obtenida por los sitios web antes citados se trianguló y cotejó con información contenida en los sitios web de las universidades e institutos de educación superior y con una nota de prensa publicada por el diario *El País*, que recoge las universidades que imparten estudios artísticos en México.

La muestra quedó conformada por 33 programas formativos localizados en 20 entidades federativas. El análisis de la muestra tiene un alcance descriptivo y se focaliza en cinco rubros: distribución de programas formativos por entidad, relación de instituciones públicas o privadas, modalidades de estudio de las licenciaturas (presencial, a distancia, semiescolarizada), duración de los programas de estudio, carreras que ofrecen el reconocimiento de trayectoria y experiencia profesional y, finalmente, el perfil de los programas formativos.

DESARROLLO

1.Programas formativos por entidad federativa

Veinte estados de la República cuentan con al menos un programa formativo en educación artística. La entidad federativa con más licenciaturas es la Ciudad de México, con un total de cinco. Veracruz y Estado de México siguen en la lista con cuatro programas por entidad. A continuación, se detalla la distribución de carreras por estado de la República.



Fig. 1*. Licenciaturas en educación artística por entidad federativa.*
Fuente: elaboración propia.

2. Programas formativos públicos y privados

Treinta y una licenciaturas se imparten dentro de centros educativos con carácter público. De acuerdo con la clasificación de instituciones educativas creada por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, las licenciaturas públicas se localizan

en las universidades públicas federales, universidades públicas estatales, institutos tecnológicos e instituciones que imparten educación en Bellas Artes. Este último rubro se divide en los centros educativos federales y los estatales.

Tabla.1*. Instituciones públicas que ofrecen licenciaturas en educación artística.*

Tipo de institución	Número de instituciones	Nombre de las instituciones
Universidades públicas federales	1	Universidad Nacional Autónoma de México
Universidades públicas estatales	7	— Universidad Juárez del Estado de Durango — Universidad Autónoma de Nuevo León — Universidad Autónoma de Querétaro — Universidad Autónoma de Sinaloa — Universidad Autónoma de Tamaulipas — Universidad Veracruzana — Universidad Autónoma de Zacatecas
Institutos tecnológicos	1	Instituto Tecnológico de Sonora
Instituciones de bellas artes a nivel federal	1	Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
Instituciones que imparten bellas artes a nivel estatal	12	— Universidad de las Artes — Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California — Instituto Campechano — Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco — Conservatorio de Música del Estado de México — Escuela de Bellas Artes de Toluca — Conservatorio de Música de Celaya — Centro Morelense de las Artes — Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí, Escuela Superior de Música de Sinaloa — Centro de Estudios e Investigación de las Bellas Artes de Tabasco — Escuela Superior de Artes de Yucatán

El Centro Universitario de Formación Artística en Tapachula (Chiapas) y el Centro Universitario de Arte en Ixtapaluca (Estado de México) ofrecen una licenciatura dentro del contexto de la educación privada. A continuación, se presenta un gráfico con el número de programas formativos por tipo de institución, ya sea pública o privada.

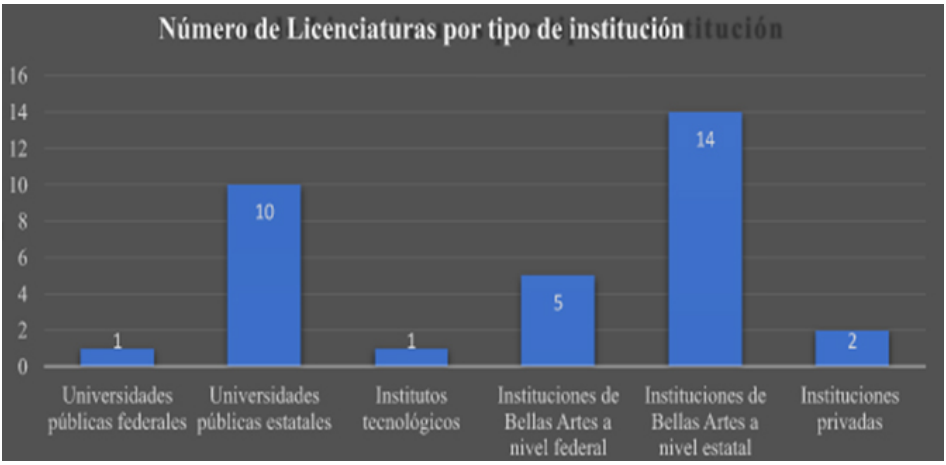


Fig. 2*. Relación de licenciaturas por tipo de institución.*

3. Programas formativos por modalidad de estudio

En la muestra se identificaron tres modalidades de estudio: presencial, virtual y semiescolarizada.

La modalidad presencial es la que más presencia tiene, cuenta con 30 licenciaturas. Un caso especial merece la Licenciatura en Educación Artística que imparte la Universidad Autónoma de Sinaloa, puesto que ofrece la carrera en modalidad presencial y semiescolarizada.

La Universidad Veracruzana ofrece el programa de Licenciatura en Enseñanza de las Artes en modalidad semiescolarizada al combinar los entornos virtuales de aprendizaje con las experiencias presenciales relacionadas con las cuatro disciplinas artísticas: Danza, Teatro, Música y Artes plásticas. En la misma lógica se ubica la licenciatura en Docencia de las Artes que imparte la Universidad Autónoma de Querétaro, pues combina las clases sincrónicas presenciales con formaciones extracurriculares, las cuales pueden ser en línea.

Por último, solo existen dos licenciaturas que se imparten por completo en línea. La primera es la Licenciatura en Docencia de las Artes de la Universidad de las Artes (Aguascalientes) y la Licenciatura en Educación Artística con perfiles diferenciados de la Universidad Veracruzana.

4. Programas formativos que ofrecen reconocimiento a la experiencia y trayectoria de profesionales

La mayoría de las licenciaturas se cursan a lo largo de ocho semestres o cuatro años. No obstante, cuatro formaciones vinculadas con la enseñanza de la música se extienden a lo largo de 10 semestres o cinco años. Solo una licenciatura se cursa a lo largo de siete semestres. Finalmente, las licenciaturas más cortas se cursan en cuatro semestres.

Cabe destacar que la Licenciatura en Docencia de las Artes ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de Querétaro y la que imparte la Subdirección General de Investigación y Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura reconocen la trayectoria y experiencia de los profesionales. La documentación oficial de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro establece:

El programa de Licenciatura en Docencia de las Artes tiene la intención de profesionalizar a todos aquellos artistas que laboran como profesores de cualquiera de las disciplinas artísticas, así como a docentes con actividades artísticas, pero que no poseen un certificado formal a nivel superior; esta propuesta educativa le permitirá el reconocimiento de su experiencia práctica, proporcionándole una formación teórica disciplinaria para su nivelación académica (UAQ, 2024).

Un caso similar se localiza en la propuesta creada desde la Escuela Nacional de Pintura, Grabado y Escultura La Esmeralda, la cual en 2016 lanzó un programa de nivelación para profesionales que no contaran con el grado de licenciatura. Uno de los requisitos indispensables era comprobar que el profesional estuviera impartiendo clases frente a grupo. Posteriormente, el programa fue coordinado por la Subdirección General de Investigación y Educación Artística.

5. Perfiles de los programas formativos

La revisión de la muestra de programas formativos permite establecer una categorización que agrupa a las licenciaturas bajo los siguientes criterios: abordaje de las cuatro disciplinas artísticas, abordaje especializado de una de las disciplinas artísticas, abordaje a través de la vinculación de dos campos de conocimiento.

5.1 Programas formativos que abordan la didáctica de las cuatro áreas artísticas

Estos programas formativos se caracterizan por el tránsito de contenidos que vinculan a la práctica y a la didáctica de las cuatro disciplinas artísticas: danza, teatro, música y artes plásticas.

Un ejemplo de este perfil lo constituye la Licenciatura en Docencia de las Artes de la Universidad de las Artes (Aguascalientes). El plan de estudios pone énfasis en 12 asignaturas (Elementos para la práctica docente I, II y III en las cuatro áreas), las cuales se imparten en primero, tercero y quinto semestre. Dicha formación se refuerza con cuatro asignaturas (Didáctica de las cuatro áreas) que se imparten en sexto semestre.

Otro programa formativo que comparte este perfil es la Licenciatura en Enseñanza de las Artes de la Universidad Veracruzana, pues pone énfasis en asignaturas que introducen a las cuatro disciplinas y, posteriormente, se da paso a la asignatura de Pedagogía y Didáctica.

5.2 Programas formativos que se especializan en una de las áreas artísticas

Bajo este perfil se localizan los programas que se especializan o subespecializan en una disciplina artística. La mayoría de estos programas se localizan en el área de música y danza.

Mención especial merece la Licenciatura en Educación de las Artes Escénicas de la Escuela de Bellas Artes de Toluca, por ser la única en su área, debido a que pone énfasis en las áreas de danza y teatro.

Las licenciaturas vinculadas con la enseñanza de la música se especializan a través de programas formativos concebidos como Licenciaturas en Educación Musical, o bien, Licenciaturas en Música con líneas terminales o énfasis en educación.

Un ejemplo de Licenciatura en Educación Musical se localiza en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, pues cuenta con el eje de formación pedagógica a lo largo de los ocho semestres con asignaturas como: Fundamentos de la Pedagogía, Teorías pedagógicas, Didáctica de la Música, Metodologías de enseñanza musical, Teoría y diseño curricular, entre otras. Además, tiene el eje psicológico donde se localizan asignaturas como Psicología educativa y Psicología del aprendizaje.

Por otra parte, algunas licenciaturas en música tienen planes de estudio con énfasis en educación musical, por ejemplo, la licenciatura que oferta la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En su malla curricular se ubican asignaturas como Psicología educativa y, específicamente, en los últimos dos semestres se imparten materias como Prácticas pedagógicas y Metodología de investigación educativa.

Las licenciaturas vinculadas con la subespecialización del área artística se ubican dentro del campo de la danza, pues existen programas que profundizan la enseñanza de la danza mexicana, contemporánea, clásica o española. Un ejemplo de este modelo lo constituye la formación de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. En su plan de estudios se ubican asignaturas vinculadas con la Didáctica general y la didáctica específica de la orientación, ya sea danza española, contemporánea o folklórica.

5.3 Programas formativos que vinculan diversos campos de conocimiento

El último perfil hace evidente la vinculación que existe entre la educación artística y la gestión cultural, concretamente con la Licenciatura en Educación artística y Gestión cultural del Instituto Tecnológico de Sonora y La Licenciatura en Promotor Cultural en Educación Artística del Centro de Estudios e Investigación de las Bellas Artes del estado de Tabasco.

La malla curricular del programa sonorense combina asignaturas del campo de la didáctica de las artes, pedagogía de las cuatro disciplinas artísticas, políticas culturales, diseño de proyectos culturales, producción de proyectos culturales y producción de eventos artísticos. Es un programa que pone énfasis en la gestión de proyectos artísticos o culturales.

6. Discusión y vías futuras para continuar con la investigación

Es menester destacar que la formación de los y las docentes que imparten educación artística en los distintos niveles educativos del país responde a tres itinerarios, de acuerdo con Errázuriz y Fernandios (2021), docentes que se forman carreras artísticas y, posteriormente, se involucran en cursos de formación y actualización pedagógica; docentes que se formaron en licenciaturas como educación primaria, educación preescolar o educación secundaria, los cuales llevaron un componente de arte en sus estudios y

se han ido actualizando con el paso del tiempo; por último, docentes que se formaron específicamente en licenciaturas que vinculan las artes y su enseñanza.

El último itinerario formativo es el que se vincula con la presente ponencia, pues se pone en evidencia que doce entidades federativas carecen de licenciaturas en educación artística, o cualquiera de las denominaciones antes mencionadas, en el interior de sus instituciones.

Casi el 40 % de los programas formativos se localizan en tres entidades federativas: Ciudad de México, Estado de México y Veracruz, por lo que se pone como necesidad la apertura de nuevos programas, como lo fue recientemente en el Instituto Tecnológico de Sonora.

La mayoría de los programas formativos recaen sobre las instituciones que imparten Bellas Artes a nivel estatal. Cabe hacer mención que fue la información que más trabajo costó recopilar, pues algunas instituciones no cuentan con sitios donde se puede tener acceso a la información. Probablemente, la apuesta de robustecer los programas formativos en el campo se localiza en las universidades estatales.

Una reflexión que ha dejado el tránsito por la pandemia ocasionada por el COVID-19 es la oportunidad que tiene la educación a distancia o virtual. Las instituciones educativas pueden aprovechar la tracción que se ha producido en los entornos virtuales de aprendizaje para crear licenciaturas virtuales o híbridas que permitan formar al futuro profesorado. Tan solo cinco programas de la muestra se localizan en educación semiescolarizada o virtual.

Las licenciaturas que reconocen la trayectoria y experiencia profesional constituyen una fortaleza para los y las docentes que no cuentan con el grado superior, por lo que pueden encontrarse en situaciones de desventaja en el interior de los centros de trabajo o espacios laborales. En la muestra se localizó el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro y el Instituto Nacional de Bellas Artes. No obstante, otro caso de éxito ha sido la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que, si bien no son licenciaturas en educación artística, ha abierto programas en la carrera de Danza y Música.

El perfil de licenciaturas que imparten didáctica de las cuatro áreas artísticas puede ser ideal para el sistema educativo preescolar, primario

y secundario. No obstante, el análisis de las asignaturas arroja un área de oportunidad para fortalecer la creación de proyectos interdisciplinarios y que la educación artística se pueda vincular con problemáticas propias del siglo XXI como: la perspectiva e igualdad de género, la atención a la diversidad y el cambio climático presente en todas las regiones del planeta.

El perfil de licenciaturas focalizadas en la especialidad o subespecialidad de un área artística, puede ser ideal para educación secundaria, media superior y superior. Sin embargo, se puede optar por colocar a los proyectos interdisciplinarios que combinen diversas áreas artísticas u otros campos de conocimiento como un eje transversal.

El modelo de licenciatura que combina a la enseñanza de las artes con la gestión cultural es una apuesta nueva que deberá ser analizada en futuras generaciones, con la finalidad de valorar la pertinencia de que pueda ser replicada en otras instituciones de educación superior.

La presente ponencia coloca los cimientos de una investigación que tiene diversas aristas. Por una parte, el análisis se puede enriquecer con las misiones y visiones de las instituciones, así como con los perfiles de ingreso y egreso. Y, posteriormente, continuar con un análisis de las mallas curriculares, los contenidos de las asignaturas, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación localizadas en los programas de estudio. Los resultados pueden servir para crear experiencias formativas que complementen la formación de las personas que opten por formarse en el campo de la Educación artística.

CONCLUSIONES

La muestra de 33 programas formativos en educación artística en México pone en evidencia la amplia dispersión de oferta de licenciaturas en el territorio mexicano. Existen 13 programas que se localizan en tres entidades federativas (Ciudad de México, Estado de México y Veracruz) y doce entidades no cuentan con licenciaturas propias del campo.

La formación de educadores artísticos recae en las instituciones de carácter público como las universidades públicas federales, las universidades estatales y los centros educativos que imparten formación en bellas artes.

La duración de la mayoría parte de las carreras de la muestra es de ocho semestres y la modalidad que más se presenta es la educación presencial.

Dos perfiles de licenciatura se localizan en el enfoque disciplinar. El primero agrupa a las cuatro disciplinas artísticas y el segundo se especializa en una de ellas, concretamente la danza o la música.

Las dinámicas de los agentes que conforman el campo pueden encaminarse a las siguientes apuestas: aprovechar la experiencia de la educación a distancia provocada por la pandemia para crear más oferta en línea, reforzar los programas de reconocimiento a la experiencia y trayectoria de profesionales, apostar por perfiles de licenciatura que otorguen peso a los enfoques interdisciplinarios o transdisciplinarios que atienden las problemáticas contemporáneas por las que atraviesa la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (15 de febrero de 2024). Instituciones de Educación Superior. http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior

El País (periódico). Universidades que imparten Bellas Artes. Consultado el 15 de febrero de 2024. En: https://elpais.com/especiales/2015/carrerasmexico/carrera/universidad/bellas-artes.html

El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. Arte, Individuo y Sociedad, 33(1), 49.69. https://doi.org/10.5209/aris.67126

Errázuriz, L., Fernandios, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile.

Hernández, S. R., Fernández, C.C., Baptista, L. M. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Secretaría de Cultura de México. (15 de febrero de 2024). Sistema de información cultural. Centros de Educación. Disponible en: https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=centro_educacion&disciplina=&estado_i=0

Secretaría de Cultura de México. (15 de febrero de 2024). Sistema de información cultural. Programas de educación. https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=educacion_artistica&disciplina=&estadoid =0

Secretaría de Economía de México. (15 de febrero de 2024). Data México. https://www.economia.gob.mx/datamexico

Secretaría de Educación Pública de México. (2024). Instituciones de Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior. https://educacionsuperior.sep.gob.mx

Universidad Autónoma de Querétaro. (2024). Convocatoria para el proceso de selección y admisión 2024-2. Consultado el 15 de febrero de 2024. En: https://fa.uaq.mx/index.php/convocatoria-de-ingreso-lda

El arte como medio para abordar el plan de estudios del nivel de secundaria de educación básica en México

Juan Marcial Martínez Hernández

RESUMEN

La educación básica a nivel secundaria en México enfrenta una serie desafíos que provocan distintos problemas, dificultando los procesos de aprendizaje efectivos en los alumnos. Cada actor e integrante del sistema educativo mexicano debe aportar con profesionalismo y ética en su ámbito de influencia. El activo principal de ese sistema es el profesorado, quien con su práctica educativa debe traducir todos los esfuerzos hechos a otras esferas o niveles del mismo para hacer realidad la principal función de un docente; ser un agente de cambio para la comunidad con la que colabora.

El presente trabajo muestra el proceso y resultados de la implementación de una intervención educativa que como parte del programa de Maestría en Arte para la Educación se llevó a cabo en dos centros de educación pública de nivel secundaria en Querétaro

Palabras clave: intervención educativa, aprendizaje efectivo, arte

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación básica a nivel secundaria en México enfrenta una serie desafíos que provocan distintos problemas, dificultando los procesos de aprendizaje efectivos en los alumnos.

Los estudiantes de contextos rurales y de bajos ingresos familiares, experimentan acceso limitado a los centros y recursos educativos, también se presentan problemas familiares, paternidad a temprana edad, necesidad de ingresar al mercado laboral, adicciones, incluso, participación en el

crimen organizado, todo ello se suma a los numerosos obstáculos que determinan la permanencia de los alumnos en la escuela (INEGI, 2021).

A esto se unen los constantes cambios a los programas rectores del sistema educativo, derivados de las políticas públicas federales, así como al sistema de reclutamiento y contratación de personal docente, provocando que, en numerosas escuelas secundarias, exista una carencia de maestros capacitados y calificados (Cubas, 2016).

La Escuela Secundaria Técnica N.º 2 Luis Romero Soto y N.º 12 Ignacio Manuel Altamirano son un reflejo de las problemáticas mencionadas, por lo que la intervención que se presenta aquí es un área de oportunidad dirigida a elevar el nivel de aprovechamiento de los contenidos académicos generales, así como los impartidos en la materia de arte a las y los estudiantes de ambos centros educativos para el desarrollo de los campos formativos que constituyen los cimientos para los aprendizajes más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avanzan en su trayectoria escolar.

MARCO TEÓRICO

La fundamentación teórico conceptual para este proyecto de investigación, titulado *El Arte como medio para abordar el plan de estudios del nivel Secundaria de Educación Básica en México*, incluye teorizaciones y conceptualizaciones para fundamentar la inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que propone la explicación de los diferentes tipos de inteligencias para caracterizar habilidades y capacidades específicas en el ser humano: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia corporal cinestésica, inteligencia espacial, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista (Gardner, 1994), ofreció un marco para diseñar estrategias, actividades y proyectos para que las y los estudiantes de educación secundaria desarrollen sus capacidades, habilidades y fortalezas que les permitan conseguir aprendizajes significativos.

La teoría de la construcción del conocimiento de Jean Piaget que sugiere que los individuos construyen su conocimiento a partir de sus experiencias y de su interacción con el mundo, que las y los estudiantes

pasan por distintas etapas de desarrollo cognitivo para procesar la información, aportó al presente proyecto de investigación pautas para el diseño de actividades y materiales de enseñanza estableciendo que se deben adaptar al nivel cognitivo de las y los estudiantes y fomentar su capacidad de construir conocimiento, proporcionando oportunidades para que exploren, experimenten y estimulen el pensamiento crítico y la reflexión para construir su propio conocimiento y sobre todo se adapten a sus necesidades (Piaget, 2012).

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (2002) que sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando está relacionado con la experiencia y tiene sentido para las y los estudiantes. Según Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante conecta nuevos conocimientos con conocimientos previos y los aplica de manera útil en su vida, esto requiere que el estudiante reflexione sobre lo aprendido y cómo se relaciona con lo que ya sabe. Esta teoría proporcionó un marco para el diseño de actividades, estrategias y materiales educativos contextualizados a la realidad de las y los estudiantes de modo que les permita formar parte de un proceso activo de aprendizaje y donde relacionen la información sobre las diferentes disciplinas artísticas.

La teoría del desarrollo cognitivo o de desarrollo próximo de Lev Vygotsky (2004) sostiene que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo son el resultado de la interacción social y cultural, que las personas aprenden a través de la interacción con otras personas y que el aprendizaje social cobra mayor importancia ante el aprendizaje individual, en donde el lenguaje y la cultura juegan un papel crucial en la adquisición del conocimiento, pues permiten pensar y comprender el mundo de una manera compleja. Esta teoría proporcionó el contexto para la implementación de prácticas artísticas como el teatro, la danza y música que favorecen la expresión emocional, la comprensión de sí mismos y les permite interactuar de forma significativa, socializar el conocimiento e integrarse a la cultura para su desarrollo personal y social.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

La presente investigación involucra problemas, tanto teóricos como prácticos, e implica la generación de conocimiento teórico sobre los

beneficios de las actividades artísticas en el desempeño de las y los estudiantes de las Secundarias Técnicas N.º 2 Luis Romero Soto y N.º 12 Ignacio Manuel Altamirano y a la vez evaluar sus beneficios con el fin de proporcionar información útil a otros docentes, padres de familia, directivos e incluso responsables en la formulación de políticas educativas, el tipo de investigación propuesta es mixto. Esta investigación abordó dicho problema de forma práctica; la manera en que el arte coadyuva al desarrollo de esas habilidades. Obteniendo como resultado la construcción de estrategias didácticas para el desarrollo de los campos formativos ética, naturaleza y sociedades; lenguajes; de lo humano y lo comunitario; y saberes y pensamiento científico para elevar el aprovechamiento académico de las y los estudiantes de las escuelas secundarias Técnicas N.º 2 Luis Romero Soto y N.º 12 Ignacio Manuel Altamirano.

ENFOQUE

Como sucede en el área de educación, el enfoque de la presente investigación es cualitativo, pues se caracteriza por el análisis de la experiencia subjetiva y el significado de fenómenos. La investigación cualitativa es un enfoque utilizado para comprender y explicar fenómenos complejos como las artes y la educación, a través del estudio detallado de las experiencias y los puntos de vista de las personas involucradas permitiendo al investigador obtener una comprensión profunda y rica de un tema específico.

La investigación cualitativa se centró en el arte como medio para abordar el plan de estudios del nivel Secundaria de Educación Básica en México a través actividades artísticas como fenómenos a observar, en el comportamiento, ejecución, habilidades y respuestas de las y los estudiantes de las Escuelas Secundarias N.º 2 Luis Romero Soto y N.º 12 Ignacio Manuel Altamirano. Esto es especialmente útil para un estudio sobre artes y educación, porque permite explorar la experiencia subjetiva de los participantes, obtener una comprensión profunda de las creencias, actitudes y valores que subyacen en la relación entre las artes y la educación, y brindar una perspectiva detallada y rica de cómo se está llevando a cabo la enseñanza y el aprendizaje en el contexto específico del estudio. Además, también permite al investigador analizar los objetivos, las prácticas y las estrategias relacionadas con las artes, estudiar las interacciones entre las y

los estudiantes y las implicaciones de las políticas y programas relacionados con las artes.

POBLACIÓN

Este proyecto de investigación se implementó con dos grupos de estudiantes de primer grado y cuatro grupos de estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica N.º 2 Luis Romero Soto de la comunidad Nuevo San Isidro, en el municipio de San Juan del Río, Querétaro, más 2 grupos de segundo grado de la Escuela Secundaria Técnica N.º 12 Ignacio Manuel Altamirano de la colonia Menchaca en Querétaro.

TÉCNICAS Y DISEÑO DE INSTRUMENTOS

Se obtuvo como productos del presente proyecto de investigación un repositorio de testimonios de las experiencias académicas y artísticas de las y los estudiantes, un portafolio amplio de evidencias del trabajo realizado con y por las y los estudiantes y un informe final tipo tesis del proyecto de intervención, todos en proceso de consolidación.

OBJETIVOS

El presente proyecto de investigación, *El Arte como medio para abordar el plan de estudios del nivel Secundaria de Educación Básica en México*, establece los siguientes objetivos:

- Construir estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, lenguaje y comunicación, socioemocionales y artísticas, para elevar el aprovechamiento académico de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica No. 2 de San Juan del Río, Querétaro, a través de los nuevos enfoques para la educación artística en la educación básica.
- Establecer los principios de inclusión del arte para el desarrollo integral de las y los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N.º 2 de San Juan del Río, Querétaro, para favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico-matemático, lenguaje

y comunicación, socioemocionales y artísticas, y elevar su aprovechamiento académico.

DISCUSIÓN

El presente proyecto de investigación resulta de especial importancia, pues recupera la acción del arte en los cuatro campos formativos, ética, naturaleza y sociedades; lenguajes; de lo humano y lo comunitario; y saberes y pensamiento científico, todos pilares del Programa de Nivel Secundaria de Educación Básica en México. Se trata de demostrar los beneficios del arte y las disciplinas artísticas aplicados a la educación de nivel de secundaria, al vincular los campos formativos que son el eje central del modelo educativo vigente y las disciplinas artísticas, al valorar la exploración sensible del mundo, al implementar experiencias artísticas y estéticas para las y los estudiantes, en relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, permitiendo establecer nexos entre el arte como expresión, manifestación de la cultura, canal de comunicación y vía de conocimiento; coadyuvando a la apertura de nuevas vías para el desarrollo de habilidades creativas, pues las actividades artísticas propician el desarrollo de la creatividad y del pensamiento no convencional, profundizan el desarrollo de habilidades de comunicación a través del uso del lenguaje visual y la expresión creativa, aclaran la relación entre bienestar psicológico y alternativas terapéuticas que favorecen la reducción del estrés y la ansiedad en las y los estudiantes (Bowen, 2019).

En relación con los cuatro campos formativos, es importante mencionar que el desarrollo del lenguaje y la comunicación es fundamental para la adquisición de conocimientos, la participación en actividades sociales y académicas para el afianzamiento de las relaciones sociales y para la resolución de conflictos de manera efectiva. La mejora del lenguaje y la comunicación contribuye a la reducción de la brecha educativa y a la promoción de la inclusión y la equidad. Las actividades artísticas tienen un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje y la comunicación de las personas en diversas maneras, por ejemplo, el desarrollo de habilidades verbales al utilizar el lenguaje verbal y no verbal que suponen las manifestaciones artísticas. La música y el teatro mejoran la comprensión de ideas y conceptos de manera creativa, las artes plásticas proporcionan a las y los estudiantes una oportunidad para aprender nuevas palabras

y conceptos al explorar y trabajar con diferentes materiales, texturas, dimensiones y técnicas.

APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

El acercamiento a las disciplinas artísticas por medio de las actividades adecuadas mejora el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, fundamental para el desarrollo de habilidades analíticas y resolución de problemas, las cuales son esenciales para el desarrollo integral en distintas áreas de la vida. El desarrollo del pensamiento lógico-matemático contribuye a que las y los estudiantes experimenten un mayor aprovechamiento en su vida académica y profesional, así como a mejorar su capacidad para entender y resolver problemas en el mundo real. El dibujo y la pintura desarrollan en las y los estudiantes las habilidades para comprender y aplicar conceptos matemáticos como la proporción y la perspectiva. La práctica del arte en la educación tiene amplios beneficios en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, al mejorar las habilidades de resolución de problemas, la creatividad y el desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela posee una relevancia debido a que son esenciales para la vida en sociedad y el bienestar personal. Estas habilidades incluyen la capacidad de manejar emociones y relacionarse adecuadamente con los demás, lo que impacta en la calidad de vida de las personas y contribuye a la convivencia pacífica y armoniosa en la comunidad además de que tiene una incidencia positiva en el rendimiento académico y en la vida profesional futura de las y los estudiantes. El desarrollo socioemocional adecuado incluye confianza y autoestima. Las actividades artísticas generan en las y los estudiantes el reconocimiento de sus pares por el despliegue de sus habilidades en alguno o varios campos de las artes, mejora las habilidades de escucha, de observación y en general del desarrollo más amplio y profundo en el uso consciente de los sentidos, logrando el disfrute en las acciones de observar, escuchar, bailar, palpar, trazar y en general prestar atención a los detalles, fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas al requerir, en gran parte de las ocasiones, a través del trabajo colaborativo, que las y los estudiantes busquen soluciones creativas a los desafíos presentados dentro y fuera de la escuela (UNESCO, 2006).

RESULTADOS

De acuerdo con las preguntas de investigación, las hipótesis planteadas y los objetivos a alcanzar, como conclusiones del presente proyecto de investigación El arte como medio para abordar el plan de estudios del nivel Secundaria de Educación Básica en México se obtuvieron los siguientes resultados; se construyeron una serie de estrategias didácticas para el desarrollo de los campos formativos ética, naturaleza y sociedades; lenguajes; de lo humano y lo comunitario; y saberes y pensamiento científico, para elevar el aprovechamiento académico de las y los estudiantes de las escuelas secundarias Técnica N.º 2 Luis Romero Soto y Técnica N.º 12 Ignacio Manuel Altamirano.

Las actividades artísticas implementadas se convirtieron en oportunidades para expresarse tanto verbal como no verbalmente, mejorando las habilidades comunicativas de los estudiantes enriquecieron su vocabulario, contribuyendo con ello a la reducción de la brecha educativa y a la promoción de la inclusión y la equidad.

Las actividades que implicaron dibujo y pintura ayudaron al desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, que implicó la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos como la proporción y la perspectiva, mejorando el pensamiento lógico-matemático de los estudiantes y su capacidad para abordar problemas de manera creativa y abstracta.

Se encontró que el desarrollo de actividades artísticas promueve el reconocimiento de las habilidades y talentos individuales, lo que contribuyó a mejorar la autoestima y la confianza de los estudiantes, fomentando además habilidades sociales como la escucha activa, la observación y el trabajo colaborativo, lo que favoreció la convivencia pacífica y armoniosa en la comunidad escolar, preparando a los estudiantes para la vida profesional futura.

El proyecto también abordó la relación entre el arte y el bienestar psicológico, al demostrarse una vez más que las actividades artísticas funcionaron en muchas ocasiones como alternativas terapéuticas para reducir el estrés y la ansiedad en los estudiantes. Esto resalta la importancia del arte como una herramienta para el cuidado integral de la salud mental de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Una vez implementada la intervención educativa, la integración del arte en la educación a través de este proyecto, no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo integral de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y orientada al bienestar integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva.* Paidós.

Bárcenas, U. N. (2017). *San Juan del Río a través de sus personajes*. Municipio de San Juan del Río.

Benilde García Cabrero, I. K. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica. Cinéctica, revista electrónica de Educación. Recuperado el 2023, de https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n42/n42a6.pdf

Campesino, J. C. (2012). Teatro y currículo: el caso de la educación básica en México. Historia y Memoria de la Educación. Recuperado el 2022, de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/212547/Retes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cubas, J. C. (2016). La formación continua de los docentes en México: Problemas y Perspectivas. Obtenido de https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eix03/160.pdf

Echavarri, R. A. (2006). San Juan del Río, Geografía e Historia.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.

INEGI. (2021). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021. Dirección General de Estadísticas Sociodemográficas. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/832

Jose María López Prado, B. S. (2021). Beneficios de la práctica musical en los niveles de Educación Básica en México. Recuperado el 2022, de https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/889/2877

Moreno, I. R. (2020). Formación Artística y cultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Los casos de Francia y México. Recuperado el 2023, de https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/186/127

Muñoz, E. R. (2004). La enseñanza del Arte en la Educación Básica en México.

Recuperado el 2023, de https://bit.ly/3T3VPmY

Piaget, J. (2012). La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI Editores.

Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro. (2022). Portal de Querétaro. Obtenido de https://bit.ly/3KeOFsd

SEP. (2017). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Obtenido de https://bit.ly/2n0JLIl

UNESCO. (2003). Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Brasil. Recuperado el 15 de diciembre de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133377_spa

Vigotsky, L. (2004). *Psicología y Pedagogía*. Akal.

Recursos y adornos en la música violinística de mariachi

Ángel Alfonso Ochoa Cutiño

RESUMEN

El violín, instrumento melódico y el más pequeño de la familia de las cuerdas frotadas. Se utiliza en la música folklórica de varios países. En México, la música del mariachi mezcla su origen con el surgimiento del violín; la combinación entre las tradiciones indígenas y las importadas por los españoles resultó el género de música llamado mariachi. Entre los recursos técnicos, musicales y expresivos se encuentran: *glissandos, vibratos* (de dedo, muñeca, brazo y con el arco), *pizzicato* con ambas manos. Con el arco se realizan movimientos horizontales y verticales, giros como la pronación y la supinación; se logran varios efectos: *trémolo, col legno, sul ponticello, sul tasto, diversos golpes de arco: détaché (acentuado, con todo el arco, grand-détaché, portato o louré, porté, lancé, fouetté, grand détaché porté y duro), son filé, bariolage, legato o ligado, martelé, staccato o picchettato (preso, tenso, arco viotti, volante, spiccato volante), spiccato (cantábile, percussivo, duro y collé), saltillo* (sautillé), *ricochet (jetée o saltati,* en arpegios, controlado y en arpegios controlados). Los adornos utilizados en la técnica violinística: *trino, mordente, grupeto, apoyatura, acciaccatura, glissando, fioritura, bordadura y arpegios* enriquecen la interpretación del repertorio. Es importante interpretar los recursos y adornos en la música violinística de mariachi.

Palabras clave: violín, mariachi, adornos, recursos, música

INTRODUCCIÓN

De la familia de cuerdas frotadas, el violín se erige como instrumento característico en la música para el mariachi. Tiene el emperador de la

orquesta una participación especial en la música clásica y en la popular, así como en la folklórica. Puede decirse que es insustituible en la música popular y folklórica clásica, por lo que su renovación y estudio técnico-musical es indispensable para garantizar la calidad artística.

Sus recursos constituyen el trampolín necesario para alcanzar maestría, seguridad, soltura en la ejecución, ya que organizan la expresividad musical en determinada obra. Se emplean en la elaboración de efectos sonoros, de intenciones artísticas, de imágenes musicales; con ellos, el violinista hace uso de su capacidad como intérprete, su energía, talento, habilidad y conocimiento para la realización estratégica de la interpretación.

El violín tiene adornos u ornamentos musicales que desafían la línea melódica, resaltan su belleza; hacen que el intérprete haga uso de su inteligencia creativa y de su habilidad, proporcionan comunicación y si se emplean con eficacia, a través de ellos se obtienen beneficios artísticos. Pueden manejarse como elementos tácticos para ampliar o reducir determinado pasaje musical. Son reflejo del desarrollo profesional del artista: compositor, intérprete, arreglista o productor.

Este adaptable instrumento es utilizado en el mariachi, el cual es un género, y a su vez un conjunto musical; incluso a los músicos que lo integran se les denomina de igual forma. Su origen se remonta con la llegada de los frailes españoles a Cocula (finales del siglo XIX), a partir de ello, se mezclaron los ritmos con los instrumentos españoles: vihuela, violines, la guitarra elementos claves del mariachi tradicional junto con el arpa, guitarrón y más adelante las trompetas.

Durante la conquista, los mariachis fueron usados por la iglesia para evangelizar con cantos religiosos (Jáuregui, 1990; Chamorro, 1994; Hermes, 1982). La música del mariachi moderno se conformó y se reproduce con la etiqueta de <ranchera>. Su contenido, musical y letrístico, se caracteriza, más que por sus cualidades intrínsecas, por una oposición relativa y cambiante con respecto a otros dos géneros: el romántico y el bailable (Jáuregui, 2009).

En este tipo de música se interpretan distintas canciones populares del folklore mexicano y universal. Cuenta con un amplio repertorio, tocan sones del occidente de México, desde la década de 1930 se incluyeron canciones en géneros, rancheras, corridos, huapangos, sones jarochos, valses mexicanos. Más adelante se adaptó el bolero, formando el bolero

ranchero, interpretan éxitos de cantantes populares y en ocasiones hasta baladas y cumbias.

Según Ana Triveño, el papel fundamental que tiene el melodrama en las canciones mariachis (para Barbero es «el sentir de las masas», para Araníbar «exagera los sentimientos y deja al descubierto la sensibilidad de las masas» y para Quispe-Agnoli indica que conecta a la historia y a su espectador con emociones intensas), el poder transmitir diferentes sentimientos mediante la integración de la música y la letra, como menciona Araníbar «el contexto melodramático es secreto».

Las personas que solicitan estas canciones ansían la catarsis que el melodrama conlleva, o al menos una liberación, un desahogo de esos sentimientos (Araníbar, 2011). A pesar de existir una contradicción y exageraciones que surgen en ese estilo musical debido a que las letras en su mayoría hablan de sentimientos de amor, desamor, pérdida, nostalgia y sueños imposibles, el público oyente espectador las recibe con gozo y diversión. Esto se debe en parte al estilo personal que tiene, un ritmo único al cual se le puede adaptar diversos estilos y música (Triveño, 2012). El mariachi está enriquecido por las históricas voces prodigiosas y por la interpretación instrumental con arreglos que permiten hacer una identificación inmediata.

Es por eso la importancia del dominio y uso correcto de los golpes de arcos o los tipos de ornamentación, fundamentales como recursos musicales para lograr transmitir a las canciones emociones y caracteres diferentes. Desde principios del siglo XVII, el violín fue el instrumento con mayor potencial sin explotar hasta entonces para la expresividad o la expresión individual. Robert Donington asegura que las cualidades que se le han concedido a la familia del violín y su actual liderazgo no son tanto por su belleza de tono, sino por su extraordinaria flexibilidad:

A excepción de la voz, pocos instrumentos tienen exactamente el mismo poder de modificar su calidad y volumen en el curso de una sola nota. El violín puede sostener su tono todavía más sin descanso; puede atacar cada nota con una variedad aún más amplia de estilos. Su gama de notas es mucho mayor y puede saltar sobre todo este rango con una agilidad casi inigualable. Tiene una asombrosa selección de cualidades tonales que tienen como consecuencia un perfecto control de tono, lo que permite a un buen intérprete estar siempre adecuadamente en sintonía (Donington, 1998, p. 46).

El violín dentro del mariachi es muy utilizado. Puede ser instrumento solista, y también parte de una agrupación de música clásica, popular o tradicional. Es así como dentro los instrumentos constitutivos del mariachi se instauran dentro de las cuerdas, interpretando la melodía, alternando contra canto con el cantante, y se enlaza en la armonía común.

Por eso el violín dentro del mariachi tiene un papel esencial, instrumento melódico por excelencia junto a las trompetas, llevan el enlace y conducción de las frases musicales, su gran potencial de expresión aplicado a determinada pieza musical, le permite desdoblarse lo mismo en un papel protagónico haciendo solos acrobáticos, virtuosos o pasajes musicales con cambios de carácter y estados de ánimo diferentes; también puede ser acompañante, de relleno, cuando apoya a la armonía y los cantantes con figuras rítmicas largas en colchones armónicos y bloques acordales ligados o notas sueltas.

Es importante poseer y apoyarse en documentos e informaciones verídicas que expliquen la forma adecuada de interpretar el violín en la música mariachi mexicana, sirvan de guía metodológica para la formación, aporten elementos técnicos para aquellos violinistas que no han tenido un acercamiento a la formación académica, aspectos técnicos del violín y que le ayudarán a la facilidad de la ejecución de las distintas piezas y géneros musicales de este estilo.

Es necesario un método práctico violinístico para el aprendizaje de este estilo, que en su mayoría se realiza por medio de la oralidad. Los músicos que se interesen por aprender y dedicarse no logran muchas veces hacerlo de la forma correcta, al no haber una pedagogía similar a las que tiene una universidad o conservatorio. Por otro lado, los músicos empíricos interpretan las canciones en su mayoría con dificultades técnicas por no tener una buena base de solfeo y teoría musical. La academia del violín cuenta con muchos métodos técnicos para el aprendizaje y su ejecución correcta que aplicado a la interpretación de la música académica pueden aplicarse a otro tipo de música, cuenta con suficientes recursos que facilitan la realización del método a través de la extracción de ejercicios que contengan similitudes con las piezas que se ejecutan en el género mariachi como ejercicios preliminares para el estudio y mejoramiento de la misma.

DESARROLLO

Violín, concepto que significa viola pequeña, proviene de *violino*, diminutivo de viola o *viella*, palabra de origen italiano, el vocablo se inspira en el término francés *vyollon* (Greilsamer, 1978). Pertenece a la familia de cuerdas frotadas, la cual también la conforman: la viola, el violoncelo y el contrabajo. El sonido se obtiene por medio de un arco, el cual frota una cuerda, he ahí el origen de su nombre (Cordófonos). Las partituras para violín siempre usan la clave de sol, llamada antiguamente «clave de violín».

Surge en la segunda mitad del siglo XVI (Carreras, 1985). Posee una caja de resonancia en forma de ocho y un mástil desprovisto de trastes. Tiene cuatro cuerdas afinadas por quintas: sol 3, re 4, la 4 y mi 5. Cuando se quiere atenuar el sonido, se aplica sobre el puente la sordina. El arco mide unos 77 cm de largo, las cerdas 70 cm; tiene un peso de unos 60 gramos, según longitud y calibre. (https://es.m.wikipedia.org/wiki/Viol %C3 %ADn).

En Italia, en el siglo XVII, era popular, más no era bien visto, ya que era tocado por músicos de tabernas y de aldeas, se consideraba para los plebeyos (Boyden, 1990). Su primer uso fue el acompañamiento de danzas en eventos sociales, a menudo como un elemento lúdico y desenfadado, unas veces doblando la voz humana, otras acompañándola. Luego la historia cambió (Greilsamer, 1978).

El violín está ligado al canto porque procura imitar el sonido de la voz humana. Los recursos y adornos de la técnica vocal se transfieren a la técnica violinística. Entre los utilizados pueden citarse: *el vibrato* (producido por la acción de la yema del dedo sobre la cuerda con un movimiento ondulante del antebrazo y la mano), *glissando* (deslizar los dedos de una posición a otra), trino (movimiento en el que el dedo pisa la cuerda de manera repetida y regular), entre otros (Carreras, 1985).

Recurso, del latín *recursos*, acción y efecto de recurrir. Medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende. Conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa. (Real Academia Española [RAE], 2023). Los recursos violinísticos se sustentan en una serie de fundamentos técnico-musicales que favorecen al violinista una mejor ejecución de una pieza.

En la práctica con el arco, se puede lograr: el *pizzicato* (pellizcar la cuerda), el trémolo (mover el arco arriba y abajo con rapidez), *vibrato* (de arco),

col legno (tocar las cuerdas con la parte de madera, la varilla del arco), *sul ponticello* (tocar cerca del puente), *sul tasto* (tocar sobre el diapasón). *Chop* (muy reciente [1960] que consiste en realizar ritmos con la base del arco), *ricochet o gettato* (movimiento del arco basado en la elasticidad de la madera, golpe que depende del rebote natural del arco), entre otros recursos heredados del pasado y los que se van sumando con la experimentación constante de los violinistas.

Gracias a la teoría musical se puede reconocer la variedad y riqueza de matices en la interpretación violinística, donde existen diferentes golpes de arco, entre ellos: *détaché* (cada nota se toca en un golpe de arco mitad, tercio, cuarto), *détaché* de todo el arco o *gran détaché*, *son filé* (sonido mantenido), *bariolage* (alternancia entre las cuerdas), *legato* (se tocan enlazadas, ligan las notas en una misma arcada), *stacatto* (se destacan las notas en un mismo golpe de arco seco sin levantarlo), el *louré* (una acentuación de cada nota), *stacatto volante* (se separa levemente el arco de la cuerda entre cada ataque).

Otros golpes de arco: *spiccato* (se levanta y salta el arco entre cada nota con flexibilidad de las falanges), *sautillé* o *saltillo* (es el spiccato acelerado), *ricochet* (*spiccatos* ligados en una misma dirección del arco), *martelé* (movimiento de todo el brazo con un ataque en cada extremo), *lancé* (arcada rápida con poca presión), *balsatto* (se aprovecha el rebote natural del arco sobre las cuerdas), *fouetté* (término medio entre el *détaché* con acento y el *spiccato* en la cuerda), *collé* (pegado, se comienza presionando el arco). (Mariana Salles: *Arcadas e Golpes de Arco*, basado en Carl Flesch (1873-1944), Iván Galamian (1903-1981) y Marcos Salles (185-1965) *Resumen de Carlos Agusto Vieira*, traducido por Antonio Portela Rodríguez).

Adorno es lo que se utiliza para embellecer, hacer más agradable o atractivo. Aquello que se pone para la hermosura o mejor parecer de personas o cosas (Real Academia Española [RAE], 2023). Según Vanesa Cordantonopulos, adorno en música son signos o notas pequeñas que se colocan antes o después de la nota principal. Son ornamentaciones que se agregan a la interpretación. Originarios de la época del clave y del clavicordio (siglo XVI), porque esos instrumentos no permitían tocar ni con matices ni con articulaciones, y se buscaba «adornar» las notas para crear un atractivo especial a la música que se ejecutaba.

En la música los ornamentos musicales son florituras, sonidos o grupos de sonidos que se añaden a la melodía con una finalidad artística

o expresiva. En el barroco, el intérprete decidía si hacía los indicados o los improvisaba (Grabner, 2001).

Por la teoría de la música pueden aplicarse los adornos, los más comunes son la *apoyatura* (apoyar, es una nota que no pertenece a la melodía o al acorde), la *acciaccatura* (una nota no armónica tocada un tono o un semitono por encima o por debajo de la nota principal y luego liberada), el *grupeto* (rápida sucesión de un grupo de tres o cuatro notas que por grados conjuntos rodean a la nota principal), el *mordente* (alternancia rápida de una nota con la inmediata superior o inferior por grados conjuntos), el trino (alternar rápidamente dos notas adyacentes, por lo general a un semitono o un tono de distancia).

Otros tipos de adornos que se emplean en la música son el trémolo (la fluctuación o variación periódica en la intensidad, volumen o amplitud de un sonido), el *glissando* (pasar rápidamente de un sonido hasta otro más agudo o más grave haciendo que se escuchen todos los sonidos intermedios), la *fioritura* (calderón o fermata, adorno escrito a la manera de una improvisación, por tanto, el intérprete lo ejecutará según su propio criterio), la bordadura (una o más notas que rodean a la nota principal por grados conjuntos o cromáticamente superior o inferior), el arpegio (ejecución más o menos rápida de los sonidos de un acorde) y la cadenza (estilo rítmico «libre», y a menudo como exhibición virtuosística) (Carreras, 1985).

EL DESDOBLAMIENTO DEL VIOLÍN

El violín se ha difundido por todo el mundo, instaurándose como instrumento tradicional en muchos países. Puede aparecer como solista, en las orquestas, grupos de cámara, en el mariachi, en la música árabe, en la música celta irlandesa, country, en el jazz, en el pop, en el rock, en la música de charanga en Cuba, entre otros.

En España se utiliza en los verdiales (Romero, 2002). En los países anglosajones, al violín folklórico se le nombra *fiddle* (Thede, 1970). La introducción hacia fines del siglo XVI e inicios del XVII del violín en América del Sur se debe principalmente a los frailes jesuitas y franciscanos, muchos de ellos nacidos italianos como Domenico Zipoli (1688-1726). Su empleo varía de acuerdo con el folklore del territorio.

El tango tiene el violín como uno de sus principales instrumentos. En Venezuela se utiliza principalmente en la región de Los Andes para la ejecución de bambucos y valses de la región (Calzavara, 1987). En Chile, es común escucharlo en danzas como la Pericona y en pasacalles en honor a santos y vírgenes (Claro & Urrutia, 1973). En México, su uso se extiende al son huasteco, huapango, música calentana, música planeca y mariachi (Jáuregui, 1990).

El violín en el mariachi ha estado presente como instrumento principal de la tradición, tuvo algunos cambios en su estructura física y ha ido evolucionando para obtener sonoridades más fuertes y brillantes hasta llegar al mariachi moderno o popular donde sigue teniendo gran protagonismo e importancia.

En el mariachi tradicional indígena se optó por el uso de violines de górgoro, los cuales se fabricaban con madera corriente y su resonancia permitía un sonido más agudo y potente superando la duplicación de las cuerdas usando generalmente por los indígenas de los altos de Jalisco, luego encontramos el violín cordófono de 4 cuerdas que es el que definió mayormente el color del sonido de mariachi, en el norte de Jalisco se encuentra el violín *wixárika* conocido como *raweri* (Chamorro, 2006).

Con la llegada del mariachi moderno y con la inclusión de la trompeta surge la necesidad de la duplicación del violín para balancear el sonido con respecto a las trompetas, pues estas sobrepasan al violín en intensidad y volumen, en un principio al incluirse las trompetas, el violín había perdido un poco el protagonismo que había tenido, debido a que los violinistas le dieron menor importancia a su instrumento al sentirse opacados por las trompetas (Chamorro, 2006).

Todos estos cambios y evoluciones que ha tenido el violín dentro del mariachi, hacen que la forma de ejecutarse y de generar la sonoridad de mariachi sea distinta a la que se aprende en las academias, el sonido de mariachi debe ser más fuerte, agudo y brillante esto no quiere decir que se abandone la técnica, sino que se emplea la misma para lograr sonoridades similares para caracterizarse en la interpretación y gusto de la música de mariachi.

El violinista generalmente toma prestados adornos y recursos de su acervo histórico y se acopla al conjunto de manera que crea ambientes sonoros, apoya la melodía principal, hace contra cantos, rellena los espacios

en los que el cantante tiene silencios y es sostén en la armonía. Siempre con el manejo de sus posibilidades técnico-musicales que le favorecen su status en la ejecución de su propio discurso musical.

El término mariachi tiene varias hipótesis acerca de su procedencia. Dentro de ellas se reconoce al vocablo francés: *marriage*, matrimonio (boda); al maya *mariamchi*, los que tienen mi misma sangre; al *otomí*: día de fiesta. Como se ha expresado, el mariachi es un género de la música tradicional y regional mexicana, también se les llama así a los músicos que se dedican a este género en particular (Jáuregui, 1990).

Cuando se habla del mariachi como grupo musical tradicional mexicano, se está reconociendo como insignia del país azteca. En su composición, agrupa entre siete y doce integrantes uniformados con el traje tradicional de charro. En noviembre de 2011, la UNESCO inscribió a el mariachi, música de cuerdas, canto y trompeta, como integrante de la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (Sanz & Tejada, 2016).

Entre los autores o intérpretes de canciones (o ambos inclusive) para mariachi más relevantes figuran: Jorge Negrete (1911-1953), Antonio Aguilar (1919-2007), Pedro Infante (1917-1957), Miguel Aceves Mejía (1915-2006), José Alfredo Jiménez (1926-1973), Juan Gabriel (1950- 2016), Tomás Méndez (1926-1995), Rubén Fuentes (1926-2022), Gilberto Parra Paz (1913-2000), Vicente Fernández (1940-2021) y Manuel Esperón (1911-2011). En la actualidad hay presencia de agrupaciones de mariachi por todo el mundo.

En los mariachis antiguos de Los Altos de Jalisco, como el de Acatic, se localiza un recurso importante que superó el sentido de la duplicación de las cuerdas en favor del mariachi tradicional: el uso de los violines de górgoro, manufacturados en madera un poco más corriente y cuya resonancia lograba un sonido más poderoso y agudo. Es fundamental también la presencia del violín *wixárika* del norte de Jalisco, conocido como *raweri* (Jáuregui, 1990).

El violín ha sido uno de los medios de expresión indígena más importantes del siglo XX, por lo que el *raweri* le da al mariachi un sonido muy característico, de exposición de armónicos, que al oído acostumbrado al sistema temperado puede resultar desafinado. Algunos tipos de *raweri* son manufacturados en madera de *pochota*, y su sistema de clavijas para cuatro cuerdas metálicas es muy rústico. El puente es más bajo que el violín

europeo y las cerdas del arco no se tensan, por lo que, en la ejecución, el violinista produce la tensión con los dedos (Jáuregui, 1990).

El violín en su devenir histórico, incluyendo su legado técnico-musical contribuye a enriquecer la música de mariachi con la inclusión de su timbre característico, así como de sus posibilidades específicas expresadas en adornos y recursos, para enriquecer las necesidades interpretativas y compositivas en este arte y en esta cultura.

Desde los análisis antropológicos y sociológicos, se puede observar la riqueza de recursos empleados por el mariachi tradicional o popular, que se reflejan en el repertorio musical, la instrumentación y el estilo de tocar. Los jarabes, los sones, los corridos; la tambora, el violín, el arpa y el guitarrón, forman parte de esa auténtica diversidad. Según Arturo Chamorro (1994), estudios más específicos en lo que se refiere a la práctica musical del mariachi, reconocen que el verdadero sentido de este ensamble lo ofrece el estudio de variantes y estilos del son regional, sin los cuales resulta imposible entender el fenómeno de esta tradición.

Precursores en esta inquietud han sido los trabajos de Vicente T. Mendoza (1943), que propuso una distribución preliminar del son mexicano por regiones; los de Thomas Stanford (1980), que se refiere ampliamente a su caracterización rítmica y dotación instrumental en un ámbito compartido entre algunas regiones de Jalisco y Michoacán, los de Irene Vázquez Valle (1976), que precisa las variantes de una subregión a la que identifica musicalmente como el son del sur de Jalisco, los de Mark Stephen Folgelquist (1975), que nos ofrece una vasta colección de transcripciones musicales de los sones jaliscienses, para determinar, asimismo, elementos de ritmo y estructura, como lo hace también Rolando Antonio Pérez (1990), mediante ejemplos comparativos con los sones cubanos y otros de la tierra caliente michoacana y guerrerense. Un aporte muy particular es el de Jesús Flores Escalante y Pablo Dueñas Herrera (1990), y el más reciente testimonio del mariachi mestizo en Tecolotlán es el de Cornelio García Ramírez (1999).

Sobre la base de las figuras y herramientas, tales como los diversos golpes de arco y adornos estudiados desde las materias teóricas de la música, es posible la diferenciación entre el mariachi *wixárika* y el *nahua*. Con ayuda de los estudios antropológicos, se puede apreciar, además, la enriquecedora presencia de la tercera raíz, africana, desde el sentido de

la corporalidad y subyacente en el sentido del ritmo en la música y el baile de los sones y jarabes, así como la musicalidad y sensibilidad de la cultura ranchera (Jáuregui, 1990).

El arte del mariachi llegó a Cuba inicialmente a las zonas rurales y luego se extendió a las ciudades. Los vínculos culturales e históricos entre los dos países, México y Cuba, se fortalecieron con la presencia de la filmografía mexicana en su época de oro y la gran difusión en la radio cubana. También fue determinante la migración yucateca con su influencia y tradiciones que se arraigaron a la idiosincrasia del cubano.

Este tipo de agrupación aparece en las capitales de las provincias más importantes del país. En Las Tunas, el movimiento de artistas aficionados de la Casa de la Cultura Tomasa Varona, adiestrados y asesorados, sobre la base de asignaturas teóricas tales como solfeo, teoría de la música y armonía para elevar su nivel artístico y profesional, por instructores de arte, profesores de la Escuela Profesional de Arte El Cucalambé, del Centro Provincial de Superación Francisco Muñoz Rubalcava, Consejo Técnico de la Empresa Provincial Comercializadora de la Música y los Espectáculos Barbarito Diez y del gremio artístico: profesionales, artistas, directivos de las instituciones culturales y sociales, promovieron la creación en la década de los noventa del siglo pasado, el Mariachi Tunas. Así comenzó esta agrupación musical tunera que por más de 30 años cultiva esta música con esencia cubana.

Si se toman como sustento las disciplinas teóricas de la música, en lo fundamental el solfeo, la armonía y la teoría musical, en las diferentes piezas del repertorio de mariachi se pueden distinguir los recursos y adornos que se emplean. Por ejemplo: el clásico *Son de la Negra* de Blas Galindo (1910-1993) tiene tres partes. Comienza con el *golpe détaché con todo el arco* apoyado de un *vibrato* rápido de muñeca. Posteriormente el *spohr* en la punta, el cual va aumentando la velocidad gradualmente hasta estabilizarse en un tiempo rápido mantenido. El cierre con corcheas en *détaché lancé* corto y *vibrato*, se lanza el arco en el talón rápido con pausas cortas, se le da paso a la parte siguiente en corcheas con ligaduras cruzadas, ligados de dos corcheas, negras en *détaché porté*. Más adelante, final del motivo con apoyatura breve y respiración, como un diálogo de preguntas y respuestas.

Puede añadirse el uso de adornos como la apoyatura breve para destacar, dar impulso inicial y movimiento; acentos en las corcheas con ligaduras

cruzadas que permiten dar este efecto, el *glissando* como recurso muy empleado; el golpe de arco *spiccato* con la misma intención del picado que ejecutan las trompetas; el empleo del *martelé* en las figuras negras para dar un sonido percusivo y fuerte.

El danzón *Almendra*, de Abelardo Valdés (1911-1958), clásico de la música cubana, género tan cultivado y de preferencia popular en México, fue adaptado y llevado al género bolero ranchero musical bailable por el Mariachi Tunas. Entre los recursos empleados se encuentran el *pizzicato* de la mano derecha (+) para diferenciar y contrastar las partes cantables de las rítmicas. En el «solo» (segundo trío o parte de los violines) el uso del *legato* para resaltar esta melodía con un sonido cantable y tranquilo.

El Jarabe Tapatío de José de Jesús González (1800-1875), con el característico zapateo en compás vivo, mezcla diferentes ritmos, lo integran varios sones con un antecedente en el *Jarabe Gitano* (Jáuregui, 1990). Su introducción tiene una nota acentuada, seguida por *trémolo* rápido que cierra con *vibrato* corto en dinámica crescendo. Luego combina pasajes en ligados y respuestas en *détaché simple*. La parte C, ranchera a 3x4 (tiempo de vals) con golpe *détaché simple*, en los finales los motivos son acentuados y con *vibrato*. Es un son de mariachi con golpe *détaché*. Tiene una parte que cambia a corrido, las corcheas del final del motivo se ejecutan en *stacatto volante* y termina la obra con *trémolos*, igual que al inicio.

En los huapangos *Cucurrucucú Paloma* de Tomás Méndez (1926-1995), *El Pastor* de Los Cuates Castilla, de José Castilla (1912-1994) y Miguel Castilla (1912-1979), *La Malagueña* de Elpidio Ramírez (1882-1960), *La Cigarra* de Raymundo Pérez y Soto (1908-1991) entre otros, las introducciones poseen ritmos marcados, en tempo más rápido, luego a través de un *ritardando* dan paso al cantante que hace gala de sus cualidades vocales. Se emplean apoyaturas breves y dobles en los instrumentos melódicos para dar movimiento y sustentar el *ostinato* rítmico-melódico de la base, los violines imitan el sonido de los flautines, ligero y ágil; el uso de varios tipos de *détaché* según la dramaturgia del tema musical, la aplicación del legato como preguntas y respuestas al cantante apoyando la melodía, los violines y trompetas acompañan en un segundo plano en dinámica *mezzopiano* y *mezzoforte*.

En la *Fiesta del Mariachi* de José Pepe Martínez (1941-2016) en el inicio se utiliza el *détaché* acentuado o un *martelé* en las figuras negras siempre

precisas, con carácter marcado y destacadas, el trino rápido antes del cierre final con un regulador dinámico in crescendo, reforzando el coro final para tener un cierre más enérgico al final.

En *La venia* bendita se emplea y mezcla el *spiccato* y *détaché* acentuado en la introducción, se logra el mismo «toco» movido y parejo con una articulación destacada entre las trompetas y violines antes de la entrada del cantante y contrastando con las partes en ligadas.

En el huapango *El gustito* de Elpidio Ramírez (1882-1960), en la introducción se usa el *détaché acentuado* y rápido con movimientos libres y apoyaturas dobles; el golpe *bariolage* después de la entrada inicial del violín solista brinda una demostración visual al público; pasajes virtuosos con arcadas combinadas complejas, ligaduras cruzadas de dos notas y ritmos percutidos llamativos; en la parte final de la pieza se hace un pasaje rápido en semicorcheas en *sautillé* como puente a un espectáculo virtuoso en *ricochet* y *col legno*.

En el pasodoble *El hidalguense* de Nicandro Castillo (1914 - 109 años) comienza con golpe *spiccato* en una frase descendente seguido de un acento fuerte al levantar el arco con una nota corta y articulación con punto para dar respuesta a la primera parte de esta frase, luego pasa al motivo en *bariolage* combinado con un *détaché* acentuado con sonido fuerte a la cuerda (se recrea así el carácter y estilo español) el vibrato debe ser de muñeca y ondulación rápida. Empleo de apoyaturas breves. El pasaje melódico con giros escalísticos en *spiccato* descendente, dinámica forte para un final en dobles cuerdas con *staccato volante* de dos notas. Los recursos y adornos violinísticos son una parte importante de la música de mariachi y aportan una dimensión artística única en la interpretación de las obras. Un estudio sistemático de estos elementos puede ayudar a los violinistas, aficionados o profesionales, a desarrollar una mayor y mejor comprensión y dominio de la música de mariachi, permitiéndoles interpretar las obras con más autenticidad y expresividad. Además, puede aportar información valiosa para compositores, arreglistas, intérpretes y directores musicales, ayudándoles a crear y adaptar obras que reflejen las características del mariachi y que sean adecuadas para los diferentes niveles de habilidad de los intérpretes. Puede contribuir a la conservación de la herencia musical del mariachi, al permitir que esos contenidos sean transmitidos a las nuevas generaciones de músicos y sean mantenidos como parte integral de la tradición mexicana.

CONCLUSIONES

El violín aporta desde su desarrollo histórico, conocimientos técnico-musicales que permiten diseñar literatura musical en la cual es líder, crear bienes artísticos a los cuales aporta su mágica sonoridad. Adapta sus características instrumentales específicas al servicio de las necesidades musicales a las cuales se le destina. Es proveedor de sentimientos y emociones, además de satisfacer las necesidades estéticas.

Los recursos y los adornos violinísticos, lo integran un conjunto de saberes, conocimientos, habilidades y destrezas que se interrelacionan y permiten la transformación musical de determinada partitura, atendiendo a la satisfacción de deseos, necesidades, expectativas, experiencia creativa y dominio interpretativo, además, por su medio se obtiene el acabado de la obra con su derivado placer estético alcanzado.

El estudio de los recursos y adornos en la música violinística para el mariachi es de vital importancia para preservar y transmitir la rica tradición musical del género. Un método práctico para la sistematización y aprendizaje de estos elementos dentro de este estilo puede contribuir a la conservación de la herencia musical de tan rica tradición cultural y artística. El mariachi es de México. Ha sembrado la semilla en el mundo entero y sigue rejuveneciendo cada vez, instaurando y renovando su reinado. Música que no se detiene. Llega hasta la fusión, sin perder su esencia. Entre sus seguidores y ejecutantes hay de todos los grupos etarios. Está presente en todos los momentos de la vida humana. Describe pensamientos, emociones, sueños; es memoria histórica y cultural.

La música violinista de mariachi, cumple una función estética, pues a través de ella se ve la esencia de mexicanidad y se percibe la belleza cultural y artística impregnada en cada interpretación. También cumple una función simbólica, al representarse por medio de notas, recursos y adornos del patrimonio mexicano, sus costumbres, su religión, folklore, lenguaje, vestimenta, sonoridad propia y distintiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, H. (2009). ¡El Mariachi, la Música de México! En: http://artistasdesonora.com/blog/?p=126

Aranibar, A. (2011). *Consumo cultural del melodrama en la música ranchera*. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social. Universidad Católica Boliviana San Pablo, Cochabamba.

Boyden, D. (1990). *The History of Violin Playing from its Origins to 1761: And its Relationship to the Violin and Violin Music*. Oxford University Press.

Calzavara, A. (1987). *Historia de la música en Venezuela*. Editores Individuales

Carreras, O. (1985). *Apuntes sobre el arte violinístico*. La Habana: Letras Cubanas.

Carreras, O. (1990). *Metodología de la Enseñanza del Violín*. La Habana: Pueblo y Educación.

Claro, S. & Urrutia, J. (1973). *Historia de la Música en Chile*. Orbe.

Chamorro, A. (1994). La transregionalización del mariachi tradicional: de Michoacán a Colima y de Jalisco a Michoacán. En Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad, vol. XVI, núm. 60, otoño, Zamora: El Colegio de Michoacán

Donington, R. (1998). La Música y sus instrumentos. Madrid: Alianza Editorial.

Etimología de Charro. (2023). https://etimologias.dechile.net/charro

Greilsamer, L. (1978). *Le violon l'alto le violoncelle. Hygiène anatomie Physiologie*. Editions d'Aujourd'hui.

Hermes, R. (1982). *Origen e historia del mariachi*. México: Katun.

Jáuregui, J. (1990). *El mariachi: símbolo musical de México*. INAH/Banpais.

Martín Barbero, J. (2006). En https://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/PDF/17-04JesusMartin.pdf (19/11/11)

Real Academia Española. (2023). Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. https://dle.rae.es

Romero, M. (2002). *Los Verdiales. Raíces del Folklore Andaluz*. Ediciones Sarriá.

Sanz, N. & Tejada, C. (2016). México y la UNESCO, la UNESCO y México. Historia de una relación. UNESCO Office México. https://unesdoc.unesco.org/ark

Thede, M. (1970). *The Fiddle Book*. Oak Publications

Treviño, E. (2013). *La riqueza rítmica de la música folklórica mexicana*. Recuperado de http://rac.db.uanl.mx/id/eprint/2804/1/Famus6-0003.pdf

Triveño, A. (2012). Mariachis, Letra y Música. Punto Cero, Año 17 – 1° Semestre 2012, 49-57. Universidad Católica Boliviana San pablo Cochabamba

Vanesa Cordantonopulos. *Curso completo de Teoría de la Música* http://www.pianoaventura.com

Vega, H. (2010). *La música tradicional mexicana: entre el folclore, la tradición y la World music*. Historia actual on-line, (23), 155–169. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671093

Claves para potenciar la motivación en la educación musical a nivel básico

Ricardo Vázquez Alegría

RESUMEN

La idea de motivar a nuestros alumnos para mejorar su rendimiento académico no es nueva. Sin embargo, considero importante retomarla desde nuevas perspectivas, comprenderla y sobre todo actualizarla, con el fin de atender los desafíos que nos presenta la educación en el siglo XXI. Desde esta perspectiva, la educación musical actual representa numerosos retos para los docentes de música, uno de los más relevantes es cómo desarrollar en los estudiantes un tipo de motivación autodirigida que los impulse a mejorar sus habilidades técnicas durante el aprendizaje de un instrumento musical. Frente a esto, la teoría de la autodeterminación señala que los seres humanos tenemos tres necesidades básicas que se deben satisfacer para generar motivación ante la meta que tenemos frente a nosotros: la necesidad de sentirnos capaces y hábiles, la necesidad de sentirnos conectados y relacionados con otras personas de nuestro entorno social y la necesidad de sentirnos en control y en libertad para decidir qué hacer y de qué forma hacerlo. La hipótesis que planteo en mi proyecto de investigación es que el hecho de conocer y aplicar estrategias para la satisfacción de estas necesidades dentro del aula de música puede mejorar considerablemente la motivación en los estudiantes y, con ello, potenciar su aprendizaje instrumental. Para ello, este proyecto se adscribe a un enfoque cualitativo con el propósito de poner a prueba los principios de la Teoría de la Autodeterminación para generar motivación en estudiantes de nivel primaria dentro de la asignatura de música.

Palabras clave: educación musical, aprendizaje instrumental, motivación

INTRODUCCIÓN

La investigación científica acerca de la motivación en los seres humanos empezó ofreciendo teorías basadas en impulsos internos que nos llevan a satisfacer nuestras necesidades biológicas, a equilibrar la situación de desajuste mental o físico que nos produce malestar o a la búsqueda de placer y evitación del dolor (Weiner, 1990). Estas teorías se fundamentaron principalmente en investigaciones con animales de laboratorio, por lo que resultan ineficientes para entender a mayor grado el comportamiento humano y, de forma específica, la motivación de los alumnos dentro del contexto escolar. En contraste, durante el último cuarto del siglo xx surgen las teorías cognitivas de la motivación, entre ellas la teoría de la autodeterminación. Este tipo de teorías, a diferencia de sus predecesoras, consideran que la motivación por aprender depende de las decisiones conscientes de los estudiantes en función de cómo estos interpretan la información recibida en el salón de clases.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como muchos de nosotros lo hemos experimentado, la falta de motivación es un problema recurrente dentro del ámbito educativo y, al mismo tiempo, es parte fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, citando a John Dewey: «No existe la educación obligatoria. Podemos establecer la obligatoriedad de asistir a clase, pero la educación solamente surge del deseo de participar en las actividades de la escuela» (Dewey, 1913).

Hoy sabemos que la motivación es un factor clave que nos permite promover el aprendizaje de nuestros alumnos. Sin embargo, los modelos tradicionales educativos han prescindido de esta durante varias décadas. Asimismo, la ciencia también ignoró el papel de motivación dentro de los procesos educativos, enfocándose principalmente en estudiar los procesos cognitivos (Schunk, 2013). Fue hasta hace relativamente poco tiempo que se hizo evidente dentro de la comunidad científica la necesidad de indagar qué es aquello que nos hace querer aprender y, con ello, que nos incita a realizar las acciones que nos permiten aprender. Según Hallam (2010), la falta de motivación es uno de los mayores desafíos que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje instrumental musical. Esto puede deberse a la falta de interés en el instrumento o en el repertorio, la presión de los padres o el maestro, o la falta de reconocimiento por parte de los demás.

MARCO TEÓRICO

Motivación

Las actuales teorías cognitivas de la motivación la definen como un estado emocional que nos impulsa a emprender y mantener una conducta con un objetivo determinado, por lo tanto, es de vital importancia entender que la motivación en el ámbito educativo va forzosamente ligada a metas concretas de aprendizaje. La hipótesis central de estas teorías es que un estudiante motivado por aprender algo va a esforzarse por conseguirlo. En consecuencia, aquellos estudiantes que no se sientan capaces de alcanzar los objetivos académicos o metas de aprendizaje y que no se sientan seguros dentro del salón de clases van a desistir en actividades que les representen retos y ante la cuales no sientan interés. Metas de aprendizaje y metas de rendimiento.

Según los autores Dweck y Leggett existen dos tipos de metas de aprendizaje que pueden perseguir nuestros alumnos: las metas de competencia y las metas de rendimiento. Las metas de competencia son aquellas que persigue un estudiante interesado genuinamente en aprender la materia que enseñamos. Por otra parte, las metas de rendimiento enfocan la conducta del alumno hacia la superación de retos académicos, dado su deseo de demostrar su valía o su reputación ante los demás, este tipo de alumnos dan prioridad a las calificaciones por encima de todo (Dweck 1986; Dweck y Leggett, 1988). Las metas de rendimiento aún pueden clasificarse en otros dos tipos: las metas de rendimiento por un componente de aproximación (estudiantes que buscan obtener siempre la mejora calificación) y las metas de rendimiento con un componente de evitación (estudiantes que prefieren hacer lo necesario para no quedar entre los últimos de la clase).

Otros estudios muestran que cuando el aprendizaje se evalúa mediante pruebas en las que priman la comprensión de la materia y su capacidad de transferencia, los estudiantes con metas de competencia superan a los estudiantes con metas de rendimiento, además de que su aprendizaje es más duradero. Cabe mencionar que en la educación obligatoria también existen alumnos que no comparten ninguna de esas metas, alumnos que no dan importancia ni a las notas ni a los aprendizajes. Lo anterior es fácilmente identificable dentro de la clase de música, tenemos un porcentaje de alumnos genuinamente interesados en aprender a componer o conocer

sobre la historia de la música y la vida de los compositores, alumnos que cumplen con las exigencias de la clase guiados por la presión de obtener notas altas, alumnos que hacen lo necesario para obtener una calificación aceptable y alumnos a los cuales no les interesa ni el aprendizaje ni las calificaciones.

El valor subjetivo y las expectativas

Las actuales teorías cognitivas de la motivación señalan que hay dos factores principales que determinan si un estudiante estará motivado o no para llevar a cabo las acciones necesarias que le permitan alcanzar un objetivo u objetivos de aprendizaje: el valor subjetivo y las expectativas (Wigfield & Eccles, 2000). El valor subjetivo se refiere a la importancia que el estudiante atribuye al objeto de aprendizaje, mientras que las expectativas tienen que ver con la estimación que el alumno hace de su propia capacidad para alcanzarlo. En otras palabras, un estudiante está motivado cuando valora lo que aprende y cuando cree que es capaz de aprenderlo.

No solo resulta posible promover el valor subjetivo de nuestra materia a nivel extrínseco, atribuyendo alguna utilidad al objeto de aprendizaje (calificaciones, estatus social, etc.), sino que también es posible realizarlo a nivel intrínseco, haciendo que los objetos de aprendizaje sean interesantes por sí mismos. Las investigaciones sugieren que, si facilitamos la comprensión de lo que los estudiantes aprenden, su interés por lo aprendido aumentará significativamente. Esto significa que cuando entendemos lo que aprendemos, el cerebro activa los sistemas de recompensa que nos hacen sentir placer y mantener la motivación. Ya que apreciar que avanzamos en nuestro proceso de aprendizaje a través de pequeños logros o el descubrimiento de nuevas ideas, retroalimenta nuestra motivación para seguir adelante. Por ello, es importante secuenciar adecuadamente los objetivos de aprendizaje y ajustar la dificultad de las tareas.

Por otro lado, el interés de un tema puede incrementar cuando se conecta con situaciones o ejemplos que resultan interesantes para los estudiantes. Resulta significativo resaltar que además de lo anterior, la pasión del docente por la materia que enseña juega un papel vital dentro de la motivación y está justificado desde un punto de vista evolutivo: si algo resulta interesante para un miembro de la especie, quizás es porque ese algo es realmente crucial y deberíamos descubrir por qué.

Por su parte, la estimación que un alumno haga sobre su capacidad para superar un reto de aprendizaje puede modularse en dos niveles, en la dificultad de la tarea o directamente en la percepción que el estudiante tenga sobre su propia capacidad para superarla. Ajustar adecuadamente el nivel de las actividades no solo facilita la comprensión, sino que también promueve expectativas de aprendizaje positivas. Las tareas demasiado fáciles aburren, las demasiado difíciles abruman, por lo tanto, es importante encontrar un punto medio. Sin embargo, antes de disminuir el nivel de una meta de aprendizaje, puede resultar más oportuno ayudar a los estudiantes a superarla. Podemos ayudarles a descomponer el objeto de aprendizaje y permitir que trabajen en sus componentes para eventualmente irlos integrando dentro de un todo. En tal sentido, es necesario dejar bien en claro los objetivos de aprendizaje, ya que esto ayuda a los estudiantes a saber a qué atenerse y hacia dónde enfocar sus esfuerzos, pare ello es conveniente emplear rúbricas con la finalidad de orientar al estudiante sobre qué es lo que valoraremos de su trabajo.

La teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación se conceptualiza como una de las teorías de la motivación más inclusivas y reforzadas empíricamente en el contexto educativo. Esta teoría parte de un modelo que explica la motivación intrínseca y la autorregulación del comportamiento humano en función de tres necesidades psicológicas básicas: la competencia, la autonomía y la relación interpersonal (Deci & Ryan, 2008). Desde esta perspectiva, las personas tenemos una inclinación natural para buscar experiencias que satisfagan estas necesidades. La competencia se refiere a la necesidad de sentirse efectivo en las actividades que realizamos, la autonomía a la necesidad de sentir que tenemos cierto grado de control sobre nuestras vidas y decisiones, y la relación interpersonal a la necesidad de sentirnos conectados con los demás y formar relaciones sociales significativas (Deci & Ryan, 2008). La teoría sugiere que cuando estas necesidades se satisfacen, las personas experimentan una motivación intrínseca, es decir, una motivación que proviene de dentro de la persona, y que es guiada por un interés y satisfacción personal. En contraste, cuando estas necesidades no se satisfacen, las personas pueden experimentar una motivación extrínseca, es decir, una motivación que proviene de factores externos, como recompensas o castigos (Deci & Ryan, 2008).

La teoría de la autodeterminación en la clase de música

Los profesores de música podemos fomentar la autodeterminación de nuestros alumnos al ofrecer oportunidades para tomar decisiones y establecer metas relacionadas con su aprendizaje musical. Por ejemplo, elegir la pieza que quieren tocar, establecer metas de práctica y decidir cómo quieren presentar su trabajo. Es muy importante proporcionar retroalimentación positiva y constructiva, así como ofrecer opciones para que los estudiantes decidan cómo quieren utilizar dicha retroalimentación en su aprendizaje.

La colaboración también es una estrategia muy efectiva para fomentar la autodeterminación, los docentes podemos alentar a nuestros alumnos a trabajar juntos en proyectos musicales y proporcionarles un ambiente en el cual se sientan conectados y apoyados por los demás. Por último, la inclusión de elecciones y opciones durante el proceso de aprendizaje puede ayudar a mejorar las expectativas y elevar el valor subjetivo que los estudiantes le dan a los objetivos de la clase de música. Los alumnos satisfacen su autonomía cuando eligen las piezas que quieren tocar, así como la forma en la que van a presentarlas.

ESTRATEGIAS

Existen varias estrategias que los profesores de música pueden utilizar para fomentar la autodeterminación en la clase de música. A continuación, se presentan algunas citas que describen estas estrategias:

- «Los profesores pueden promover la autodeterminación en la clase de música ofreciendo a los estudiantes oportunidades para tomar decisiones y establecer metas relacionadas con su aprendizaje musical. Por ejemplo, los estudiantes pueden elegir la pieza musical que quieren tocar, establecer metas de práctica y decidir cómo quieren presentar su trabajo» (Nielsen & Osborne, 2020, p. 173).
- «Los profesores también pueden fomentar la autodeterminación en la clase de música, proporcionando retroalimentación positiva y constructiva, y ofreciendo opciones para que los estudiantes decidan cómo quieren utilizar esta retroalimentación en su aprendizaje» (Deci & Ryan, 2012, p. 87).

- «La colaboración también puede ser una estrategia efectiva para fomentar la autodeterminación en la clase de música. Los profesores pueden alentar a los estudiantes a trabajar juntos en proyectos musicales, proporcionando un ambiente en el cual se sientan conectados y apoyados por otros estudiantes» (Vansteenkiste, 2020, p. 180).
- «Otra estrategia importante es la inclusión de elecciones y opciones en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes pueden elegir qué piezas quieren tocar, qué aspectos de la teoría musical quieren aprender o cómo desean participar en una actuación» (King, 2016, p. 57).

OBJETIVO GENERAL

Demostrar que la satisfacción de las tres necesidades básicas establecidas en la teoría de la autodeterminación (competencia, relación y autonomía) mejoran la motivación y potencian el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje instrumental en alumnos de 4.º de primaria del colegio John F. Kennedy de la ciudad de Querétaro.

POBLACIÓN

La población a estudiar está constituida por los 103 estudiantes de 4.º grado de primaria repartidos en cuatro grupos (A, B, C y D) del colegio John F. Kennedy.

METODOLOGÍA

La experimentación es el único diseño científico que puede ofrecer explicaciones causales con la mayor fiabilidad y validez, en este sentido los experimentos deben contar con algunos elementos indispensables. Para mi proyecto de investigación, estos elementos son los siguientes:

- Variable independiente: Método para el aprendizaje de la flauta dulce (Flauta-Do).

- Variable dependiente: Motivación y autopercepción de habilidades musicales.

De los cuatro grupos de 4.º grado de primaria del colegio John F. Kennedy, se seleccionarán dos grupos de control (grupo A y B) y dos grupos experimentales (grupo C y D). Al inicio de la unidad los 4 grupos realizarán un test de autopercepción de habilidades musicales y motivación (pre-test). En los grupos experimentales se pondrá a prueba el método para el aprendizaje de la flauta dulce llamado Flauta-Do, mientras que en el grupo de control se abordará el aprendizaje de la flauta de forma tradicional. Al finalizar la unidad los cuatro grupos volverán a realizar el test de motivación y autopercepción de habilidades musicales.

RESULTADOS (AÚN EN PROCESO)

Los resultados serán presentados a través de una gráfica, mostrando una comparativa de los resultados de ambos grupos (control y experimental) antes y después de la aplicación del método.

El propósito de la investigación es poner en práctica los principios sugeridos por la Teoría de la Autodeterminación a través de un método para el aprendizaje de la flauta dulce que impacte directamente en la motivación y autopercepción de los estudiantes con la finalidad de mejorar sus habilidades musicales, por lo tanto, se trata de una investigación aplicada. La investigación será realizada en el contexto de estudio, es decir, en los salones durante la clase de música para obtener así información directa de las unidades de análisis, por ello será una investigación de campo. La investigación se llevará a cabo dentro del aula de música de primaria del colegio John F. Kennedy, por lo que el tipo de investigación será in situ.

Al no existir un control sobre las variables de la investigación, ya que las características de las unidades de investigación (alumnos) ya vienen dadas a priori: su edad, número de niños y niñas, su grado de conocimientos generales, su nivel socioeconómico, etc. el tipo de investigación se consideraría experimental. Con esta investigación se busca resolver una situación específica, por lo tanto, considero que el alcance de la investigación es de carácter aplicativo. Por último, la medición de la motivación podría ser tanto cualitativa como cuantitativa dependiendo de los enfoques y métodos utilizados para evaluarla.

Dentro de mi proyecto de investigación se utilizarán escalas de medición numéricas para cuantificar los niveles de motivación de los alumnos (medición cuantitativa). Sin embargo, se pretende también complementar los resultados a través de datos narrativos o descriptivos (medición cualitativa) con la finalidad de comprender en mayor profundidad el fenómeno dentro de mi contexto de enseñanza y de esta forma tener una perspectiva más completa de la motivación en la clase de música.

ACTIVIDADES

La herramienta didáctica que se desarrolla parte de los principios de la Teoría de la Autodeterminación y está materializada en forma de un método para aprender a tocar la flauta dulce inspirado en el *Tae Kwon Do* y en su sistema de acreditación de cintas.

El concepto detrás de este método es simple, el alumno explora las piezas del repertorio y elige una que le represente un reto justo, una pieza que no sea tan sencilla que lo aburra ni tan compleja que lo abrume. Una vez hecha la elección, el alumno tiene un periodo de una semana para practicar de forma individual en casa para después presentar su avance al profesor y a su grupo. Si la presentación se realiza con éxito (con base en una rúbrica previamente explicada) el alumno acredita la cinta y puede pasar a la siguiente.

Durante la semana de práctica individual, el alumno tiene acceso a unos videos que funcionan como pistas para ayudarle a tocar las piezas. Cada pista incluye la partitura, así como una imagen de la flauta que va cambiando según las notas musicales. La primera parte del video el alumno puede escuchar el sonido de la melodía de la flauta junto con el acompañamiento, mientras que en la segunda parte únicamente está el acompañamiento (para acreditar la cinta el alumno deberá tocar con esta pista de fondo).

Iniciar el estudio de este método requiere conocimientos previos, entre ellos la familiarización con algunos símbolos musicales, el desarrollo rítmico, ubicación de notas en el pentagrama, así como conocimientos básicos de la técnica: tapar bien los hoyitos, producir un sonido claro y suave, mano izquierda arriba, mano derecha abajo, etc. Los cuales se abordan en las primeras sesiones de la unidad.

Los videos actualmente se encuentran en mi canal de YouTube[97] y los alumnos pueden acceder a ellos a través de un código QR que se encuentra en el PDF o entrando directamente al canal.

APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

Este proyecto forma parte de mi tesis con la que busco titularme de la maestría en Pedagogía de las Artes por parte de la Universidad Veracruzana. Actualmente, sigo trabajando en el contenido de esta, específicamente en la parte de la presentación de resultados. Sin embargo, puedo concluir que atender las necesidades psicológicas básicas de nuestros alumnos, dentro de contextos cara a cara o virtuales, incrementa de gran manera su motivación y su autopercepción respecto a la clase de música. Al igual que el psicólogo Howard Gardner, creo que el futuro de la educación se dirige hacia la personalización e individualización de los contenidos educativos. La integración de la inteligencia artificial en estos años es una prueba de ello, los algoritmos nos pueden ayudar a seleccionar el contenido que un estudiante necesita respecto a su nivel de dominio en alguna habilidad, dejándonos tiempo y espacio para enfocarnos en trabajar lo que realmente importa: la creatividad, la expresión, el pensamiento crítico y las relaciones humanas. Estrategias como la que hoy presento no solo sirven para que los alumnos sean mejores tocando un instrumento o se diviertan durante las clases, también ayudan a mejorar su autopercepción, ayudan a crear espacios seguros donde el error sea visto como un área de oportunidad y donde cada alumno tenga acceso a recursos que atiendan sus necesidades individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abe, J. A. A. (2020). *Big five, linguistic styles, and successful online learning*. The Internet and Higher Education, 45, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100724

97 *El enlace al canal de YouTube es https://www.youtube.com/watch?v=8leC6M-psMI&list=PLMIHGGFrFl-PKBzjtwXQ1_nTE02ri3nTE&ab_channel=RicardoAlegr%C3%ADa*

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Bowers, J., y Kumar, P. (2015). *Students' perceptions of teaching and social presence: A comparative analysis of face-to-face and online learning environments.* International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 10(1), 27–44. https://doi.org/10.4018/ijwltt.2015010103

Chiodini, J. (2020). *Online learning in the time of COVID-19*. Travel Medicine and Infectious Disease., 34, 1–3. https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2020.101669

Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Motivation and education: The self-determination perspective*. Educational psychologist, 26(3-4), 325-346.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology/ Psychologie canadienne, 49(3),182-185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of human motivation (pp. 85-107). Oxford University Press.

Evans, Paul. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. Musicae Scientiae. 19. 65-83. 10.1177/1029864914568044

King, E. (2016). *Supporting student autonomy in music education: A review of the literature*. International Journal of Music Education, 34(1), 53-64.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384.

Nielsen, S. G., & Osborne, M. S. (2020). Autonomy support in instrumental music teaching: A systematic review. Psychology of Music, 48(2), 163-184.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.

Reinhard, K. (2015). Self-determination theory in music education. Update: Applications of Research in Music Education, 33(1), 63-70.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American psychologist, 55(1), 68-78.

Ruiz, Martín. *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (2020). Editorial Graó.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

UNESCO Report (2020). *Online* Education implemented during COVID-19 are noT inclusive. https://www.duupdates.in/unesco-report-2020-online-educationimplemented-during-COVID-19-are-not-inclusive

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2020). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. Journal of Educational Psychology, 112(1), 170-183.

Singularidades sobre los fundamentos del folklore danzario cubano en la carrera de Arte Danzario

María del Carmen Borroto Alfonso
Addis Cardenas Paredes
Isaías Rojas Rojas

RESUMEN

La gestación de la danza folklórica y su herencia cultural trasladada a la escena y a la academia de artes, se convierte en una reinterpretación artística del foco folklórico. En ella se asumen métodos de enseñanza heredados de las prácticas socioreligiosas que, a partir de principios del año 1965, incluyen, en su contexto, un aprendizaje empírico y profano que transita hasta una organización docente y artística. No obstante, aunque aún predominan preceptos que han sido significativos en su preservo, es de vital importancia su transformación a un nivel didáctico y metodológico en la enseñanza de educación superior.

En este sentido, centramos la atención en la asignatura Fundamentos del Folklore Danzario Cubano, que pertenece a la disciplina Estudios Teóricos de la Danza y la Corporalidad, del Plan de Estudio E, encargada de impartir todo el acervo teórico de la herencia cultural folklórica cubana al estudiante-bailarín. La apertura de los conocimientos que la constituyen, a partir del plan de estudio establecido para todos los perfiles de la carrera como asignatura de tronco común, demanda transformaciones metodológicas que contribuyan a la formación integral del profesional del arte danzario. Por tales razones, se hace necesario realizar modulaciones analíticas y didácticas al programa de la asignatura Fundamentos del Folklor Danzario Cubano (FFDC) desde lo artístico-técnico, lo creativo y lo investigativo.

Palabras clave: fundamento, folklor cubano, arte danzario, perfeccionamiento

INTRODUCCIÓN

Las modulaciones analíticas que se exponen en el presente artículo forman parte del resultado de las sesiones metodológicas que el colectivo de la asignatura Fundamentos del Folklore Danzario Cubano realiza periódicamente en el Departamento de Danza Folklórica de la Facultad de Arte Danzario-ISA. Según la maestra Bárbara Balbuena:

> *La Carrera de Arte Danzario se funda en el año 1987 con el Plan de Estudio B; más tarde, en el 1991, se aplica de forma experimental el Plan de Estudio C. Posteriormente, en el 1999, se introduce el Plan de Estudio C Perfeccionado, que culmina luego de varias modificaciones en el año 2003, con el Plan de Estudio C Perfeccionado-modificado. Este último fue aplicado únicamente al perfil de Danza Folklórica. Después de otro proceso de perfeccionamiento se accede al Plan de Estudio D, el cual culminó con su acto de defensa ante el Ministerio de Educación Superior, el 6 de septiembre de 2011 (Balbuena, 2019, p. 1)*

Actualmente, dada la necesidad de mantener un continuo incremento de la calidad de los procesos de formación en la Carrera de Arte Danzario, se pretende acceder al proceso de desarrollo del Plan de Estudio E siguiendo las bases de su diseño curricular, en vías de lograr un perfeccionamiento en el modelo de formación de perfil amplio, una mayor articulación del pregrado y el posgrado, y una efectiva flexibilidad curricular.

Desde este marco de comprensión, la Universidad de las Artes tiene el encargo social de fortalecer una serie de transformaciones que se gestan en la cotidianidad de la sociedad y, por tanto, en el desarrollo y preservo de la cultura y las tradiciones cubanas. Estas constituyen una prueba irrefutable para el avance de la calidad del proceso docente educativo y de la formación del profesional de la danza, pues desde nuevas tecnologías y concepciones que revolucionan la enseñanza artística se señala al maestro como el artífice por excelencia de la obra pedagógica.

Referido a esto, el Plan de Estudio E, que se encuentra en los primeros años de implementación, ha comenzado a dar sus frutos. Sin embargo, requiere de una mirada evaluadora que posibilite su perfeccionamiento con el propósito de acercar aún más las disciplinas y programas al modelo del profesional que se aspira formar. Dentro de los modos de actuación que

se aspira formar en el (Carrera Arte Danzario ISA, 2019, p. 1) se encuentran los siguientes:

- La interpretación de piezas coreográficas en sus diferentes estilos, a partir de un alto dominio teórico y técnico para la construcción de personajes, roles y presencia escénica.
- La investigación danzaría como sustento en la teoría, la crítica, la práctica escénica y en los procesos creativos asociados.
- La gestión como plataforma estratégica para la producción, circulación y visibilidad del arte danzario, comprometida con la ética de la cultura cubana.
- La docencia técnica y teórica del arte danzario, fundamentada en sólidos conocimientos que permitan la continuidad y desarrollo de las tradiciones dancísticas cubanas y universales.

El Plan de Estudio E adopta una visión integradora, en la que se definen asignaturas de tronco común que le aportan el plus necesario para la formación integral. Un bailarín graduado en arte danzario debe contar con competencias teóricas, científicas, técnicas y artísticas fortalecidas para enfrentar el diversificado y complejo mundo laboral. En este tema enfocamos el análisis en la asignatura Fundamentos del Folklore Danzario Cubano.

DESARROLLO

La asignatura Fundamentos del Folklor Danzario Cubano (FFDC) pertenece a la disciplina Estudios Teóricos de la Danza y la Corporalidad. La disciplina, desde la integración de saberes relativos a la teoría y la corporalidad del hecho dancístico, desarrolla un sistema de conocimientos y habilidades necesarias para asumir hoy en día la praxis investigativa y creativa del arte danzario como zona privilegiada de estudio (Carrera Arte Danzario ISA, 2019)

La asignatura Fundamentos del Folklore Danzario Cubano sucede a la asignatura Historia del Folklore Danzario Cubano del plan de estudio D, que desde sus inicios provee al estudiante de una gama de saberes históricos y religiosos del foco folklórico. Al respecto, Balbuena (2019) refiere:

> *La disciplina Historia del Folklore Danzario Cubano continúa vigente en el Plan D jugando un papel fundamental en el perfil de Danza Folklórica. Su objetivo general está dado en analizar el desarrollo histórico y sociocultural de las diferentes manifestaciones músico-danzarías de la cultura popular tradicional, en correspondencia con la formación étnica del pueblo cubano. Su impartición se reduce a siete semestres de los cuatro años de duración de la carrera, con 32 horas semestrales y 576 horas totales. (Balbuena, 2019, p. 6).*

En la transición del plan D al plan E, se abre su diapasón como asignatura de tronco común para impartirse en todos los perfiles y contribuir a la formación integral del futuro profesional en Arte Danzario. Por ello, se cambia su nomenclatura de Historia del Folklore Danzario Cubano (FDC) a Fundamentos del FDC, se reducen sus horas-clases a 32, y se divide en tres secciones correspondientes a un período lectivo:

- Fundamentos del Folklore Danzario Cubano I-1.er período de 1.er año.
- Fundamentos del Folklore Danzario Cubano II-2.º período de 1.er año.
- Fundamentos del Folklore Danzario Cubano III-1.er período de 2.º año.

En este momento, la asignatura Fundamentos del Folklore Danzario Cubano está abierta a los cuatro perfiles de la facultad: Ballet, Danza Contemporánea, Danza Folklórica y Danzología. Esto produce una apertura de la docencia de la asignatura, en la que se enfrentan grupos heterogéneos, con diferentes formaciones académicas: estudiantes que provienen de la enseñanza artística con conocimientos sobre la Historia del Folklore Danzario Cubano y estudiantes que provienen del preuniversitario, que poseen aptitudes para la danza, pero que no portan estudios sobre danza.

Es importante resaltar que la asignatura tiene como precedente para los estudiantes de la enseñanza artística, su impartición en el nivel medio superior como Historia del Folklore Danzario Cubano. De allí la necesidad de amplificar las metodologías de la asignatura, para que respondan a los intereses profesionales del estudiante-bailarín en el nivel superior universitario y que, a la vez, atiendan las necesidades cognitivas que complementan el desarrollo técnico-interpretativo del futuro profesional de la danza. En tal sentido, dicho programa de asignatura demanda análisis metodológicos que se parezcan cada vez más al nivel superior universitario,

con estudios en los que la danza se piense desde perspectivas científicas y artísticas.

La asignatura por su naturaleza es un punto de partida para la investigación artística y científica sobre danza. Al mismo tiempo se visualiza una obligada transformación según la posición que adopta la asignatura como materia de tronco común en el currículo propio, en la que se requiere de una globalización de los contenidos y sus metodologías didácticas desde aristas como: lo investigativo, lo artístico-técnico y lo creativo.

Lo artístico-técnico

Se busca ampliar su diapasón para el desempeño artístico-creativo, entender el proceso creativo en el que se encuentre inmerso (interpretación, desarrollo de estilos en la ejecución danzaría y calidad de movimientos, entre otros), o el creado por él mismo (selección elementos escénicos: banda sonora, vestuario, escenografía, iluminación; selección y creación del repertorio danzario, entre otras). Igualmente, velar porque las bases teóricas de los procesos creativos son objetivos en correspondencia con los fundamentos del folklore danzario cubano.

De igual manera, que exista una adecuada ejecución danzaría de acuerdo a la técnica de las danzas folklóricas y que se cumplan con los niveles de teatralización folklórica. Así como trabajar por la presencia de un gusto estético, en que el producto tome de la inspiración folklórica y posea un acabado artístico. Es fundamental, en este sentido, analizar los niveles de teatralización folklórica dados por el maestro Ramiro Guerra, los conceptos de artisticidad, de danzalidad, elementos que prevalecen en la contemporaneidad de estos días, y que marcan la diferencia contextual de la escena danzaría folklórica cubana.

Lo investigativo

La investigación ha sido una concepción permanente en la asignatura desde su creación, por lo que es necesario enfatizar en la siguiente idea:

Historia del Folklore Danzario Cubano es una disciplina ideada y conformada por Rogelio Martínez Furé, Doctor Honoris Causa del Instituto Superior de Arte, Premio Nacional de la Danza 2002, fundador, historiador y asesor folklórico del Conjunto Folklórico Nacional de Cuba.

El también Profesor Titular de la naciente Facultad de Arte Danzario en 1987, formó parte del claustro de profesores y especialistas que, junto a Graciela Chao Carbonero a la cabeza como Jefa del Departamento de Danza Folklórica, conformaron el Pan de Estudio B y los programas de estudios pertenecientes a este perfil de carrera: Danzas y Bailes Cubanos y su Metodología, Composición Coreográfica, Dramaturgia, e Historia del Folklore Danzario Cubano (Balbuena, 2019, p. 4)

A partir de esta comprensión, desde el surgimiento de la materia, la investigación ha sido el prisma de su constitución metodológica y didáctica en los diferentes planes de estudio. Gracias a las investigaciones etnológicas, etnográficas, entre otras, de los grandes maestros que han estado a la cabeza de estos saberes, hoy podemos contar con un basamento teórico amplio y fortalecido.

La asignatura, por su carácter teórico e histórico es una materia en potencia para la investigación científica y artística. Estimula el desarrollo de trabajos investigativos de ciencia sobre danza, tanto en el pregrado como en el posgrado, ya sea de trabajos de diploma, tesis de maestría y doctorado, así como otras investigaciones. Los fundamentos de las danzas folklóricas y sus análisis artísticos, investigativos y dancísticos son esenciales para el desarrollo de la teatralización y la artisticidad de la danza folklórica cubana. La asignatura debe delimitar las herramientas que utilizará para cumplir dichos preceptos y ser coherente con las luces del Plan de Estudio E.

Lo creativo

Aporta la concepción de la construcción de una obra danzaría desde el 3.er y 4.º nivel de teatralización folklórica, el cómo tomar la esencia de la historia, los fundamentos y crear productos danzarios con visiones frescas y diferentes, para defender nuestra herencia cultural y al mismo tiempo la expresemos con las características artísticas y creativas de estos tiempos. Es importante destacar, la diversificación de la danza en el siglo XXI, en la que se sumen otras poéticas y lecturas danzarías, la versatilidad de los bailarines y la formación integral del arte danzario al que estamos llamados hoy. Por ello, la creación desde los contenidos de los fundamentos del folklore danzario cubano debe asumir análisis y ejercicios que posibiliten en desarrollo de herramientas creativas, desde la teoría de la danza folklórica hasta la ejecución danzaría.

Las modulaciones analíticas expuestas anteriormente tendrán su aplicación en la estructura metodológica del programa de la asignatura Fundamentos del Folklore Danzario Cubano, aterrizadas específicamente en: los objetivos, una selección de los contenidos como fundamentos, las orientaciones metodológicas y el sistema de evaluación. Dicho perfeccionamiento se encuentra en proceso de construcción, sin embargo, en este artículo les ofrecemos determinados análisis imprescindibles para su concreción.

CONCLUSIONES

Estas modulaciones analíticas sobre los Fundamentos del Folklore Danzario Cubano, instan de una evolución metodológica que contribuya a la formación integral del profesional del arte danzario desde la técnica, la creación y la investigación. En ese sentido, la asignatura se proyecta como vínculo con otras disciplinas del plan del proceso docente. Por ejemplo, Metodología de la enseñanza y aprendizaje de las prácticas danzarías e Investigación danzaría. Para, desde el conocimiento, aportar nuevas miradas a lo artístico-técnico, lograr un hecho de depurada artisticidad y por consiguiente calidad estética, enfocado, todo ello, en la investigación como sustento científico del arte danzario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balbuena, B. (2019). Importancia de la Disciplina Fundamentos del Folklore Danzario

Carrera Arte Danzario ISA. (2019). Plan de Estudio E. La Habana: inédito.

Conferencia Científica sobre Arte y Cultura. I Simposio Internacional sobre Poéticas del Arte Danzario, 13.

Cubano, en el Plan de Estudio E de la Carrera Arte Danzario. XIX

Guerra, R. (1989). *Teatralización del Folklore y otros ensayo*s. La Habana: Letras Cubanas.

Competencias profesionales de la enseñanza de la danza folklórica cubana

Laura Obregón Betancourt

El arte de enseñar el arte con sus propias reglas.
Hacer, sentir y pensar simultáneamente.

Cardona (2008)

RESUMEN

La enseñanza de la danza folklórica, como visión pedagógica, es un proceso que surge a partir de la academización de las artes, en la transición de la danza folklórica, del foco a la academia. La enseñanza artística está constituida por niveles (elemental, medio y superior) en los que, en cada uno de ellos, la clase de danza folklórica asume características en sus contenidos y métodos que proveen al estudiante-bailarín de habilidades y capacidades técnico-artísticas que contribuyen al desarrollo de competencias profesionales para la danza. El ingreso a la enseñanza superior en artes sucede como continuidad de estudio, en el que los estudiantes ya son profesionales de la danza. En este nivel profundizan conocimientos, habilidades y capacidades, que los potencian como bailarines ejecutantes, teóricos e investigadores de la danza.

En este sentido, la enseñanza de la danza folklórica en el currículo está concebida en la asignatura Folklore Danzario Cubano, como una de las disciplinas de entrenamiento progresivo en la formación del profesional universitario de la danza para todos los perfiles prácticos de la carrera Arte Danzario en la Universidad de las Artes. A partir del Plan de Estudios E, se potencia la investigación-creación como aristas que transversalizan la

formación del profesional de la danza. Esta tendencia teórica marca la diferencia de la enseñanza en la Educación Superior del Arte Danzario, surge el interrogante, ¿cómo concebir la clase de danza folklórica en este nivel para el desarrollo de competencias profesionales? El estudio que se realiza pretende analizar las competencias profesionales que se desarrollan en la clase de danza folklórica de la Educación Superior.

Palabras claves: enseñanza, danza folklórica, nivel superior, competencias profesionales

INTRODUCCIÓN

La globalización de la economía y la apertura de los procesos artísticos y culturales al mundo a partir de los cambios tecnológicos, repercuten directamente en la gestión de la calidad de la enseñanza artística desde la educación superior. En este contexto, la formación de los futuros profesionales de las artes exige el desarrollo de competencias profesionales en el ámbito sociocultural y laboral. Castellanos y Fernández (2005) refieren que es pertinente en la formación profesional cubana el desarrollo de competencias en los egresados como una '«necesidad de ser cada día más eficaces y eficientes en su desempeño (…) en el contexto de las diferentes profesiones y perfiles ocupacionales existentes» (Páez, 2012, p. 12). Según lo anterior:

> *…la categoría competencia (…) se concibe como configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto. (Castellanos y Fernández 2005; Páez, 2012, p. 31).*

Esta concepción de competencia se particulariza en la formación del profesional del Arte Danzario, las que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso artístico-creativo en general y al proceso artístico-pedagógico en danza en particular, en el contexto de la comunidad danzaría y con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiantado.

La constante evaluación del plan de estudios dialoga con las demandas actuales de la comunidad danzaría y el avance tecnológico de la sociedad, de ahí la necesidad de realizar un perfeccionamiento al Plan de Estudio E vigente en el que se desarrollen las competencias profesionales del Arte Danzario.

En la carrera de Arte Danzario los estudiantes ya ingresan a la Educación Superior con el dominio de una serie de habilidades y capacidades técnicas particulares de la profesión, por lo que la carrera les brinda una profundización de saberes desde la investigación danzaria y científica y un sustrato teórico, que contribuye a sustentar los procesos artísticos en las esferas de actuación desde la creación danzaría. El plan de estudios adopta un carácter integrador con asignaturas de tronco común que aportan a la formación integral del profesional en arte danzario, y, al mismo tiempo, particulariza en las materias que definen y especializan cada perfil danzario (Ballet, Danza Contemporánea, Danza Folklórica y Danzología).

El perfeccionamiento del Plan de Estudio E potencia la homogeneidad de la formación integral desde concepciones teóricas específicas en función de la creación, la investigación, la enseñanza, la interpretación y la ejecución danzaría desde la propia naturaleza de cada disciplina dancística. En este sentido, las materias especializadas del perfil Danza Folklórica deben responder de manera coherente a la formación de dicho profesional. Hablamos de la enseñanza de la Danza Folklórica, posicionando la clase de entrenamiento progresivo como origen que inicia el desarrollo del proceso artístico-creativo de la danza.

La enseñanza de la danza folklórica se transforma subordinada a un cambio de función social, popular, recreativa, académica, artístico-técnica, y escénica. Por lo que la danza folklórica y su enseñanza se profesionaliza, tecnifica, y se piensa. Lo antes expuesto nos conduce a las siguientes interrogantes: ¿Qué posición ocupa la clase de Danza Folklórica en la formación del profesional de la danza en la Educación Superior? ¿Cuáles son las competencias profesionales que se desarrollan con la enseñanza de la danza folklórica?

DESARROLLO

En el nivel superior universitario, el Plan de Estudio E, vigente y en implementación, persigue la formación integral del profesional de la danza,

desde la creación en el arte danzario y la investigación como estrategia curricular. Los retos que nos impone el Plan de Estudio E, la asignatura correspondiente a la materia se denomina Folklore Danzario Cubano; se imparte en todos los perfiles prácticos de la carrera Arte Danzario (Ballet, Danza Contemporánea y Danza Folklórica) y se encuentra en un proceso de perfeccionamiento continuo de los componentes y modelos al uso de la enseñanza de la danza folklórica en la educación superior. Una práctica artístico-pedagógica concebida como entrenamiento progresivo sustentado en una base técnico-conceptual-teórico y metodológico sólido, direccionado desde la investigación y la creación artístico-danzaría.

Según lo anterior, la autora planea el siguiente problema científico: ¿Cómo concebir las competencias profesionales que desarrolla la enseñanza de la danza folklórica en la educación superior?

Se presenta como objetivo general: Analizar las competencias profesionales que ofrece la enseñanza de la danza folklórica en la Educación Superior para la formación del profesional.

MARCO TEÓRICO

Lo anterior invita a analizar elementos esenciales de la disciplina Prácticas Corporales (2019, p.2): En la que habita la asignatura Folklore Danzario Cubano.

- La disciplina integradora Prácticas Corporales centra su acción en la formación técnico-corporal del estudiante de Arte Danzario. Integrada por asignaturas que garantizan una adecuada formación como profesional de la danza a través de la enseñanza y aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas y valores propios de los principios técnicos que identifican los diferentes sistemas de entrenamientos corporales y sus metodologías rectoras dentro de la danza.
- Las técnicas requeridas para desempeño dentro de la danza contemporánea, más allá de la variedad de sus poéticas expresivas y modos de manifestarse en la escena actual en Cuba y en el mundo, requieren de un estudiante apto desde su fisicalidad (condiciones de elongación, flexibilidad, resistencia, fuerza, captación, ritmo,

musicalidad, inspiración creativa, etc.) como esencia. Atendiendo a ello, el dominio de los principios técnicos y vocabularios del Ballet, la Técnica de la Danza y de los bailes del Folklore Danzario Cubano, constituyen materias imprescindibles para la formación y desarrollo para los estudiantes en formación.

- Profundizan en las particularidades técnicas y expresivas de cada lenguaje, con énfasis en el perfil danzario, es objeto de estudio de esta disciplina.

¿Qué complejidad técnico-danzario debe tener la clase de danza folklórica de la enseñanza superior universitaria?

- Profundización y perfeccionamiento de la ejecución danzaría (calidades y cualidades del movimiento) sobre la base de conocimientos técnicos, ya dominados y amplificados a través de la teoría, la historia y la investigación corporal.
- La selección de los contenidos que se imparten, el orden o secuencia metodológica en correspondencia con los objetivos técnico-artísticos y conceptual-teórico que debe alcanzar el estudiante-bailarín por año.
- Entender regularidades y diferencias entre las metodologías (según los comportamientos culturales-corporales) la variedad de estilos en la ejecución danzaría, su comprensión y capacidad de adaptabilidad a los procesos creativos.
- La aplicación de ejercicios de clase, en los que confluyen el basamento histórico y teórico, en función de la interpretación de un baile, en la creación de historias, de conceptos o mensajes a través de la propia danza.
- El dominio del tambor, la percusión, los toques, cantos y pasos en los que no sea necesaria una guía previa luego de haber recibido el contenido a fondo, que demuestran independencia técnico-creativa.
- Entender la danza folklórica cubana como patrimonio cultural de la nación y su combinación con las tendencias contemporáneas en la proyección artístico-escénica.
- Colocar al estudiante en situación de creación danzaría. Espacio en que lo ejecuten, lo significante, lo semántico, el estilo, la interpretación y la creatividad, se dinamicen.

Aun cuando se trabaja en este camino, queda direccionar el análisis a los elementos que deben particularizar la clase de danza folklórica en la educación superior, atendiendo a los cánones artísticos-culturales y pedagógicos de la sociedad científica-cultural en los tiempos que transcurren. El objeto de estudio de la carrera de Arte Danzario en el Plan de Estudio E: La creación en el Arte Danzario, y la investigación danzaría como estrategia curricular que transversaliza dichos estudios. Pero entender la cultura del cuerpo, sus relaciones, y entramados artísticos es lo que hace plausible una enseñanza efectiva de la danza folklórica.

En este sentido, Cardona (2008) considera esencial que:

> *... las escuelas superiores de danza definan si su objetivo es formar artistas o profesionales del arte. Para algunos maestros, formar artistas implica un riesgo. Para otros, este reto deberá ser lo esencial. Sería grave decir que se forman bailarines, pero no artistas; actores, pero no artistas; pintores, pero no artistas (p. 1).*

Nos queda claro que la diferencia marcada a este nivel superior de enseñanza es la creación en su naturaleza investigativa, rigurosa, estética, sensible y a la vez rebelde. Se trata de domar al cuerpo al tiempo que se estetiza y se prepara para la concreción del discurso artístico danzario. Cardona (2008) enfatiza:

> *Para formar a un artista es imprescindible que los planes de estudio cuenten con un eje rector encaminado a la creatividad. En este sentido, la creatividad debe atravesar toda la práctica docente y no plantearse como una actividad paralela, separada de la técnica o de la teoría.*

Ahora, ¿qué posición tiene la clase de danza folklórica en la formación del artista-profesional de la danza, en la academia o una vez colocado en los espacios artísticos? Referido a esto Olguín (2022) comenta que enseñar danzas folklóricas es hacer arte y tenemos que abrir espacios de creación y difusión artística con procesos teóricos y prácticos inter y transdisciplinarios.

Posicionar la clase de Danza Folklórica como punto de partida de procesos creativos e investigativos, pudiera ser uno de los caminos. El espacio técnico de ejecución danzaría en función de la investigación-

creación, la interdisciplinariedad entre los contenidos de la danza folklórica, los ejercicios o pautas de la creación danzaría, los recursos interpretativos y la investigación teórico-conceptual y corporal de la danza, tal como se muestra a continuación.

La clase de Danza Folklórica en la Educación Superior Cubana potencia competencias investigativas y artístico-creativas, dirigidas al cumplimiento del modelo del profesional del Arte Danzario en el Plan de Estudio E. Es el espacio académico y técnico-creativo en el que confluye la interdisciplinariedad y la aplicabilidad de los conocimientos que ofrece el currículo.

Las competencias profesionales en Danza, según el objeto de la profesión, los objetivos, las funciones, las tareas y las cualidades que le son inherentes, están concebidas para el desempeño técnico-artístico de las prácticas corporales y sus disciplinas correspondientes (Ballet, Técnica de la Danza y Danza Folklórica). En el nivel superior, la interdisciplinariedad con los procesos sustantivos universitarios (Docencia, Investigación y Extensión) influyen directamente en la formación del profesional en Arte Danzario.

Asimismo, la enseñanza de la danza folklórica a través de sus metodologías y procedimientos en este contexto académico desarrolla competencias específicas del perfil, espacio en el que confluyen saberes interdisciplinares y se concretan los conocimientos teóricos, didácticos, creativos y de investigación. La autora propone las siguientes competencias profesionales que se desarrollan con la enseñanza de la danza folklórica.

Interpretación de la danza escénica folklórica

Interpretar la danza folklórica desde diversos espacios artísticos y escénicos, interconectando conocimientos teóricos y prácticos a través de las técnicas dancísticas y el lenguaje semántico-corporal, con un enfoque creativo, contribuyendo a al fortalecimiento de la identidad artística y cultural de la sociedad.

Investigación corporal-científica desde la Danza Folklórica

Creación de productos artístico-danzarios sustentados en los fundamentos del folklore danzario cubano a través de los recursos creativos de la composición coreográfica y las herramientas de la investigación científica;

aplicable al diseño y desarrollo de puestas en escena en contextos artísticos y culturales de la comunidad danzaría.

Investigación Científica para la Danza Folklórica

Investigar el estado de la danza folklórica en el contexto escénico, científico, social, antropológico y cultural, a partir de las herramientas de la metodología de la investigación, procesos que permitan la superación profesional en estudios de posgrado, con el fin de fortalecer la danza folklórica y su vinculación con la sociedad.

Gestión Cultural de la Danza Folklórica

Distingue, fórmula y aplica herramientas propias de la gestión cultural, la producción artística para el desarrollo de proyectos en el campo de las artes escénicas y comunitarias para la gestión de la danza folklórica, aproximaciones a la organización y producción artística de eventos, emprendimiento y administración de proyectos culturales.

Didáctica de la Danza Folklórica

Dirige y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza folklórica. Domina las metodologías particulares de los géneros de la danza folklórica. Contribuye a la ampliación de la clase a partir de métodos y procedimientos teóricos, científicos y prácticos que contribuyen a los procesos académicos y artísticos en la formación del bailarín.

Estos cuestionamientos develan caminos en construcción intencionados al desarrollo de la Enseñanza de la Danza Folklórica Cubana en la Educación superior, en la que se hace necesario analizar y definir las competencias profesionales que se desarrollan (fines-objetivos), en correspondencia con el perfeccionamiento del plan de estudio E y las demandas actuales de la comunidad danzaría.

CONCLUSIONES

Las particularidades de la enseñanza de la danza folklórica en la Educación Superior se direccionan por un proceso docente profundo en cuanto a materias y complejidades técnico-artísticas y el equilibrio en el desarrollo

de estilos danzarios desde la ejecución, sustentada en los fundamentos teóricos, científicos, metodológicos e investigativos de la danza folklórica materializados en la escena artística. Por último, la clase y la danza folklórica hoy se piensan, como espacio de laboratorio creativo en el que dialogan la tradición, la técnica danzaría y la investigación científica en función de formar un profesional competente en el arte danzario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balbuena, B. (2010). La Enseñanza de la Danza Folklórica en Cuba.

Carbonero, B. B. (2010). *Apuntes para la enseñanza de las danzas cubanas. Historia y metodología*. La Habana: Adagio.

Cardona, P. (2008). Poética de la Enseñanza de la Danza. Cenidi Danza José Limón, 7.

Facultad de Arte Danzario. (2019). Disciplina Prácticas Corporales.

Facultad de Arte Danzario. (2019). Plan de Estudio E.

Guanche, M. M. (2008). La Cultura Popular Tradicional. Experiencias Compartidas. Fundación Fernando Ortiz.

Obegón, L. (2021). La clase de danza: tradición, diversidad y complejidades. Cubaescena, 10.

Olguín, M. A. (2022). Metodología para la enseñanza de la danza folklórica. Iriarte & Asociados, 12.

Páez, V. (2012). Concepción teórica para la formación de competencias en el profesional de la Educación. Varona, 12.



Capítulo 3

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ARTE Y LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

La formación artística en el arte y del arte como modelo para la educación

Juan Granados Valdéz
Enrique Jesús Rodríguez Bárcenas

RESUMEN

El siguiente trabajo sostiene que el arte puede ser paradigma analógico de formación para la educación en sus dos sentidos: los humanos se forman como obra de arte y se forman como se forman, idealmente, los artistas. Arte y la educación son formación, las artes forman o dan forma a las obras, y en las artes se dan forma a los nuevos artistas. La formación de nuevos artistas se da en la dialéctica decir y el mostrar, para la formación en virtudes, cuya idea base está en ser buenos modelos y la práctica. El argumento se divide en tres partes: 1) el arte es formación respecto a una obra de arte y, por analogía, cabe aplicar dicha idea a la educación; 2) la dialéctica del decir y el mostrar en las artes es una forma de educar en las artes; 3) la educación y formación de artistas en tanto que virtuosos del arte. Finalmente se establece un balance.

Palabras claves: educación, formación, arte, formación artística, virtud

INTRODUCCIÓN

La educación es formación. La educación forma seres humanos en aspectos morales y técnicos (mito de Prometeo). Desde una filosofía analógica de la educación se ocupa de formar la intención del ser humano, desde pequeño, por supuesto, y, por eso, es, atendiendo integralmente las varias dimensiones de lo humano, formación en virtudes, formación del juicio, formación de los sentimientos, formación en la interculturalidad y formación en el sentido, según sostiene Mauricio Beuchot (Beuchot, 2014).

El arte, proponemos, puede ser paradigma analógico de formación para la educación en sus dos sentidos: los humanos se forman como obra de arte y se forman como capaces para hacer algo, sabiéndolo hacer, por supuesto, tal como se forman (lo admitimos, idealmente) los artistas.

Partimos de que lo que tienen en común el arte y la educación es que ambos son «formación» y de que las artes forman o dan forma a las obras y en las artes se dan forma a los nuevos artistas. Tienen, pues, en común las artes, la forma tallerística para la formación de nuevos artistas que se da en la dialéctica entre el decir y el mostrar y lo que para la educación Mauricio Beuchot llama formación en virtudes, cuya idea base es «buenos modelos y mucha práctica».

Para la exposición dividiremos en tres partes esta comunicación. Primero explicaremos cómo ha de entenderse que el arte es formación respecto a una obra de arte se refiere y cómo, por analogía, cabe aplicar dicha idea a la educación. Después se tratará la dialéctica del decir y el mostrar en las artes, para luego, igualmente, por analogía, llevarlo a la educación. Por último, se verá cómo sería, idealmente, la formación de artistas en tanto que virtuosos del arte, para, igualmente, por analogía, conectar con la educación.

LA FORMACIÓN DE LA OBRA DE ARTE

El arte, sin que ello implique una definición, es formación, expresión y conocimiento (Blanco, 2007, 21). Por el momento, atendamos lo primero. El arte, como producción de una obra, es, pues, formación. Tratemos de entenderlo. La obra de arte se compone de materia y forma. La primera, de lo que está hecho, es lo que recibe la forma o, también puede decirse, la estructura, la ley o el orden. De la materia le viene a la obra su aspecto de cosa, de ser una cosa, entre otras. La forma vuelve al mármol, una escultura y a los sonidos, una sinfonía. La materia recibe una forma. Es «informada, y así, se embellece». Lo que la embellece es la forma. La forma hace brillar a la materia-cosa, estando en ella. Aunque la materia puede resistirse a recibir la forma, por eso el arte es, justo, formación, acción-proceso y efecto-resultado de dar forma, en los sentidos de aportar, configurar, conformar, etc., y no solo expresión y conocimiento. La obra de arte es forma porque está viva, como un organismo. Es forma, porque es un logro y puede ser modelo (Blanco, 2007, 25-28). El artista proyecta, plasma o pone la forma

en la materia. Es quien plasma la forma en la obra. Al artista le viene la forma del espíritu. El contenido de la obra es la vida espiritual del artista. El artista transforma según una forma o estilo la materia-cosa. El artista llega, incluso, a iconizarse en la obra, pues se refleja en ella, ya que es producto de su vida completa (Beuchot 2012; Blanco, 2007). La forma es, por eso y también, símbolo del artista, del ser humano, de la naturaleza y de la realidad.

Si, analógicamente, aplicamos lo dicho a la educación, cabe concebir al educando como la materia artística, esa sobre la cual, el artista, que para este caso sería el educador, no necesariamente el formado como tal, ya que los padres y algunos profesores de asignaturas, desde secundaria hasta universidad, no tienen dicha formación-profesión, proyectaría, plasmaría o pondría la forma. La forma, que le viene del espíritu al artista-educador, sería la concepción que de ser humano tenga y de la cual se desprende el fin o propósito a alcanzar. Esto es, pongamos por caso, el niño o el estudiante de un primer semestre de licenciatura, es materia dispuesta (excúsenos el cliché), aunque no siempre, para recibir, por la enseñanza o la facilitación, la forma de, y, en primer lugar, de formando, es decir, de sujeto en formación. Con el niño se espera, a lo largo de los años, prepararlo para la vida profesional y civil, lo que implica inculcar en él conocimientos y valores que le den forma de ciudadano o persona de bien. El estudiante de un primer semestre de licenciatura sea cual sea la profesión a la que se inscriba, recibirá la forma de dicha profesión una vez que, pasando por los semestres, cumpliendo con sus deberes y atendiendo a los docentes, recibirá, constatada por la respectiva certificación o título, la forma de la profesión que estudió.

En ambos casos encontramos que la materia puede resistirse a la formación, a la forma que ha de dársele. Por eso resulta tan importante la imitación de modelos. Un niño aprende a dibujar viendo dibujos y copiando el procedimiento para dibujar. Un estudiante de derecho aprende de los modelos del derecho, como de la práctica de este. El educador, antes de involucrarnos con los otros temas, al proyectar la forma en sus estudiantes, se proyecta a sí mismo, convirtiéndose en modelo o antimodelo, en el sentido de icono, de la humanidad. Lo mejor será que sea modelo, por supuesto. Pero, es inevitable, que por él se transfieran valores y antivalores propios y generales. A diferencia de la materia artística, el educando sí que puede respingar, oponerse voluntariosamente a la formación. Por eso

que se requiera de involucrarlo de lleno. Pero esto ya tiene que ver con el cómo, con el procedimiento, al menos uno muy general, pero orientativo, que se verá enseguida.

Arte: decir y mostrar

La formación artística, normalmente, adopta o asimila un modelo o paradigma. En Ballet se puede seguir el modelo ruso o cubano; en la pintura se puede seguir un modelo de pintura figurativa o abstracta, por solo mencionar un par de casos. El seguimiento de modelos implica que se muestren y se digan, se muestre el decir y se diga el mostrar. Las obras de arte y los artistas son modelos. El artista, en el taller, es artista y docente. Es, por ende, enseñante o facilitador y modelo. Da instrucciones, pero, y también, muestra lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Más aún, corrige, y lo hace diciéndolo, señalando el desacierto con palabras, y mostrándolo, ya que lo señale con el dedo o intervenga sobre la ejecución. Tanto la formación artística y como la educación, como formación en general del ser humano, se trata de actividades y procesos en los que «se lleva a la persona a desarrollar sus posibilidades o potencialidades», lo que presupone que el ser humano «un cúmulo de potencialidades que hay que desentrañar» (Beuchot, 1999, p. 14). El artista en formación tiene posibilidades y potencialidades que puede desarrollar y, justo, la formación artística ha de desentrañar dichas posibilidades y potencialidades, según el arte del que se trate.

En la escuela y la universidad, como en el taller artístico (incluso artesanal), ocurre que cuando se explica algo, no siempre se entiende. Las instrucciones dadas verbalmente, por ejemplo, no siempre son comprendidas. También ocurre que cuando se muestra, puede no captarse el sentido de una acción, como cuando hacemos algo sin indicar por qué o para qué. Un ejemplo del decir que muestra es el instructivo para armar algún bien, mueble. En él se acompañan la instrucción y la ilustración, ensamblarlo. Un ejemplo del mostrar que dice puede darse en la acción de escribir y la instrucción oral complementaria para emprender dicha actividad (Beuchot, 2011). En el ámbito moral, cosa que también se verifica en la formación artística y es propia de la educación, una cosa es insistir en los valores y otra, predicar con el ejemplo, esto es, una cosa es hablar de ellos y otra encarnarlos a modo de virtudes. Como puede notarse, la coherencia entre el decir y el mostrar, se vuelve clave en la formación de artistas y de seres humanos. Un artista que habla, por ejemplo, de lo que

no sabe, decepciona, por lo menos. Pierde autoridad. Y bueno, no solo de lo que no sabe, sino de lo que no sabe hacer. Por eso una persona es un antimodelo cuando actúa en contra de lo que predica.

Lo que decimos es que puede pensarse que los talleres solo se enseñan destrezas o habilidades técnicas, pero no. Junto con ellas, como las de pintar al óleo o girar sin perder el equilibrio, se entremezclan los valores y las virtudes morales y humanas de los modelos en los que se convierten los docentes-artistas. Hay quienes aseguran haber aprendido de su profesión artística la disciplina. Y sí, cabe pensar que la disciplina se refiere al empeño constante de no dejar suelta una empresa, pero las empresas humanas no se reducen a las técnicas. A diario tenemos que encontrarnos con otros con los cuales convivimos y la disciplina de tratarlos como nos gustaría que nos trataran la aprendimos también en y durante el periodo de formación. «El decir pretende ser unívoco, pero el mostrar tiende a ser equívoco, por eso se tiene que juntar, proporcionalmente, y por medio de la analogía, el decir y el mostrar, para decir un poco lo que solo se podría mostrar, ya que, si solamente se mostrara, podría perdernos» (Beuchot, 2007, p. 19-20). Así pues, no solo se debe decir, sino también se debe mostrar. Pero, no se trata de decir cómo, sino de tener buenos modelos y mucha práctica.

Arte: buenos modelos y mucha práctica

En las artes es clarísimo que se requiere adquirir la habilidad de tratar con los materiales, según convenga y de acuerdo con los medios adecuados, para conseguir como fin la obra de arte. Esta habilidad no es solo técnica, sino judicativa. Esto quiere decir que el artista aprende a discernir qué quiere, cómo lo y con qué resolverá la idea en la obra. Conforme se practica esto, se la habilidad se volverá un hábito bueno para el arte y su público, y, por ende, una virtud. Pero para saber qué tiene que hacer el aspirante a artista, ha de seguir buenos modelos y lo mejor es que su profesor sea uno de ellos.

La educación, como formación en general, puede seguir el modelo de la formación artística, porque, como se dijo al principio, en la educación, que pretende orientar la intención humana, se implica la formación en virtudes. Desde siempre la creación de hábitos es obra de los maestros y, según se decía, debe emprenderse antes que el desarrollo del raciocinio. Aunque las virtudes son hábitos, no son exactamente destrezas. No lo son, por decirlo así, en sentido conductista, de repetición cuantitativa, ya que

involucran al educador y al educando de manera voluntaria y consciente. Las virtudes, en tanto que hábitos, son cualidades porque cualifican al ser humano que las posee. Alguien cualificado o calificado es quien tiene la «capacidad de», porque es «hábil para» o, porque «actúa conforme a» Por eso que se diga que las virtudes son excelencias. Y lo son, también, porque ayudan al ser humano a buscar su bien y su fin. Las virtudes, según Aristóteles, se aprenden con la práctica, pero siguiendo reglas o direcciones indispensables. Es cierto que no hay escuela de virtudes, sin embargo, se requiere de buenos modelos y mucha práctica o ejercicio. Algunos artistas, músicos y bailarines, especialmente, dicen que su arte es muy celoso, ya que implica ejercerlo a diario, si no se pierde, como se dice, la práctica y el dominio del instrumento o del cuerpo. Un modelo es ejemplo y orienta, muestra y dice. Un maestro, por ejemplo, para enseñar la lógica (el hábito de las demostraciones) suscita y promueve, por medio del ejemplo, el hábito de extraer conclusiones. El maestro, pues, no solo informaría, sino que ayudaría a formar, con el ejemplo, el hábito o cualidad de esta virtud en los estudiantes (Beuchot, 1998).

Y lo mismo pasaría con el resto de las virtudes, sean teóricas o prácticas, intelectuales o morales, y el resto de las profesiones o carreras, especialidades o posgrados.

Balance autocrítico

Muy optimista. Pero eso es lo que gusta, por un lado, y, ¿a poco no?, es el ideal, por el otro. Que lo alcancemos es cosa que no depende totalmente de los agentes. Partir de un mito es un gancho que permite acceder al ideal o al anhelo de lo que debería ser, pero no es, desafortunadamente. Ello no invalida el hecho de que se pueda hacer una analogía entre el arte y la educación, ya que las dos tienen fines productivos a la vez que producen desde una idea. La causa final es, de hecho, la primera causa.

Si bien este ejercicio pudiera verse como una abstracción de situaciones culturales e históricas concretas, como el hecho de que ser docente en un programa educativo, responde a un modelo o tipo de profesional que se pueda adaptar y ser productivo en una sociedad dada, sí, con miras, dadas el tiempo a la interculturalidad e internacionalidad. Pero el arte y la educación no son solo productivas, sino reproductivas, se reproduce una idea de ser humano, según un modo de ser humano. Se enseña a hacer arte

según un modo de hacer arte. Y es un hecho que hacer o producir artistas hoy en día es hacer profesionales.

El estudiante, como materia dispuesta, es un ser humano que busca ganarse la vida haciendo lo que él cree que, por un lado, le permita vivir en una sociedad y, por otra, obtener de ella un reconocimiento, de acuerdo con las virtudes que adquirió en su formación, o bien que como persona y como profesional lo diferencie de otros a nivel social.

Los perfiles de egreso de un programa educativo promueven no a una obra de arte orgánica, sino a una mercancía o bien a una materia adaptable a las necesidades del mercado laboral. ¿Qué sabe, qué sabe hacer y qué valora o valora de su interacción con los otros? Eso no es más que la desvirtuación de toda virtud. Si bien los programas educativos promueven la educación y «formación integral» esta no tiene como fin la sabiduría o frenesís, si no la oferta de mano de obra calificada dispuesta y potencialmente adaptable a las demandas de las empresas e industrias vigentes en la sociedad. Pese a como pueda sonar esto, es un signo positivo, ya que la sociedad da cavidad a la reproducción de cierto tipo de profesionales, lo cual da sentido, dentro de ella, tanto a quienes los forman como a sus productos o egresados.

El decir y de mostrar tienen límites; si bien los programas educativos responden a un modelo social rentable, es inevitable que quienes forman a los nuevos estudiantes ya se hayan ganado un lugar en el ámbito social, es decir, el formador o docente es ícono no solo por ser ejemplo sino porque el estudiante ve en él y aprende de él la manera en que se es profesional en dicha área o arte. Análogamente, si el docente es un tipo de demiurgo, el estudiante también imita la imagen del docente, con el que tiene contacto, reproduciendo en ocasiones no solo las virtudes del que lo ha formado, sino también sus vicios. La formación en el ámbito de las artes y la educación no es unidireccional, el estudiante como materia dispuesta también se adapta y se autofigura según los ejemplares a los que accede en su formación. El docente se proyecta así mismo como alguien coherente entre lo que dice y lo que hace, pero como icono es ambiguo, sus acciones se prestan a la interpretación y dan que pensar. La materia dispuesta, el estudiante, también ejecuta e interpreta las acciones e interacción en las que se ve inmerso en su proceso de formación.

Como ya se dijo, la materia ofrece resistencia en su proceso de conformación, en la educación como en el arte, pero en la educación ese

tal vez sea su aspecto más valioso, la materia dispuesta tiene voluntad y esa es la fuente y la esencia de toda virtud. Contrario a lo que pueda expresar el modelo educativo vigente, el ser no puede separarse del hacer y del valor que tienen las acciones de quien las hace. La educación es el medio a través del cual los seres humanos forman a otros seres humanos, es una práctica humanizadora (para los recién llegados) y humanizante (para los que la ejecutan).

La formación artística y la educación como formación se encuentran en que ambas son formación, especialmente, porque la segunda es, entre otras formaciones, formación en virtudes.

Las virtudes son medios que no están desligados de los fines, sino que están en función de ellos. La finalidad objetiva es la perfección del ser humano y la finalidad subjetiva es su felicidad. Ha de entenderse que la perfección está en el máximo de vida teórica, y la vida práctica que se deriva de ello es el máximo de moralidad, la búsqueda del bien común, que se realiza en la virtud de la justicia. No puede existir ni enseñarse la virtud sin la advertencia del fin. Las virtudes son algo vivo y dinámico en constante referencia a fines y valores, a principios y leyes, por ello requieren diálogo, intercambio e intersubjetividad. La educación se vuelve una educación de virtudes desde la persona; ya no se le imposta o impone, la implica y la tiene en cuenta. Por eso los educadores deben emprender primero la creación de hábitos y después el desarrollo del raciocinio. Para hacerse de virtudes se hacen necesarios buenos modelos y mucha práctica. Los buenos modelos se eligen porque se los reconoce como poseedores de la virtud. A estos se los imita y mediante su ejercicio o repetición, se pueden adquirir tales virtudes. La educación implica, pues, en este sentido, un mostrar, pero hará falta decir algo (Granados, 2017, 14; Granados, 2021).

La educación es diálogo, por la interculturalidad vivida, por supuesto, pero, también, porque requiere de la intervención activa del estudiante. La educación requiere que los formadores sean autocríticos respecto a su propia formación. Las virtudes son disposiciones, o hábitos, que permiten adecuarse a los diferentes contextos o circunstancias. Como humanos, tanto el docente como el estudiante son seres perfectibles y espontáneos, pero el docente juega el papel de modelo y de ahí emerge su responsabilidad. Trata con otros seres humanos, pero ante ellos se proyecta como un modelo reproducible a la vez que reproductor. El docente, análogo al artista, será juzgado por su obra, por cómo ejecuta y opera la materia mientras la lleva

a cabo. Tanto en el docente como en el artista se juzgarán por sus virtudes, por ejecución y por la calidad de su producto. Educar como hacer arte pueden ser juzgados como bellos, así como bellos pueden ser sus productos.

CONCLUSIONES

El profesional o egresado expresa su virtud en decir y mostrar su calidad humana. Su actuar expresa haber alcanzado plenamente su segunda naturaleza, su humanidad propia y en relación con otros seres humanos. La belleza y bondad de la obra, en el caso del producto de la educación, refieren a que en sus acciones se ven realizados los fines de la vida en común. La belleza y la bondad devienen felicidad, ya que esta no puede ser subjetiva, sino intersubjetiva. No puede ser uno feliz mientras otros sean infelices. No puede haber belleza y bondad en la educación si no hay condiciones para que otro ser humano pueda ser feliz y sentirse feliz. El fracaso educativo y de la obra en el educar es el egoísmo y que este sea la máxima felicidad. La responsabilidad del formador está en producir y reproducir a otros seres humanos iguales y dignos, donde se dé la posibilidad de reconocimiento y autorreconocimiento. Si este no se da, algo estaría mal en el proceso, no habría arte, ni formación, ni humanización.

La educación y el arte tendrían que recordarle a cada ser humano que está en proceso de formación, que no es perfecto, pero es perfectible, lo cual no es dado solo por sus limitaciones, sino porque es libre y como tal tiene que ejercer dicha libertar de modo constante realizando la constelación de valores que se le han transmitido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beuchot, M. (2014) *Filosofía del hombre y educación en Beuchot*. Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos. IISUE-UNAM.

Beuchot, M. (2012). Belleza y analogía. San Pablo.

Blanco, P. (2007). Estética de bolsillo. Palabra.

Beuchot, M. (1999). La formación en virtudes como paradigma analógico de la educación en Arriarán S.- Beuchot, M., Virtudes, valores y educación moral: contra el paradigma neoliberal. UPN.

Beuchot, M. (2007), Hermenéutica analógica y educación. UIA.

Beuchot, M. (1998), La formación de virtudes como paradigma analógico de educación. La Vasija 2, 15:24.

Granados, J (2017). Sobre una educación analógica para la convivencia en Mauricio Beuchot en Hurtado, M. *Ética y educación*. ENSQ.

Granados, J. (2021). *Educación analógica para la convivencia*. Infinita.

Deformidad postural: prevalencia en estudiantes de música de la escuela profesional de arte

Tamara García Soriano
Maribel Mola Cantero

RESUMEN

Los problemas posturales comienzan, en la mayoría de los casos, desde la infancia por la adopción continua de posturas inadecuadas que, de no ser detectadas y corregidas oportunamente, pueden constituir un defecto estético. La identificación de las deformidades posturales en estudiantes de música desde la educación física, es una tarea que requiere de preparación y actualización por parte de los especialistas de esta disciplina. El siguiente estudio tuvo el objetivo de valorar el comportamiento de la deformidad postural escoliosis en niñas y niños de 10 a 12 años, que estudian instrumentos de cuerdas en la Escuela Profesional de Artes de Las Tunas. La aplicación de métodos del nivel teórico y empíricos como la revisión documental, el analítico-sintético, la observación y encuestas, sirvieron para llevar a cabo una sistematización del fenómeno estudiado. También fueron utilizados métodos estadísticos matemáticos que sirvieron para demostrar que, de una población de 35 niños, el 28 % padecían de deformidades posturales de la columna vertebral. Como resultados del análisis documental, se comprobó que el programa de educación física para estudiantes de música, precisa de un perfeccionamiento didáctico y metodológico contextualizado hacia las características morfofuncionales y psicopedagógicas de los estudiantes de música. La investigación concluye con la necesidad de aprovechar los espacios comunitarios con la vinculación de la familia, agentes comunitarios y actividades de índole sociorehabilitador-preventiva para aplicar *test* posturales y prevenir cualquier alteración que afecte tanto la salud como a la estética del cuerpo del estudiante de música de la Escuela Profesional de Artes de Las Tunas.

Palabras claves: diagnóstico; deformidad postural; escoliosis; profilaxis

INTRODUCCIÓN

Las deformaciones posturales en el plano sagital de la columna vertebral, son consideradas de mayor magnitud con respectos a los trastornos que pueden provocar en la salud general del sujeto en el sistema respiratorio y desde el punto de vista estético. Un músico está propenso a presentar deformidades, en ese sentido, las más comunes son las de la columna vertebral, las cuales trasforman la estructura normal del cuerpo humano provocando cambios en la caja torácica, los hombros, la pelvis, las piernas y pies. Estas deformaciones pueden ser congénitas o adquiridas.

En los últimos años, está creciendo el interés por la salud de los músicos, ya que cada vez el nivel de exigencia es mayor (Martínez y Viaño, 2010; Gallego, Martín, Ros y Ruiz, 2019; Ramírez, 2022).

Las afecciones laborales en el músico no son un tema novedoso, incluso se menciona su existencia desde tiempos memorables. Diversos son los estudios que se han realizado acerca de la deformidad de escoliosis en niños y adolescentes. En este sentido, Paarup, Baelum, Holm, Manniche y Wedderkopp (2011), Ponce (2014), Roos y Roy (2018), Lundborg y Grooten (2018), plantean que son notables las afecciones de los profesionales del arte, por lo que deben formarse programas de prevención, diagnóstico y tratamiento que mejoren su calidad de vida.

Clásicamente, la escoliosis se ha definido como una desviación lateral de la línea normal vertical de la columna vertebral acompañada generalmente de rotaciones de vértebras. Por su parte, Benítez, Coll, Rodríguez, Quetglas & Machín (2022), definen que la escoliosis es una deformación morfológica y tridimensional de la columna vertebral, caracterizada por una desviación lateral del raquis, acompañada de rotación de cuerpos vertebrales, siendo una afección agresiva y deformante.

Es por ello, que es importante insistir sobre las posturas que adoptan niñas y niños de la especialidad en instrumentos de cuerdas, con la necesidad de mantener una correcta postura durante la ejecución con el fin de evitar y prevenir la presencia de deformidades en su cuerpo.

DESARROLLO

La educación física de los estudiantes de música, es un proceso pedagógico que se centra en la educación somática, a partir de la interrelación entre el arte y las ciencias aplicadas al cuerpo viviente. Lo que permite al músico conocerse, autoejercitarse, mediante ejercicios de calentamiento previos antes de ejecutar largos periodos de ensayos (Quiñonez, Sandoval & Rojas, 2021).

El músico puede tocar perfectamente sin tener ninguna noción de anatomía, sin embargo, para comprender mejor cómo se ejecutan los movimientos, hay que saber qué músculos hay que trabajar para compensar las cargas de una determinada zona. Esto resulta muy útil para disponer de una mínima información sobre ellos (Martín, 2015).

A partir de estos elementos, en la Escuela Profesional de Artes El Cucalambé, perteneciente a la provincia de las Tunas, en la asignatura de Educación Física, se les realizó un diagnóstico a estudiantes de música. El estudio fue motivado porque en momentos de prácticas de los estudiantes, muchos adoptaban una mala técnica y se quejaban de rigidez, por estar largos periodos de práctica sin descanso o no realizar un calentamiento previo. La investigación tuvo como objetivo: valorar el comportamiento de la deformidad postural escoliosis en niñas y niños de 10 a 12 años que aprenden instrumentos de cuerdas.

El diseño de investigación tuvo un enfoque cualitativo al tratarse de los procesos y vivencias manifestadas por los participantes en el estudio (profesores y estudiantes), los que interesan por sus percepciones, actitudes y modos de actuación.

Como resultados, se evidencia la necesidad de aplicar *test* posturales para prevenir cualquier alteración que afecte tanto la salud como a la estética del cuerpo del estudiante de música. Es también necesario aprovechar los espacios comunitarios con la vinculación de la familia y actividades de índole sociorehabilitadoras para el tratamiento de la deformidad postural de escoliosis, como forma de rehabilitación.

Para sentar las bases que permiten un adecuado nivel de partida e indagar sobre la deformidad postural de escoliosis en la Escuela Profesional de Arte, se seleccionaron de manera intencional a 35 estudiantes. Se le realizó un *test* postural para valorar y clasificar el tipo de deformidad a nivel de columna,

de cada uno de los niños, se determinaron las fundamentales desviaciones y se anotó en una ficha preparada a tal efecto. Los principales resultados son los siguientes: se identificaron con deformidad postural de escoliosis en los instrumentos de cuerda 13 de 35 niños muestreados, en los instrumentos de vientos 7 de 30 niños muestreados, en los instrumentos de percusión 4 de 13 y en dirección coral 1 de 11 niños muestreados comportándose de forma general para un total de 25 niños con presencia de alteraciones posturales de escoliosis por diferentes tipos de instrumentos para un 28 % de la población muestreada de forma general en la EPA.

Se pudo demostrar que las niñas y niños de la especialidad de cuerda son más propensos a padecimientos de alteraciones posturales que en otros instrumentos practicados en la escuela de Arte, siendo el de mayor porcentaje de apariciones los instrumentos de cuerda para un 37 % y dentro de estos es la guitarra la de mayor prevalencia de esta deformidad postural. El alto índice de prevalencia en las niñas y niños de la especialidad de cuerda no depende del sexo masculino o del sexo femenino, depende de las posturas inadecuadas en clases y ensayos por parte de los instrumentistas.

Al comparar la escala valorativa para hacer una clasificación más objetiva de los datos obtenidos, se arriba a la conclusión de que 13 niños de la especialidad de cuerda, tienen presencia de deformidad postural de escoliosis para un 37 %, lo que se concluye que existe una alta frecuencia en la muestra investigada.

Conocimiento en la familia acerca de las características, causas, rehabilitación y prevención de la deformidad postural escoliosis.

Se empleó la siguiente escala valorativa para ordenar integralmente y clasificar los datos obtenidos:

- Alto nivel de información: conoce las características esenciales de la deformidad postural de escoliosis, reconoce las causas fundamentales que la provocan e identifica las principales medidas para prevenirla.
- Mediano nivel de información: conoce las características esenciales de la deformidad postural de escoliosis, e identifica algunas medidas para prevenirla.
- Bajo nivel de información: no conoce las características esenciales de la deformidad postural de escoliosis.

Con el objetivo de evaluar el nivel de información de la familia acerca de las características, causas y prevención de la deformidad postural de escoliosis, se aplicó una encuesta. Los principales resultados son los siguientes:

Solamente 33 familiares de la muestra, para un 94 %, no reconoce que la práctica de instrumento ejerce una importante influencia en la postura correcta e higiene de la postura, el 6 % reconoce entre alguna y mucha influencia. El 17 % reconocen alguna acción de los especialistas de instrumentos de cuerda para atender la educación postural, el 83 % no reconoce, llama la atención en los encuestados que 17 % expresan que participan en las prácticas de los instrumentos musicales como observador activo, como única vía que se utiliza para incidir en la intervención de la educación postural de las niñas y niños y falta variedad en las acciones.

El conocimiento de la deformidad postural de escoliosis que poseen los familiares es insuficiente, 32 para un 91 %, las causas son desconocidas para 34 encuestados, solo 1 reconoce el porqué de la deformidad, en este caso identifican como causa, fundamentalmente, las malas posturas, el mobiliario inadecuado para la práctica de los instrumentos. Es significativo que solo un familiar encuestado considera la posibilidad de poder intervenir en la rehabilitación. Al ordenar integralmente los datos se pudo comprobar que los familiares encuestados clasifican en los niveles mediano y bajo de información con el 17 % y 97 % respectivamente, llama la atención que ninguno manifestó alto nivel de información.

Al analizar estos resultados, concluimos que algunos familiares reconocen que la práctica de los instrumentos de cuerda, es un importante factor para atender la educación postural, las acciones que esta realiza son insuficientes, no se aprovechan todas las potencialidades de la clase y ensayos para desarrollar actividades prácticas, el nivel de información de la familia acerca de la deformidad postural de escoliosis y sus causas es insuficiente.

Nivel de preparación de los especialistas de música para intervenir en la rehabilitación y prevención de la deformidad postural escoliosis.

Esta variable se definió como el conjunto de conocimientos y habilidades teórico-prácticas asimiladas por los especialistas de los instrumentos de cuerda para atender diferenciadamente a los niños con la deformidad

postural escoliosis y prevenirla en las niñas y niños sanos. Se empleó la siguiente escala valorativa para ordenar y clasificar y los datos obtenidos:

- Alto nivel de preparación: conoce las características esenciales de la deformidad postural, reconoce las causas fundamentales que la provocan, identifica las principales medidas para prevenirla, así como alternativas de actividades con el empleo de los ejercicios físicos terapéuticos para intervenir en la rehabilitación.
- Mediano nivel de preparación: conoce las características esenciales de la deformidad postural de escoliosis, identifica algunas medidas para prevenirla y algunos ejercicios físicos terapéuticos básicos para intervenir en la rehabilitación.
- Bajo nivel de preparación: no conoce las características esenciales de la deformidad postural, ni los ejercicios físicos básicos para intervenir en la rehabilitación.

Con el objetivo de evaluar el nivel de preparación de los especialistas de los instrumentos de cuerda en las características, causas y prevención de la deformidad postural de escoliosis se aplicó una encuesta. Los principales resultados son los siguientes:

El 25 % de los especialistas de los instrumentos de cuerda reconocen que la práctica del instrumento ejerce una importante influencia en la postura correcta y su higiene, es evidente que ninguno de los especialistas encuestados aplica tal posibilidad.

El 17 % de los especialistas de los instrumentos de cuerda reconocen alguna acción dentro de la clase práctica del instrumento para atender la educación postural, el 83 % de estos últimos no lo reconoce, llama la atención que el 100 % de los encuestados expresa que la participación en las actividades prácticas del instrumento junto a los niños como observador activo es la única vía que se utiliza para incidir en la educación postural de las niñas y niños. Existe un predominio de las actividades prácticas, pero falta variedad en las mismas, esta opinión coincide con el criterio de los familiares.

El conocimiento de la deformidad postural escoliosis que poseen los especialistas de los instrumentos de cuerda es insuficiente, el 100 % de estos manifiestan no conocerla, llama la atención que la deformidad postural escoliosis es desconocida por la totalidad de los especialistas encuestados.

Es significativo que el 100 % de los especialistas de instrumentos de cuerda encuestados manifestaron no estar preparados metodológicamente para atender las niñas y niños con escoliosis en la actividad que realizan.

Ordenando integralmente los datos, se pudo comprobar que los especialistas encuestados clasifican en el nivel bajo de preparación con el 100 %, ninguno manifestó alto nivel de preparación y el 100 % de los especialistas del área de música se ubica en el nivel más bajo.

Al analizar estos resultados se concluye que, aunque se reconocen que el espacio de la práctica del instrumento musical de cuerda de la EPA, es un importante factor para atender la educación postural, las acciones que se realiza son insuficientes, no se aprovechan todas las potencialidades de la clase de forma didáctica y a la comunidad para desarrollar actividades cognoscitivas en aras del conocimiento, prevención y rehabilitación de la deformidad postural de escoliosis.

Potencialidades y necesidades de la comunidad para la rehabilitación y profilaxis de la deformidad postural escoliosis.

Con el objetivo de determinar las potencialidades y necesidades de la comunidad para desarrollar la rehabilitación de las niñas y niños en el contexto social, se utilizó una guía de Observación. Los principales resultados son los siguientes:

El espacio comunitario es uno de los elementos esenciales para la continuidad de los procesos de rehabilitación y prevención de la deformidad estudiada, por lo que se hace necesario realizar una caracterización de las dimensiones de esta en los niños, familiares para su tratamiento.

La familia y vecinos de la comunidad presenta diversidad en los estratos sociales y en el grado de escolaridad, sus miembros tienen horarios laborales heterogéneos y las familias con niños con deformidad postural se encuentran dispersas, por lo que su acceso en ocasiones es complejo para visitar, aplicar las actividades a todos los niveles dentro de la investigación y el desarrollar los ejercicios terapéuticos de conjunto.

En la comunidad fueron identificados tres líderes comunitarios tales como glorias deportivas y los miembros del grupo comunitario, se apreció una alta disposición para apoyar la investigación en familiares y vecinos. Presenta una favorable relación de trabajo entre sus instituciones y organismos estatales, en su radio de acción se encuentra el área de

educación física de la escuela, así como las áreas aledañas de la Serrana, fábrica de lámparas, recursos hidráulicos y la comunidad militar donde se observa la participación activa de los vecinos y de la población en actividades deportivas y recreativas programadas en la localidad.

Al analizar los resultados de la observación, se concluye como aspectos positivos más relevantes los siguientes:

- La comunidad se ubica en un área favorable para desarrollar el trabajo.
- Se percibe una positiva relación de trabajo entre sus instituciones y organismos estatales.
- Alta disposición de apoyar la investigación en familiares, vecinos y líderes comunitarios.
- Las principales limitaciones identificadas fueron las siguientes:
  - Amplia extensión geográfica de la comunidad.
  - Bajo nivel de información de los vecinos acerca de la deformidad postural de la escoliosis.
  - Diversidad de estratos sociales y grado de escolaridad de familiares y vecinos.
  - Heterogeneidad de los horarios laborales en las familias de niños con deformidad postural.
  - Dispersión de hogares de niñas y niños con deformidad postural de escoliosis.

Al analizar integralmente los resultados de los instrumentos aplicados, se concluye que, aunque algunos familiares y especialistas del área de la música reconocen que la práctica del instrumento de cuerda en la EPA y la comunidad son importantes factores para atender la reeducación postural de las niñas y niños, las acciones que se realizan en ambas son insuficientes, con énfasis en las actividades prácticas y teóricas, el nivel de información de la familia, especialistas de instrumentos de cuerda y los vecinos acerca de la deformidad postural escoliosis y sus causas, es insuficiente la preparación de los especialistas y familiares para diseñar actividades con el empleo de los ejercicios físicos en el que contribuyan a la rehabilitación y profilaxis.

En la comunidad existen potencialidades que favorecen el desarrollo del trabajo, entre ellas: su ubicación geográfica, las relaciones de trabajo entre instituciones y organismos estatales y la disposición de familiares, vecinos y líderes comunitarios para apoyar el proceso de rehabilitación.

Las principales limitaciones identificadas están relacionadas con la amplia extensión geográfica de la comunidad, el bajo nivel de información de los vecinos acerca de la deformidad postural escoliosis, la diversidad de estratos sociales y grado de escolaridad de familiares y vecinos, de los horarios laborales en las familias de niños con deformidad postural y la dispersión de hogares de niñas y niños con deformidad postural.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se prestó una especial atención a la corrección del defecto de la postura y la educación del hábito de una postura correcta, para ello, se realizó el análisis hacia diversas variables fundamentales:

1. Incidencia de la deformidad postural en la muestra diagnosticada.
2. Conocimiento en la familia acerca de las características, causas, rehabilitación y prevención de la deformidad postural escoliosis.
3. Nivel de preparación de los especialistas de música para intervenir en la rehabilitación y prevención de la deformidad postural escoliosis.
4. Potencialidades y necesidades de la comunidad para la rehabilitación y profilaxis de la deformidad postural escoliosis.

Para determinar los diferentes niveles de estas variables se realizó una exploración a través de técnicas y procedimientos tales como encuestas a especialistas de los instrumentos de cuerdas de la EPA, y familiares, la investigadora se apoyó en algunos métodos y técnicas del nivel empírico que permitieron obtener los resultados que se exponen a continuación.

Incidencia de la deformidad postural en la muestra diagnosticada

Esta variable se definió como la cantidad de niñas y niños con deformidad postural de escoliosis en la muestra investigada, sus resultados se ofrecen en por ciento (%), y se empleó una escala valorativa para hacer una clasificación más objetiva de los datos obtenidos:

- Frecuencia Alta: cuando más del 30 % de la muestra manifiesta la deformidad escoliótica.
- Frecuencia Media: cuando se determina en un rango entre 20 % y el 30 % de la muestra con presencia de la escoliosis.
- Frecuencia Baja: cuando menos del 19 % de la muestra manifiesta la deformidad postural de escoliosis.

Las niñas y niños con la deformidad postural escoliosis pone de manifiesto que, mediante el ejercicio físico, sistemático y dosificado, atendiendo a las limitaciones individuales de cada uno, se producen cambios que pueden restablecer y reincorporar al hombre a la sociedad. Además de prevenir cualquier alteración que afecte tanto la salud como a la estética del cuerpo humano.

CONCLUSIONES

La sistematización acerca de la escoliosis en estudiantes de música y su diagnóstico temprano, desde las actividades preventivas en la educación física, posibilita un mejoramiento del cuerpo del futuro músico, además de satisfacer el nivel de preparación de los especialistas de música para prevención y profilaxis de la deformidad postural escoliosis.

El estudio realizado permitió identificar las variables que afectan la salud de las niñas y niños de la especialidad de instrumentos de cuerdas en la Escuela Provincial de Artes de Las Tunas; identificando a los de mayor prevalencia de esta deformidad postural a los estudiantes de guitarra.

Las encuestas revelaron la necesidad de aprovechar los espacios comunitarios con la vinculación de la familia, agentes comunitarios y de la Cultura Física Terapéutica para propiciar un conocimiento acerca de las características, causas, prevención y rehabilitación de la deformidad postural escoliosis a niñas y niños que estudian instrumentos de cuerdas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benítez López, R., Coll Costa, J., Rodríguez García, A., Quetglas González, L., & Machín Quiñonez, N. (2022). Programa de ejercicios físicos correctivos para pacientes con escoliosis idiopática/Corrective physical exercise

program for patients with idiopathic scoliosis. PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 17(2), 583-596. Recuperado de: https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1229

Lundborg, B., y Grooten, W. J. (2018). Resistance Training for Professional String Musicians: A Prospective Intervention Study. Medical Problems of Performing Artists, 33(2), 102–110. DOI: https://doi.org/10.21091/mppa.2018.2017

Martín, T. (2015). Cómo tocar sin dolor, tu cuerpo tu primer instrumento Ejercicios para la prevención y tratamiento de lesiones en músicos. Valencia: Editorial Piles.

Paarup, H. M., Baelum, J., Holm, J. W., Manniche, C., y Wedderkopp, N. (2011). Prevalence and consequences of musculoskeletal symptoms in symphony orchestra musicians vary by gender: a cross-sectional study. BMC Musculoskeletal Disorders, 12(1). DOI: https://doi.org/10.1186/1471-2474-12-223

Ponce, Y. (2014). Ejercicios compensadores para prevenir la escoliosis en estudiantes de violín en la EVA Raúl Gómez García. Tesis en opción al título de Licenciado en Cultura Física. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Manuel Fajardo, Facultad Holguín.

Quiñonez-Tenorio, N., Sandoval-Guerrero, L., & Rojas-Avilés, F. (2021). Estudio sobre el fenómeno etnocultural: la educación física como elemento sociocultural. Arrancada, 21(40),231243. https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/422

Ramírez Valbuena, W. A. (2022). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuadernos de Lingüística Hispáni. 30, 211-230. ISSN en línea 2346-1829. http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30- 00211.pdf

Roos, M., y Roy, J. (2018). Effect of a rehabilitation program on performance-related musculoskeletal disorders in student and professional orchestral musicians: a randomized controlled trial. Clinical Rehabilitation, 32(12), 1656-1665. DOI: https://doi.org/10.1177/0269215518785000

Viaño, J., Díaz, P., y Martínez, A. (2010). Trastornos músculo-esqueléticos (TMRIs) en músicos instrumentalistas estudiantes de secundaria y universitarios. Revista de Investigación en Educación, (8), 83-96.

Observatorio Cubano de la Danza, una propuesta desde la Facultad de Arte Danzario del ISA

Mercedes Concepción Borges Bartutis

RESUMEN

Una importante zona de la documentación de la danza cubana está en peligro de desaparecer. Dispersa entre instituciones que no la conservan con las normas adecuadas, la papelería, archivos de video, fotografías, etc., quedan en tierra de nadie o en manos que de forma empírica agrupan, generalmente sin clasificación, volúmenes de documentos valiosos que son la prueba de la existencia y rica historia del desarrollo de la danza cubana toda. Esta problemática es profunda en Cuba, tras la inexistencia de un espacio donde se concentren los documentos, archivos e investigaciones en/de/sobre danza que se realizan en el país.

Cambiar el panorama descrito puede aumentar el acceso a un amplio volumen de documentos digitales que impactarían de forma directa en los flujos del conocimiento desde y hacia nuestro país. De esta forma, la Universidad de las Artes, ISA pudiera insertarse en las llamadas «dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina».

La presente ponencia llama la atención sobre la creación del Observatorio Cubano de la Danza, iniciativa que pudiera insertarse de manera natural en un escenario donde la Universidad de las Artes debe jugar un papel fundamental en la gestión de conocimientos y la producción de investigaciones académicas.

Palabras claves: observatorio, danza, contexto digital abierto

INTRODUCCIÓN

La falta de registro ha sido una debilidad que ha afectado la memoria histórica de la danza. Esta problemática es profunda en Cuba, que no cuenta con un Centro de Investigación, Documentación y Archivo de la Danza, un espacio que pueda cubrir las necesidades de investigación y conservación de la memoria, en el amplio panorama que refleja la práctica de esa manifestación en la isla. Después de sesenta años de historia de un movimiento profesional, la danza cubana exhibe una peligrosa dispersión de los documentos y testimonios, que pueden dar fe de su existencia y desarrollo.

El Observatorio Cubano de la Danza es un proyecto necesario y urgente para la danza de del país; un proyecto que pueda rescatar, conservar y divulgar material crítico y documental sobre los creadores de la danza cubana en todos sus géneros: ballet, danza contemporánea, folclor, espectáculos, y otras manifestaciones híbridas propias de las tendencias actuales de las artes escénicas.

Cuba no ha avanzado a la par de otros países de Iberoamérica, por solo mirarla desde este entorno geográfico, donde hay un número importante de centros de investigación —todos con una presencia *online*—, que tienen a la danza como eje de su trabajo.

España puso en marcha su (Archivo Virtual de Artes Escénicas, 2003), una herramienta digital *online*, de uso académico, creada desde la Universidad de Castilla-La Mancha por el grupo investigación ARTEA; Colombia cuenta con el proyecto de investigación (Cartografías del cuerpo en el arte contemporáneo, 2013), adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, que organiza cada dos años el Congreso de Investigación en Danza; también desde Colombia se proyectan los Archivos D en la Universidad del Atlántico, Barranquilla, donde se rescata la memoria de la danza escénica del Caribe colombiano; y, más reciente, surgió el proyecto Comunidades del movimiento escrito: Investigación universitaria de danza en Colombia, desarrollado por la investigadora Claudia Angélica Gamba, ganador de la beca de investigación en danza otorgada por el Ministerio de Cultura de Colombia (2019), y que se encuentra alojado en https://danzaescrita.com/

Por su parte, México muestra el Centro de Información y Documentación de la Danza José Limón (CENIDID), institución que tributa con su

producción teórica al repositorio (INBA Digital, 2002) donde se articulan teoría y práctica en documentos accesibles y atractivos, de investigadores y documentalistas que sostienen un diálogo académico con la comunidad internacional y mexicana de la danza. Surgido en 1987, el CENIDID-Danza es el más antiguo de los centros de investigación en Iberoamérica. Solo son algunos ejemplos, pues también hay acciones similares en Argentina, Brasil y Chile, todos con un vínculo cercano a universidades de sus países o insertados en ellas.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la presente investigación es fundamentar la creación de un observatorio de la danza en Cuba para la conservación y difusión de la memoria histórica de la danza en el país.

ANTECEDENTES

Cuba ha dejado atrás la imagen de país desconectado del mundo digital y ha puesto en marcha el Gobierno Electrónico y Digital con la incorporación de forma masiva, de las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC); el Observatorio Cubano de la Danza (OCD) pudiera insertarse de manera natural en un escenario donde la Universidad de las Artes debe jugar un papel fundamental en la gestión de conocimientos y la producción de investigaciones académicas.

En el ecosistema digital cubano existen observatorios en áreas de las ciencias sociales, convertidos en puntos de confluencias de los avances que en materia de tecnología digital va mostrando el país. Llama la atención la aparición del Observatorio Cubano del Libro y la Lectura; el Observatorio de Gobierno Digital, generado en junio de 2020 desde la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana; y el Observatorio de Participación y Desarrollo Cultural Cubano (2013), propuesta del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.

Aunque parezca un tema de moda en la esfera de las Ciencias Sociales, la aparición de los observatorios se registra desde 1962, cuando Robert C. Wood, «… Propone que las políticas urbanas sean tratadas como un fenómeno científico y sometidas a la observación» (Frausto, 2008). En

la segunda mitad del siglo XX, los observatorios sociales se erigieron como herramientas de investigación que han proporcionado «construir estrategias e instrumentos de análisis que permitan identificar el origen, la evolución y el impacto que ocasionan determinadas problemáticas en la sociedad» (Moreno, 2015, p. 94).

Importantes son las investigaciones que sobre el desarrollo, funciones y actualidad de los observatorios en el campo de las ciencias sociales hemos consultado. Autores como (Angulo Marcial), quien ofrece elementos de referencia para la caracterización de los observatorios sociales y temáticos, en (¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones?, 2009), al igual que (Moreno Soler), con el artículo (Una aproximación al concepto de observatorio social, 2015), entre otros, funcionan como antecedentes provechosos para nuestra investigación. Por otro lado, varios textos dejan constancia de las metodologías utilizadas en la construcción de los observatorios temáticos: (Formulación de una metodología para la construcción del observatorio Virtual Accesible en la Educación y Sociedad Virtual; consideraciones iniciales, 2014); (La función social de los Observatorios. El caso del Observatorio Latinoamericano de la Administración Pública (OLAP), 2014); y (Observatorios: clasificación y concepción en el contexto iberoamericano, 2019).

Otros textos aportarán herramientas en la consecución de investigaciones con base en fuentes de primera mano, (Documentar para Investigar, Investigar para Documentar, 2017); también para la construcción del patrimonio (Zamora, 2017), la definición del documento como eje medular en el ámbito académico (Sánchez, 2008) y su importancia en la contribución de material teórico para el desarrollo de las investigaciones universitarias y de otras esferas de la cultura (Rodríguez, 2016).

Para dar un avance del concepto de observatorio es preciso mostrar la congruencia de ubicar al observatorio en el marco de la gestión del conocimiento en las instituciones educativas y hacer evidente su relación con la innovación educativa (Angulo, 2009).

Diversos son los significados que aparecen en la literatura sobre qué es un observatorio. Joseph Thompson citado por (Patiño, 2006), señala que

La observación es un modo de examinar la realidad, lo que implica claridad y mensurabilidad con respecto a los propósitos de la observación, de los criterios de comparación, de los elementos observables y de la manera de realizar la observación. (p. 2).

Por otro lado, Enjunto (2008) asienta que el observatorio es un organismo creado por un colectivo, con el fin de seguir la evolución de un fenómeno, normalmente de carácter social, desde una posición ventajosa.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004), la labor de un Observatorio, en términos generales, va en relación con las siguientes áreas de trabajo:

- Recopilación de datos y elaboración de bases de datos;
- Metodologías para codificar, clasificar y categorizar datos;
- Conexión de gente/organizaciones que trabajen en áreas similares
- Aplicaciones específicas de las nuevas herramientas técnicas, y
- Análisis de tendencias/publicaciones.

En este punto, tomamos una definición más amplia, la que ofrece el Observatorio del Caribe Colombiano:

El observatorio se define como un centro de pensamiento que sale al encuentro de la realidad múltiple y compleja, con una actitud abierta ante el conocimiento y sensible en el análisis. El observatorio se dedica al estudio, reflexión y divulgación del conocimiento sobre la realidad del fenómeno observado o campo de observación y su perfil es el de un centro humanista, científico y cultural. Por lo tanto, se concibe como un organismo autónomo, independiente, pluralista, con capacidad crítica, que contribuye a mayor racionalidad en el debate (Caribenet.info, 2006).

Tomo como punto de partida la gran variedad de opiniones sobre cómo definir el observatorio, me propongo estar abierta a una construcción permanente del término. Para ello realizaré una sistematización de los referentes teóricos-conceptuales y prácticos que tributen a la construcción del concepto observatorio, en el ámbito de las ciencias sociales, además de otros términos que atraviesan la investigación como repositorio, buenas prácticas, aprendizaje organizacional, directorio de saberes, vigilancia estratégica, redes de colaboración y uso compartido del conocimiento.

La investigación se propone, además, mostrar al archivo como bien patrimonial; conjuntamente tributar a las investigaciones sobre danza y brindar información a través de publicaciones periódicas que ayuden a los análisis de especialistas, estudiantes, profesores, investigadores, y público

en general. Por otro lado, se valora la creación de un repositorio académico como espacio donde se reúna y organice la producción académica de la Facultad de Arte Danzario, tanto de sus cursos de pregrado como de posgrado; donde se pueda catalogar el amplio volumen de tesis producidas en esta área del conocimiento, depositadas en la Biblioteca de la Universidad de las Artes.

Desde el Observatorio Cubano de la Danza se pretende, además, crear una red nacional de investigadores que tribute con acciones diversas, a develar el conocimiento y la información disponible en las provincias cubanas y facilite el acceso abierto y de manera confiable al gran caudal histórico sobre danza que existe en el país.

El Observatorio pretende abrazar las ventajas que brinda el *open source* (código abierto) en algunos de sus espacios, lo que permitirá el libre intercambio de investigaciones y otros recursos académicos.

Aunque en escalas diferentes, tanto la educación universal como el *open source*, se nutren de la premisa que postula que el intercambio de conocimientos genera nuevos saberes, iniciativa que proporciona acceso libre a los materiales, se pueden compartir los materiales, relacionar contenidos, adaptarlos y aplicarlos con habilidad para innovar constantemente frente a los crecientes volúmenes de información y conocimiento explícito que a diario se producen (Source, 2022)

CUBA EN CONTEXTO

Las limitantes de hacer visible la danza cubana a nivel internacional están signadas, fundamentalmente, por la ausencia de un mediador actualizado en un contexto digital abierto para la gestión del conocimiento, la conservación de la memoria y difusión de la danza en Cuba, donde una importante zona de su documentación está en peligro de desaparecer.

La no existencia de un espacio digital común que permita reconocer los aportes de la investigación creativa y académica que se produce en el país, potenciando los vectores que hacen de la danza cubana una zona productiva de conocimientos y criticalidad. La ausencia de una plataforma que favorezca la investigación en arte y pueda crear estructuras viables para su generación y comunicación, a través de espacios de diálogos, colaboración entre artistas, académicos y agentes de la cultura.

Continúa siendo una limitante el acceso a la amplia producción teórica que por más de 30 años se ha generado en la Facultad de Arte Danzario del ISA y sus filiales en Santiago de Cuba y Camagüey. Se hace urgente la revisión y análisis de las diferentes zonas de la producción académica sobre danza en la Universidad de las Artes, a partir del trazado de una ruta metodológica que posibilite nuevas fuentes de investigación sobre la producción del conocimiento en la danza cubana.

De esta forma, existe una carencia de estudios sobre la conservación de la memoria de la danza cubana; la obra de la mayoría de los autores publicados sobre teoría e historia de la danza cubana no está digitalizada; existen grandes limitaciones en el acceso y análisis de esas obras, así como a la producción científica de la Facultad de Arte Danzario. Tampoco existe un espacio que permita la gestión del conocimiento, el registro sistematizado de investigaciones, producciones, publicaciones y eventos que den cuenta del desarrollo histórico, teórico y crítico de la danza en Cuba.

APORTES QUE PRETENDE REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

¿Cómo potenciar los resultados de la investigación creativa y académica de la danza que se produce en Cuba en un contexto digital abierto?

Bajo el paraguas que procura ser el Proyecto de Investigación y Creación para el Desarrollo de la Danza, de la Facultad de Arte Danzario, conviven la cátedra honorífica Danzar.cu y el evento De la Memoria Fragmentada, ambos pertenecientes a la Universidad de las Artes, ISA. A esto se suman los encuentros de la crítica e investigación organizados en ciudades como Matanzas, Camagüey y Holguín que, aun cuando no todos han mantenido una sistematicidad, algunos han logrado llamar la atención sobre cuestiones sensibles, principalmente, de la investigación de danza en Cuba.

Es preciso mencionar, además, el espacio de reflexión que mantiene el Festival en Paisajes Urbanos: Habana Vieja, ciudad en movimiento, el cual ha logrado colocar un punto de atención hacia ciertos focos de discusión en la danza contemporánea del siglo XXI. Estos y otros esfuerzos se vuelven prácticamente invisibles al no estar alojados en un espacio digital común e interdisciplinar que posibilite el seguimiento de distintos objetos de estudio dentro de la danza que se hace en el país. La mayor parte de los documentos

conservados (programas de mano, críticas, obras coreográficas, etc.) están en las propias compañías y en varios casos no están digitalizados.

CONCLUSIONES

Cambiar el panorama descrito puede aumentar el acceso a un amplio volumen de documentos digitales que impactarían de forma directa en los flujos del conocimiento desde y hacia nuestro país. De esta forma, el ISA pudiera insertarse en las llamadas «dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina» (Oregioni, 2018).

La presente investigación pretende mostrar la congruencia de ubicar al OCD en «el marco de la gestión del conocimiento en las instituciones educativas y hacer evidente su relación con la innovación educativa» (Angulo Marcial, 2009). El Observatorio podría ser un eje determinante para funcionar como «depósito» vivo, activo, acompañante de la producción artística; favorecería la creación de una plataforma común, de encuentro y confluencias de publicaciones digitales existentes en Cuba que, de manera general, son poco visibles y no interactúan entre sí. De igual manera, el OCD posibilitaría la relación con otras publicaciones y redes, principalmente, en el entorno iberoamericano.

La Universidad de las Artes juega un papel medular en la construcción de pensamiento y memoria sobre la danza escénica cubana. Por ello, otra de las acciones centrales del Observatorio Cubano de la Danza es la creación de un Semillero de Investigación. Tomando como punto de partida la experiencia colombiana de los (Archivos D, 2015), en la Universidad del Atlántico (Barranquilla) (Flórez, 2015), el Semillero atenderá la formación de jóvenes investigadores a través de la vinculación de un grupo de estudiantes de la carrera Arte Danzario, quienes serán capacitados para realizar registros audiovisuales y procesos de digitalización, organización y catalogación de archivos físicos.

Será una estrategia válida para fomentar la digitalización de los archivos personales de los artistas de la danza cubana y de esta manera responder a las muchas necesidades que tenemos, de documentar la memoria. Se realizarán inventarios de los archivos personales y estatales en situación de emergencia, para poder salvaguardarlos a través de la digitalización urgente. Las tecnologías digitales posibilitan desarrollar documentos en

diversos formatos textuales y de multimedia. Los archivos visuales y sonoros son y serán proveedores de una materia fundamental para la sociedad de la información y del conocimiento (Flórez, 2015).

El Observatorio Cubano de la Danza entenderá la memoria no como un territorio en recuperación, sino como un territorio en construcción; acopiará un fondo documental que pueda guardar un universo grande de información digitalizada; cubrirá aquellas zonas en blanco que permanecen en la historia de la danza cubana, con acciones como publicaciones indexadas, itinerarios, redes de investigación, etc., que permitan el acceso abierto y de manera confiable al gran caudal histórico sobre danza que existe en Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo M., N. (2009). ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones? *Innovación Educativa*, 9(47), 5-17.

Instituto Nacional de Administración Pública, A.C. (2014). La función social de los Observatorios. El caso del Observatorio Latinoamericano de la Administración Pública (OLAP) (Vol. Serie Praxis 154). Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.

Moreno S., G. E. (2015). Una aproximación al concepto de observatorio social. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(1), 93-108.

Oregioni, M. y. (2018). Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina. Grafikart.

Restrepo B., F. A., Salvatierra, H. A., & Argueta, R. (2014). Formulación de una metodología para la construcción del observatorio Virtual Accesible en la Educación y Sociedad Virtual; consideraciones iniciales. Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina (ESVI-AL) www.esvial.org

Sarmiento R., Y. R., Delgado F., M., & Infante A., M. B. (2019). Observatorios: clasificación y concepción en el contexto iberoamericano. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 30 (2).

La sensibilidad estética, el rol de las mujeres en el arte y su relación en la educación

Marlen Reyes Pérez

RESUMEN

El rol de las mujeres dentro del arte ha sido invisibilizado históricamente, es hasta estos últimos 100 años que se ha reconocido el valor de las artistas mujeres a lo largo de siglos de producciones artísticas. Por ello es fundamental que los estudiantes, desde sus primeros años de formación primaria, conozcan el valor de la diversidad en el arte y su entorno, siendo un eje la sensibilidad estética que permite presentar una apertura constante en el aprendizaje y llena de curiosidad al estudiantado.

Se presentan los resultados de la intervención titulada *Sensibilidad estética en la educación básica* que formó parte de las actividades académicas de la Maestría en Arte para la Educación de la Facultad de Artes, de la Universidad Autónoma de Querétaro. La cual se realizó con el propósito de fomentar el desarrollo de la sensibilidad estética mediante prácticas artísticas y reflexivas en estudiantes de tercer grado de primaria de la Escuela Maxei en el Estado de Querétaro, México. La intervención se trabajó dentro de la materia Educación Artística con eje en las artes visuales y desde el concepto de «comunidad de indagación» que se enmarca en el programa educativo de Filosofía para Niños establecido por Matthew Lipman, Por lo cual, desde esta perspectiva el diálogo filosófico permite estimular el pensamiento creativo, cuidadoso y crítico, que para fines del proyecto se centró en actividades artísticas visuales para desarrollar la sensibilidad estética.

Palabras clave: sensibilidad estética, comunidad de indagación, artes visuales, arte, educación

INTRODUCCIÓN

El pensamiento creativo ha sido investigado y estudiado como un eje para el programa de Filosofía para Niños (FpN) fundado por el filósofo Matthew Lipman, donde contempla al salón de clases como un lugar de reflexión creativa, crítica y cuidadosa; en el cual el desarrollo del pensamiento creativo es fundamental para el proceso educativo y se refuerza por medio de las comunidades de indagación (Lipman, 2016). Estas últimas las establece inicialmente Peirce para la comunidad de científicos, posteriormente Dewey lo amplía aplicándolo al entorno educativo que Lipman retoma argumentando que el aula es un tipo de comunidad de indagación (CI) en la cual también participa el profesor, la institución y por supuesto el alumnado. Tomando en cuenta que la propuesta metodológica de Lipman para la comunidad de indagación busca impulsar en los niños procedimientos de investigación que dentro de un grupo de personas se escuchen de forma objetiva, racional y reflexiva. Por ello, es posible partir del pensamiento creativo para que funcione como detonante de la sensibilidad estética en la educación.

Dentro del programa educativo de FpN, la comunidad de indagación permite que se enriquezca el asombro infantil con los cuestionamientos propios del programa de FpN, siendo ruta para la sensibilidad desde las artes, donde las preguntas permiten que el estudiantado indague su contexto. Así, es el punto de partida para la reflexión en torno al arte y la estética, dentro de la comunidad educativa, desplegando un conjunto de cuestionamientos y experiencias artísticas que permitan fomentar el desarrollo de la sensibilidad estética en la infancia.

DESARROLLO

Filosofía para Niños, como proyecto educativo permitió que al impartirse la materia de arte en la escuela Maxei en el tercer grado de primaria, que suele ser solo práctica tuviera un espacio amplio y constante en el diálogo donde se cuestionaron las formas en que vemos y somos parte de la sociedad, cómo influyen las personas y los artistas en ello, además de la importancia de la apertura al diálogo. Entrando en discusión con otros proyectos como Wonder Ponder en el cual suele enfocarse solo en la Literatura, pero en el proyecto de intervención Sensibilidad estética en la educación básica, que se desarrolló como parte de la Maestría en Arte

para la Educación en la Universidad Autónoma de Querétaro, el eje fue la comunidad de indagación, donde se les leyó a cada grupo secciones del libro *Mujeres en el Arte. 50 intrépidas creadoras que inspiraron al mundo*, de Rachel Ignotofsky (2016). Con ello se discutieron los contextos históricos y culturales de diferentes artistas, para seleccionar una obra icónica para que fuera trabajada en el proyecto de intervención y cerrando el proceso con la obra colectiva.



Fig. 1. *Obra colectiva de tercer grado en papel bond.*

Teniendo como producto final una obra textil colectiva, con materiales que fueron en la mayoría del grupo de estudiantes, nuevos para su experiencia, tela e hilo, aunque previo a ello se realizaron pruebas en papel *bond* de colores, realizando figuras en cartón para con ello dibujar los contornos, experimentar el recortar y colocar en modelos diversos, tal como se muestra en la figura 1. Con ello conocieron mejor el trabajo con patrones y que posteriormente al combinar la obra colectiva realizaran variaciones en las composiciones del color y las secciones antes de ir al trabajo en fieltro. En la figura 2 se puede observar la parte de atrás de la obra colectiva en papel, la cual muestra la composición final de la obra de la figura 1, seleccionada por el estudiantado basados en los colores de fondo de cada pieza y como

los combinaron para que pudiera verse más claramente las secciones de la historia en el trabajo final. La siguiente fotografía pertenece al trabajo colectivo en su experimentación con patrones y colores.



***Fig. 2**. Reverso de la obra anterior.*

La figura 2 muestra el reverso de la obra colectiva anterior, que prueba la forma en que combinaron los colores de las secciones.

La intervención, al desarrollarse en la Escuela Maxei, donde es una prioridad el fomentar en el estudiantado reflexionar sobre el mundo que lo rodea, el proyecto de intervención brindó el espacio para que esto sucediera. Cuestionando prejuicios, como que los hombres no deben coser al ser una actividad solo para mujeres, que sucedió con un par de estudiantes varones y la comunidad de indagación permitió que colocaran en tela de juicio lo mencionado por sus familias. En este caso particular se les permitió que no lo hicieran, pero deberían ser parte del proyecto de otra forma, pero al observar que la mayoría usaba hilo y aguja para sus trabajos, comenzaron a hacer preguntas e indagar en sus contextos la razón de la negación familiar a ese tipo de trabajo, hasta que se les permitió hacerlo e inclusive fueron detonantes en sus hogares para mostrar una sociedad más respetuosa y equilibrada. Cambiando su forma de pensar al enfrentarse a la falta de

bases de dicho pensamiento y siendo ambos alumnos parte del proyecto al aprender a coser como el resto de su grupo.

Además de dichos casos, el proceso del estudiantado permitió reforzar la comunidad dentro de cada grupo. Al principio cada estudiante realizaba las piezas en sus mesas de trabajo solas y solos (figura 3). Cortando y cosiendo cada sección tomando en cuentas las instrucciones dadas, pero sin compartir sus propias experiencias. Al avanzar las sesiones, se procuró que lo aprendido por cada estudiante se compartiera con el resto de las personas del grupo, desde las mejores técnicas para coser, hasta lo vivido con sus familiares y amigos al platicarles del proyecto.



Fig. 3*. Proceso en individual del estudiantado.*

Por ello, conforme se avanzaron en las sesiones, el alumnado formó mesas colaborativas, donde hablaban de sus avances, errores y aciertos en el proceso, procurando además de ello, observarse entre cada una y uno, las formas en que solucionaron y construyeron sus piezas (figura 4).



Fig. 4*. Proceso colaborativo del estudiantado.*

Las fotografías muestran como poco a poco los estudiantes se acercaban unos a otros para poder colaborar entre ellos en el proceso individual de las piezas, hasta la obra final de la obra.

La intervención en el tercer grado de primaria, al darse durante el transcurso de la pandemia, hizo que todo lo previamente planteado se tuviera que cambiar para los panoramas híbridos. Se complicó en un inicio la forma de trabajo, pero conforme se avanzó en las semanas, esta debilidad se convirtió en fortaleza. Los resultados esperados para el proyecto de intervención *Sensibilidad estética en la educación básica* se cumplieron, e incluso se lograron cosas que no se tenían contempladas, como la participación externa de familiares del alumnado en los cuales la actividad de coser se convirtió en un espacio de convivencia en sus hogares, donde compartían lo estudiado en clase con abuelas, madres, padres, primas, primos, tías y tíos, inclusive un par de vecinos, además de aprender cada grupo para posteriormente compartirlo en el aula de otro grupo.

Como resultado de la intervención se logró abonar al enfoque pedagógico de los programas de Artes de la Secretaría de Educación Pública (2017) en

primaria donde marcan como fundamental el desarrollo de la sensibilidad estética, la creatividad, el pensamiento crítico, la inter disciplina y la multiculturalidad, permitiendo revalorar el papel del arte dentro de la construcción personal y social en los educandos. Siendo un espacio transdisciplinar en el que se trabajó en conjunto con otras áreas educativas y sociales del alumnado.

Se destaca que, mediante las acciones realizadas en el proyecto de intervención *Sensibilidad estética en la educación básica*, se logró fomentar la sensibilidad estética mediante prácticas artísticas y estéticas en el estudiantado, por medio de la identificación de los elementos constitutivos de la formación de la sensibilidad estética para promover el desarrollo integral en la infancia y la fundamentación de la educación estética en la infancia. Durante el desarrollo también se logró cumplir con lo esperado desde la comunidad de indagación y las artes, sirviendo además como enlace con otras materias disciplinares y fungiendo como detonante para reflexiones familiares y sociales de los participantes, permitiendo con ello visualizar y materializar la transdisciplinariedad del proyecto más allá del espacio en donde fue accionado.

En el proceso de la pieza final, cada sección se construyó de forma colaborativa, donde en un análisis por pequeños grupos y con todo es el estudiantado decidieron la composición de cada pieza en conjunto, tal como se muestra en la figura 5. Cada que se terminaba una nueva tela de coser, las y los estudiantes la colocaban en el piso junto al resto para analizarlas y revisar la forma más adecuada para que fuera parte del total. Cambiando una y otra vez el orden hasta que democráticamente decidieron que sería el orden para coser las partes y terminar con la colcha de los tres grupos: A, B y C.



Fig. 5*. Sesión de análisis sobre la composición de la obra.*

Los estudiantes revisaron el orden hasta que decidieron que era la forma más adecuada de presentarse, y así colaboraron todas y todos en coser las piezas una junto a otra, antes de colgarla en el salón de arte.

RESULTADOS

El producto final fue una muestra artística infantil encaminada a la demostración de la sensibilidad estética en las y los alumnos, en la que pudieron compartir con la comunidad escolar el desarrollo logrado en el transcurso del proyecto de intervención, además de su acercamiento a la obra de artistas, hombres y mujeres dentro de la historia del arte, resaltando a la artista Harriet Powers y al arte textil desde una experiencia dentro de

la educación artística y en reinterpretación de su obra, creando nuevos lazos familiares estimulados por el ejercicio artístico y la comunidad de indagación. Generando un ambiente de escucha, así como colaborativo en los grupos, reconociendo las habilidades creativas, estéticas y artísticas de cada una de las personas que fueron parte del proyecto y que conforman la comunidad educativa.

A partir de la intervención, se modificaron las formas en que se relacionan los estudiantes como grupo, permitiendo que después del proyecto cada persona tuviera una mayor escucha e inclusive una actitud abierta ante situaciones o posturas que les son extrañas. Beneficiando el ambiente escolar, así como las relaciones en la comunidad educativa, impactando hasta los círculos familiares. Logrando un cambio trascendental para el futuro del estudiantado no solo en el área de artes, sino en su vida integral, donde la actitud de disposición al diálogo es esencial.

La articulación de materiales y tiempos en una modalidad híbrida donde se combinó la presencialidad con la virtualidad fue un gran reto, pues las actividades del proyecto requirieron de balance y planeación para que se pudiera aprovechar de la mejor manera ambos escenarios. A pesar de ello, se logró crear comunidades de indagación con curiosidad creativa en lo virtual y presencial, donde los estudiantes tuvieron acercamientos a distintas obras y artistas que detonaron el diálogo, pero también desarrollaban su propia sensibilidad estética.

El acercamiento a la obra de mujeres dentro de la historia del arte, en particular con la artista Harriet Powers y al arte textil desde una experiencia dentro de la educación artística y en la reinterpretación de su obra permitió la creación de nuevos lazos familiares estimulados por el ejercicio del arte textil y de la comunidad de indagación. Donde el cuestionamiento de lo que somos y las diferencias entre hombres y mujeres respecto a las actividades que se pueden o no realizar respecto al género desató el diálogo en la infancia dentro de las aulas, pero también en los hogares y entornos del alumnado. Colocando sobre la mesa temas delicados, pero también pertinentes de tratar con todas las edades.

El uso de la tela, hilo y aguja como materiales para la producción artística causó un revuelo en jóvenes y adultos de la comunidad educativa, aunque al mismo tiempo generó un ambiente de escucha y apertura, donde la sensibilidad se hizo presente a lo largo del proceso.

CONCLUSIONES

Las modificaciones que trajo consigo la pandemia por COVID-19 se dieron en todos los entornos posibles, desde lo laboral y académico hasta lo familiar y personal. Así que desarrollar un proyecto de intervención con educación básica en nivel primaria bajo dichas condiciones significó mantener una apertura y flexibilidad constante, además de una sensibilidad que, por fortuna, ya se contemplaba como eje en el mismo.

El reconocimiento de las habilidades creativas, estéticas y artísticas de cada estudiante por ellos mismos, así como de sus entornos, se hizo presente al finalizar el proyecto de intervención Sensibilidad estética en la educación básica, donde compartieron sus avances y retos en el proceso. Concluyendo que la educación artística y la sensibilidad estética deben apoyarse mutuamente para generar comunidad y en palabras de una de las alumnas del tercer grado: «La sensibilidad estética nos hace estar despiertos al mundo que nos rodea para ser mejores personas».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ignotofsky, R. (2016). Mujeres en el Arte. 50 intrépidas creadoras que inspiraron al mundo. Capital Swing.

Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Octaedro.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 20. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf

La enseñanza-aprendizaje virtual de la voz y del piano: desafíos y oportunidades en un caso del Caribe colombiano

Yamira Rodríguez Núñez
Zeidy Bornacelli García

RESUMEN

Con el exponencial crecimiento e impacto de la tecnología en todos los aspectos de la vida moderna, es imprescindible explorar la adaptación de estudiantes y docentes al nuevo panorama educativo, especialmente en áreas como la música, donde se combinan habilidades artísticas y creativas con el uso de herramientas digitales como plataformas de aprendizaje en línea, *software* de composición y edición, herramientas de grabación y reproducción, realidad virtual aumentada, inteligencia artificial, dispositivos móviles, hardware de audio de alta definición, internet, servicios de streaming, entre otros, que ofrecen oportunidades para mejorar la enseñanza y la práctica musical, planteando retos y limitaciones que deben ser considerados por los maestros y músicos en formación.

Con este desafiante cuestionamiento, esta ponencia comparte las experiencias significativas de un caso específico en la enseñanza-aprendizaje virtual de la voz y del piano en el Caribe colombiano, bajo un enfoque metodológico de investigación acción participativa, que examina y reflexiona sobre las coyunturas y limitaciones inherentes a este modelo pedagógico emergente. Los resultados infieren que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) no solo representan un cambio en la forma de impartir conocimientos, sino también en la manera de construir la relación maestro-educando y en la percepción misma de la práctica musical, erigiéndose como una alternativa innovadora, inclusiva y de atención a la diversidad, de cara al escenario global y concordante con la nueva visión de intercambio cultural que encarna.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, tecnología educativa, voz, piano

INTRODUCCIÓN

Pese a que la denominada cuarta revolución industrial se considera que inició en la primera década del siglo XXI, su crecimiento exponencial se sitúa en el año 2020 y la pandemia mundial qué reciente superamos, desempeñó un papel catalizador en el crecimiento tecnológico y la virtualidad, al acelerar la adopción de herramientas digitales y promover la innovación en respuesta a los desafíos planteados por el confinamiento. Esto ha llevado a cambios significativos en la forma en que trabajamos, aprendemos, nos relacionamos, nos comunicamos y consumimos, con repercusiones que infieren y perdurarán en el futuro (Fongi, 2022).

Sin lugar a dudas, el mundo cambió e inherente a ello, los seres humanos transformaron sus patrones de gasto, adquirieron una mayor conciencia sobre la importancia, beneficios y oportunidades que encarna la tecnología, aumentaron la demanda de herramientas tecnológicas, la educación a distancia y el teletrabajo, pasaron de medios alternativos a procesos cotidianos y convencionales en el desarrollo profesional (Gutiérrez-Villamil, 2021). Ante la necesidad de encontrar soluciones y mejores formas de enfrentar los desafíos que impone un nuevo escenario digital y globalizado, estas conductas impulsan la innovación tecnológica. Por tanto, a medida que esto continúa evolucionando, es probable que siga transformando nuestra experiencia diaria de formas que aún no podemos imaginar, permeando todas las dimensiones y espacios en los que se desarrolla nuestra vida.

Veamos el panorama latinoamericano reciente sobre el impacto de la educación virtual y cómo Colombia abraza la innovación en medio de grandes brechas como: resistencia al cambio, deficiente acceso a recursos y conectividad, adaptación tecnológica, entre otros desafíos presentes en el país:

Según el Sistema Nacional de Educación Superior en Colombia (SNIES) el país registró un crecimiento del 82,5 % pasando de 200 mil a 365 mil estudiantes matriculados en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD en la modalidad virtual entre 2018 a 2020, reportándose los mayores grados de desarrollo en programas educativos digitales con un total de 789 programas nuevos para 2021 que congregan 2,3 millones de colombianos inscritos en distintas carreras universitarias (Universidad del Rosario, 2023).

El Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE (2023) afirma que las plataformas digitales educativas contaron con un crecimiento de al menos 33 % de estudiantes inscritos al cierre de 2022. Como dato interesante, las tres plataformas educativas más populares de habla hispana, están enfocadas principalmente en áreas creativas.

El Newsletter Mirada Educativa de Klarway (2023) publicó un reportaje que demuestra cómo la llegada de la EVA es sin retorno, marcando un antes y después de la realidad pedagógica del siglo XXI. Documentan que Latinoamérica dista de contar con un sistema robusto de aprendizaje remoto y aún hay mucho camino por recorrer, desde la implementación abrupta que obligó al sistema educativo global, a virtualizar sus procesos por la emergencia sanitaria del COVID-19, como evidencian los siguientes indicadores que ofrece este grupo investigativo:

Tabla.1*. Tasa de virtualidad universidades hispanas. Fuente: Klarway (2023).*

País	%
Argentina	66 %
Chile	88 %
Colombia	82 %
España	82 %
México	76 %
Perú	76 %
Resto LATAM	70 %

De las 760 universidades hispanas, el 73,95 % tienen modalidad remota. El informe de seguimiento a la educación en el mundo de la UNESCO (2023) expresa, como uno de sus mensajes claves, que la tecnología se erige como la gran esperanza de acceso a la educación para millones de personas en el planeta, pero también de exclusión. Sin embargo, reconocen que la tecnología ha transformado la educación y los cambios que ha propiciado, coadyuvan a la solución de muchos de los desafíos que enfrenta el planeta

en materia de educación, a saber: equidad, inclusión, calidad, eficiencia, innovación, entre otros.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, en su compromiso conjunto por impulsar la transformación digital en América Latina y el Caribe, confieren a la tecnología educativa, un importante papel como motor para escalar el desarrollo sostenible. Así, crean el programa Conectados, con una inversión superior a los 512 millones USD (para 2023) destinados a 16 naciones latinoamericanas, congregando 3,5 millones de estudiantes, 12 mil instituciones educativas y 350 mil maestros hispanos, para acelerar aprendizajes mediante la transformación digital del sistema educativo. Acciones que confirman la importancia de la EVA en el escenario global, de cara a la economía del futuro (Castro, 2021).

Para cerrar estas contundentes cifras, desde una mirada cualitativa, el informe dinámico *La Educación en el Mundo* preparado por el observatorio Sapiencia de la Alcaldía de Medellín (2023), tras monitorear y recorrer diferentes medios informativos de impacto global, lista cinco grandes tendencias relacionadas con la educación contemporánea, imposibles de concebir sin la EVA:

1. Habilidades blandas: creatividad, expresión, comunicación, relacionamiento social, pensamiento crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas, entre otras. Se constituyen no solo en pasaporte laboral, sino en garante de bienestar y calidad de vida para las personas. Cabe resaltar los comprobados efectos de la música y la formación musical en el desarrollo de este tipo de competencias.
2. Educación de calidad: configurada desde un sistema educativo innovador, pertinente, inclusivo y orientado a promover posibilidades diversas de aprendizaje significativo durante toda la vida, como es el caso de la enseñanza-aprendizaje virtual de la voz y del piano presente.
3. Futuro del trabajo: el sector productivo atraviesa cambios significativos, demandando profesionales con competencias, actitudes, destrezas y conocimientos pertinentes concordantes con sus necesidades. Dada la escasez de talento humano cualificado, los músicos en formación deben capacitarse en herramientas digitales como *software*, *hardware*, entornos digitales, inteligencia

artificial, entre otras plataformas y medios que faciliten su desarrollo profesional.

4. Educación STEM y Fluidez Digital: la educación bajo el paradigma STEM congrega ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y fluidez digital en la capacidad de pensamiento crítico aplicado al tratamiento, uso de datos y desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicaciones TIC. Áreas en las que de forma suficiente y desde distintos abordajes disciplinares, expertos, académicos y científicos reconocen el papel facilitador de la música en el desarrollo de estas destrezas.
5. Innovación Educativa: realidad virtual, aprendizajes relevante y colaborativo, educación a distancia, espacios interdisciplinarios, intercambio de experiencias, transferencia de conocimientos, tecnologías educativas, entre otros. Aunados, llevan a buenas prácticas para favorecer la enseñanza aprendizaje, trascendiendo a la formación de mejores seres humanos con la capacidad de transformar un mundo mejor y garantizar el bienestar y desarrollo humano, aplicable en toda su extensión a la práctica y formación musical.

Desde el anterior contexto, es imprescindible explorar la adaptación de estudiantes y docentes a este nuevo paradigma educativo. Y es en la cotidianidad de nuestra práctica educativa, cuando surge este cuestionamiento y lo que nos congrega hoy. A continuación, presentamos las experiencias significativas adquiridas a lo largo del proceso de ajuste obligatorio, que el sistema educativo tuvo que enfrentar para dar continuidad a la educación de forma remota por la emergencia sanitaria, que en nuestro caso y en la mayoría de instituciones y programas a nivel planetario, abrió una ventana de oportunidad hasta consolidarse en una modalidad permanente de trabajo, con grandes beneficios y retos constantes.

Nos referimos a la enseñanza-aprendizaje virtual de la voz y del piano en el Caribe colombiano, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico (UA) de Barranquilla, Colombia (Programa de Licenciatura en Música y Música Profesional) desde 2020 a la fecha. Las discusiones y hallazgos que se presentan a continuación se desarrollaron bajo un enfoque metodológico de investigación acción participativa, delimitado al análisis

de las coyunturas y limitaciones inherentes a este modelo pedagógico emergente.

DE AJUSTE OBLIGATORIO A CAMBIO DURADERO: ADOPCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE VIRTUAL DE LA VOZ Y DEL PIANO

Programas: Licenciatura en Música y Música Profesional. Facultad de Bellas Artes Universidad del Atlántico (UA)

Los estudiantes de piano y canto asisten semanalmente a una hora de clase individual en la que reciben orientación técnica sobre su instrumento. Además, se complementa esta formación con la preparación de un repertorio de obras para la práctica instrumental. La asignatura de instrumento es obligatoria para los estudiantes de ambos programas y es de naturaleza teórico-práctica.

Desde el confinamiento, se inició la virtualidad con los inherentes ajustes a las metodologías y estrategias didácticas para continuar generando contenido educativo de calidad. Es así, como desde el año 2020 se implementa el uso de las TIC y de los EVA en la enseñanza de las asignaturas de teoría, historia, solfeo, entre otros.

La educación virtual en UA está soportada por las plataformas ECampus (Campus Virtual) y SICVI-567 (EVA). También se apoya en las herramientas que provee RENATA (Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada de Colombia) para hacer acompañamiento sincrónico a través de la Oficina Virtual.

Entre los recursos y servicios disponibles en este sitio se encuentran: SICVI-567, Biblioteca Digital, Consejería Académica y Boletín Conectar. Por su parte, el SICVI-567 es la plataforma que administra el Ambiente Virtual de Aprendizaje a través de cursos en línea en la Universidad. Está basada en Moodle y todo el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) de SICVI-567 utiliza los recursos y actividades que provee Moodle a sus usuarios para hacer de este un ambiente propicio de aprendizaje.

De igual manera, desde el año 2020, el Programa de Internacionalización Curricular de la ORII de la Universidad del Atlántico ha implementado la herramienta de las Clases Espejo que son una estrategia pedagógica en la que profesores y educandos de una o más universidades nacionales o

extranjeras, desarrollan sesiones sincrónicas y/ o asincrónicas por medio del uso de una plataforma digital compartida. Lo anterior, en aras de contribuir a la internacionalización de los planes de estudio, al igual que el uso de nuevas herramientas pedagógicas.

MOMENTOS DE LA CLASE VIRTUAL DE VOZ Y PIANO

- Asignación del repertorio: es enviado para su estudio vía correo electrónico. La selección obedece a necesidades específicas del estudiante y sugerencias del sílabo.
- Uso de la plataforma SICVI-567 (AVA): herramienta para subir información y desarrollar acciones pedagógicas.
- Actividad asincrónica: entrega semanal de ejercicios de los estudiantes mediante grabaciones en video (mínimo un ejercicio, estudio y obra del repertorio asignado).
- Actividad asincrónica: revisión por parte del profesor de los videos recibidos, socializando sugerencias y correcciones pertinentes en la sesión sincrónica.
- Actividad sincrónica: una hora semanal de atención individual a estudiantes vía Google Meet, revisión de aspectos técnicos e interpretativos del instrumento (piano y voz), apoyado en grabaciones de audio con ejercicios pianísticos y vocales del profesor o seleccionados de YouTube y métodos de estudio de técnica del instrumento.
- Proyección de videos en sesiones sincrónicas: conciertos, recitales de cantantes y pianistas varios, así como de vidas de personajes importantes a través de la historia de la música universal (Wolfgang Amadeus Mozart y Ludwig Van Beethoven, entre otros).
- Creación de canal YouTube: Los maestros crean esta herramienta complementaria para subir videos e información como parte de las acciones pedagógicas desde la modalidad virtual.
- Trabajo escrito investigativo de la vida y obra del compositor, de las obras de repertorio asignadas.

- Muestra de Partituras de diferentes ediciones para su estudio y comparación.
- Elaboración de un concierto virtual como memoria del resultado de este estudio.
- Descripción del proceso
- Fase de inducción: el curso en modalidad virtual ha presentado desafíos tanto para maestros como para estudiantes, quienes en sus inicios han experimentado frustración, cansancio y falta de motivación. Una vez identificadas estas limitaciones se promovió el diálogo, resaltando la importancia del trabajo en equipo y la comunicación con el docente para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, se ha incentivado la investigación y montaje de obras, culminando el proceso con la presentación en un concierto virtual (https://www.youtube.com/watch?v=4EediVeCKO4&t=6s).

La asignatura se basa en un enfoque humanístico, desarrollando competencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje del instrumento, teniendo en cuenta diversos periodos y estilos musicales. Los matriculados deben interpretar un repertorio obligatorio que representa diferentes épocas musicales, enfocándose en la aplicación de elementos técnicos y expresivos en sesiones virtuales sincrónicas basadas en el desempeño y preparación previa de los educandos.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN

Se implementaron estrategias para enriquecer el aprendizaje en el curso de Instrumento en modalidad virtual, reconociendo las limitaciones de las clases en línea. Se promovió la auto grabación como herramienta de estudio y se estableció la entrega semanal de grabaciones de los participantes, facilitando la evaluación continua y la retroalimentación. Se incentivó la investigación sobre compositores y períodos musicales para contextualizar las obras trabajadas.

Del mismo modo, se utilizaron muestras grabadas por el docente y ejemplos de otros estudiantes para superar dificultades técnicas e interpretativas. Se mantuvo una comunicación constante para monitorear su rendimiento académico y su bienestar físico y emocional, adaptando los contenidos y brindando flexibilidad según sus necesidades.

También se organizó un concierto virtual con los mejores vídeos enviados por los estudiantes, motivándolos a mejorar su desempeño. Finalmente, se realizaron sesiones individuales de autoevaluación y observación crítica para identificar oportunidades de mejora y establecer objetivos para el siguiente semestre virtual.

CONCLUSIONES

La revolución tecnológica ha impactado no solo en la educación, sino en todos los aspectos de la vida humana, y, como resultado, hemos presenciado cambios significativos en los métodos de trabajo, aprendizaje, comunicación y consumo, con implicaciones que seguramente perdurarán en el futuro.

El crecimiento de la educación virtual, especialmente en la enseñanza musical, ha marcado una transformación profunda en la forma en que se transmite y se adquieren sus conocimientos.

Las evaluaciones de los cursos de piano y voz validan el desarrollo de los contenidos de sílabos y el proceso instrumental, concretando sus objetivos de forma exitosa, bajo la modalidad virtual.

Los participantes se mostraron comprometidos y dispuestos a cumplir con las actividades propuestas, pese a las dificultades.

La grabación y edición de videos propició aumentar las horas de práctica y el desarrollo de capacidades como: autoevaluación, compromiso académico y aprendizaje autónomo. Además, adquirieron habilidades básicas de producción audiovisual, importantes en el campo laboral musical actual.

El concierto virtual fue una experiencia muy motivadora.

Otro importante logro fue la creación de una base de datos virtual de libros de piano y voz, canales en YouTube de docentes, que ofrecen orientación, ejercicios, obras, repertorios, entre otros, como es el caso del video-taller *Metodología de enseñanza del piano*, herramienta significativa para los estudiantes, al que se puede acceder en el canal *El mundo del piano cubano*, de Rodríguez-Núñez (2024) del que presentamos como ejemplos:

https://www.youtube.com/watch?v=3DO6gXSg8Sw&t=10s

https://www.youtube.com/watch?v=EhFYVgXS0Sc&t=27s

A medida que la tecnología continúa evolucionando, es probable que sigamos experimentando transformaciones en nuestra experiencia diaria, lo que nos desafiará a adaptarnos y aprovechar al máximo las nuevas oportunidades que surjan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía de Medellín (2023). *La Educación en el Mundo*. Observatorio de Educación Superior de Medellín (Odes) y Sapiencia. https://sapiencia.gov.co/bateria_indicadores/

Castro León, E. (2021). Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital. *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*, 1-2538.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2023). Estadísticas por tema Educación. (Fecha de consulta viernes 1 de marzo de 2024). https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion

Fongi, F. (2022). *El paradigma local de enseñanza y aprendizaje virtual de piano en tiempos de pandemia* (Master's thesis). Universidad Nacional de Rosario.

Gutiérrez Villamil, E. (2021). *Propuesta metodológica no convencional en el ámbito de la enseñanza del piano en el nivel de iniciación* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional.

Klarway (2023). Educación virtual y a distancia, un modelo que llegó para quedarse. Newslettter Mirada Educativa. Edición 23 de febrero de 2023. https://www.linkedin.com/pulse/educaci %C3 %B3n-virtual-y-distancia-un-modelo-que-lleg%C3%B3-para-quedarse1f/?originalSubdomain=es

Rodríguez-Núñez, Y. (2020). Taller de Metodología en la Enseñanza del Piano. Del Aprendizaje del Piano. Canal de YouTube. El mundo del piano cubano. https://www.youtube.com/@elmundodelpianocubano3058/videos

UNESCO (2023) Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo. Global Education Monitoring Report. Buenos Aires.

https://www.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2023

Universidad del Rosario. (2023) Nuevos horizontes: La educación virtual en Colombia y su impacto en el presente. Nova et Vetera. https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/nuestra-u/nuevos-horizontes-la-educacion-virtual-en-colombia

Arte y memoria: potencializando el pensamiento crítico desde la escuela

Claudia Mireya Alvarado Diopasá

RESUMEN

Esta práctica pedagógica nació con el objetivo de acercar a los jóvenes del Colegio Alberto Lleras Camargo IED,[98] a los procesos violentos que marcan la historia de nuestro país. Por lo general, los jóvenes citadinos, desconocen las implicaciones del conflicto armado ya que este tiene mayor presencia explícita en la ruralidad. Esta iniciativa obtuvo el primer lugar en la convocatoria Escuelas que, desde el arte y la cultura, construyen memorias de paz y reconciliación, realizada por el CMPR[99] y la SCRD.[100] Se abordó el suceso de las ejecuciones extrajudiciales, específicamente, los «falsos positivos» del municipio de Soacha. Se realizó la construcción de un montaje escénico desde la danza contemporánea y el teatro de pieza didáctica, titulado ¿y cuándo vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento, participaron estudiantes de básica y media, integrantes del grupo de Danza y Teatro, que hoy recibe el nombre ACTOMEMORIA.

Esta experiencia propició, a partir del lenguaje artístico, el pensamiento crítico y la empatía, orientados a la construcción de paz. Se contó con el acompañamiento del CMPR y de MAFAPO.[101] El principal impacto fue el lograr que toda la comunidad reconociera un fragmento histórico, afirmando la escuela como escenario de discusión, reconstrucción y

98 *Institución Educativa Distrital (Bogotá, Colombia).*
99 *Centro de Memoria Paz y Reconciliación (Bogotá, Colombia).*
100 *Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte.*
101 *Fundación Madres de los Falsos Positivos.*

reconciliación, como el espacio de encuentro entre el arte y la pedagogía hacia la potencialización de los procesos formativos del ser.

Palabras clave: educación para la paz, desaparición forzada, memoria, arte y pensamiento crítico

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia pedagógica se desarrolló desde el año 2018 con los estudiantes del grupo de danza y teatro del Colegio Alberto Leras Camargo IED. El Colegio está ubicado en la localidad de Suba de la ciudad de Bogotá. El proyecto surgió con el objetivo de abordar, desde el lenguaje artístico, los imaginarios que tienen los estudiantes frente al conflicto armado nacional. Se trata de un acercamiento a la comprensión que tienen los jóvenes citadinos sobre conceptos como violencia, conflicto, verdad, memoria, paz, reconciliación, reparación, entre otros. Es así, como el fenómeno de la desaparición forzada se convirtió en el eje de profundización y el pretexto de construcción artística y pedagógica. Desde hace muchos años la desaparición forzada rondaba en mi práctica pedagógica. Esto no solo a causa del panorama nacional, sino también por la reconocida canción *Desapariciones* de Rubén Blades y por ser, además, un hecho de constante replicación en diferentes contextos políticos del mundo.

Participé con el proyecto en un documento borrador en la convocatoria Escuelas que, desde el arte y la cultura, construyen memorias de paz y reconciliación, realizada por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (en adelante CMPR). Esta beca de creación convocó a colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá para que realizaran una propuesta de experiencia que, desde el arte, lograra abordar uno de los sucesos violentos de nuestro país. Esto con el objetivo de construir memoria hacia la paz y la reconciliación desde las escuelas. Entonces propuse realizar el montaje de una obra que identificara y generara cercanía, que permitiese a actores, bailarines y al público, despertar empatía hacia el dolor que ha dejado a su paso la guerra, que nos abriera una puerta para reconocer que el conflicto ha tocado de manera directa contextos rurales y nos ha despertado del letargo citadino en el que crecemos. En las ciudades se considera al conflicto armado colombiano de forma distante e indiferente. Por tanto, era fundamental despertar la reflexión y posición crítica en el pensamiento de mis estudiantes. Tomé el suceso de las ejecuciones extrajudiciales,

específicamente los «falsos positivos» del municipio de Soacha, acción desarrollada dentro del mandato del expresidente Álvaro Uribe Vélez en 2012.

El montaje fue realizado a partir del teatro de pieza didáctica y la danza contemporánea. Consta de cuatro fases que son, (i) fase investigativa: momento en el cual profundizamos históricamente en los casos de desaparición forzada, (ii) fase de exploración: en el cual abordamos artísticamente con la danza y el teatro la historicidad y su relación con la emoción de las ejecuciones extrajudiciales, (iii) fase de montaje: momento de concretar la exploración histórica y artística en un texto y puesta en escena de este, (iv) fase socialización: presentación de nuestro producto artístico con a la comunidad y propuesta de un foro abierto y participativo entre los artistas y el público.

La propuesta que se llamó: *¿...y cuando vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento*, fue una de las cuatro propuestas ganadoras. Se inició nuestra experiencia artística y pedagógica, encontrando muchos más objetivos de los propuestos en la parte inicial. Fue mucho más que el componente teórico, pues reconocimos y compartimos el dolor que ha dejado la guerra con quienes han sido sus protagonistas. Además, el montaje estaba acompañado por la realización de un foro con el público, lo cual nos permitió compartir nuestro trabajo con personas que no conocían o magnificaban lo que significa la desaparición forzada en Colombia, entre estos, padres e incluso docentes.

DESARROLLO

En los diálogos abiertos con los estudiantes del grupo de teatro y danza, lograba evidenciar de manera recurrente el que los estudiantes relacionaban las improvisaciones o juegos escénicos con la normalización de las diferentes violencias y aún más, que consideraban que la violencia solo ocurría en el campo, es decir, en sus discursos estaba de manera constante el desconocer la incidencia que, en la ciudad, ha tenido el conflicto armado colombiano.

Teniendo en cuenta esta problemática, se da la propuesta escrita de desarrollar un montaje escénico que proporcione diferentes puntos de vista, que abra las posibilidades de reconocimiento histórico, que potencialice el pensamiento crítico y, sobre todo, que posibilite caminos de empatía,

reconociéndonos como una nación atravesada por la violencia, no de manera fragmentada, sino como un solo pueblo que necesita reconocer lo que ha vivido en sus diferentes rincones, para reconstruirse y encaminar sus acciones hacia la paz.

Una vez, se obtuvo el apoyo de la beca de creación por parte del CMPR y la SCRD, se inició la construcción de este proceso pedagógico, a partir de planear de manera cuidadosa el acercamiento de los estudiantes a la problemática.

El grupo estaba conformado por 19 estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno de la institución que se ha mencionado, todos ellos autorizados por sus acudientes para participar. Realizábamos los ensayos en contra jornada, para no afectar sus clases regulares.

Es así como el proyecto se construyó en cuatro fases, que se presentan a continuación y que especifican la metodología abordada. En todas las fases encontramos diversos hallazgos, dificultades y satisfacciones.

FASE INVESTIGATIVA

Fue difícil dar inicio al proyecto, construir espacios de indagación histórica desde la escuela. Paradójicamente, estos son considerados como proyectos demasiado ambiciosos. Es una constante subestimar el poder reflexivo de los preadolescentes y afirmar que no tienen edad para tratar este tipo de temas y mucho menos para indagar en la historicidad nacional. En Colombia, aun cuando existe la libertad de cátedra, es una premisa el no tratar temas políticos con demasiada vehemencia. El proyecto antes de postularse a la beca del CMPR, contaba con la autorización de los padres de los estudiantes participantes, pero fue sorprendente ver el cambio de decisión en dos acudientes que afirmaron: «Es mejor dejar quieto lo que está quieto». Este escenario impulsó aún más el motor esclarecedor de la verdad que motivaba la experiencia pedagógica, pues en este proceso de negación no solo nos acompaña la indiferencia por carencia de empatía, también existe el temor, como poderosa estrategia de manipulación dentro de la opinión nacional. En varios talleres se abordó teóricamente la desaparición forzada como un arma de guerra utilizada en nuestro contexto, en las diferentes dictaduras suramericanas y en las guerras a nivel mundial. Hicimos un acercamiento a la significación de los derechos reconocidos

internacionalmente como humanitarios y la violación de estos: los crímenes de lesa humanidad. Después tuvo lugar el acompañamiento del CMPR con actividades en las que se preponderó el papel de la memoria y el uso de esta en la construcción de paz y reconciliación. Así se abrió el panorama hacia el suceso objeto de estudio, las ejecuciones extrajudiciales efectuadas en el municipio de Soacha.





En este momento se dio también el encuentro con la fundación MAFAPO, en el que los estudiantes vincularon el contexto teórico a la emoción. Escuchar la historia de la voz de agentes narradores como generalmente somos los docentes, nunca podrá compararse con la experiencia pedagógica que vivirá el estudiante al reconocer a los protagonistas y construir desde sus voces y desde sus cuerpos, testimonios que encarnaban el dolor de la guerra. Los testimonios de las madres fueron potencialmente inspiradores en la construcción artística que se daría en la siguiente etapa. Esta fase investigativa se mantuvo en constante construcción a lo largo de la propuesta. Tanto estudiantes como padres se interesaron por continuar en la construcción histórica del suceso abordado. Los múltiples recursos que dieron cuerpo y base al montaje se fueron organizando con una madurez que parecía no corresponder a las edades de los estudiantes participantes: era la madurez propia que aparece al entender el respeto por el dolor del otro.

FASE DE EXPLORACIÓN ARTÍSTICA

Con la danza contemporánea exploramos la circularidad del movimiento con sucesos cercanos a los propios actores y bailarines. Los talleres de

exploración estaban acompañados por estrategias desde la palabra escrita y oral, para luego ser transformada en movimiento corporal. Los estudiantes se acercaron a sus propias historias familiares y se dio un espacio de socialización que les permitía reconocerse en tejidos sociales que venían de partes diferentes a Bogotá, la capital. Al identificar las raíces generacionales se empezaron a evidenciar diferentes sucesos de violencia que sus familias habían presenciado y de las que muchas eran víctimas directas.

Estos dolores, que solamente el individuo mismo es capaz resignificar con la memoria, sirvieron para construir rutinas que dibujaban un antes y un instante de observación desde el presente. Todo sumado al sentimiento que acompaña dichos recuerdos que se construían a través del relato, las fotos y la oralidad de las familias.



Tomamos entonces, la herramienta de la memoria emotiva que plantea Stanislavski como la estrategia que usa el actor con sus propios recuerdos para representar situaciones emocionalmente similares a las de sus personajes. Abordando esto desde la escritura, la palabra y la acción, recurrimos a las situaciones que en la fase anterior habíamos reconocido.

En un segundo momento, exploramos el teatro de pieza didáctica, ya que buscábamos constantemente que los hallazgos que se iban dando llegasen a los espectadores, por tal motivo, el comunicar de manera directa era parte fundamental del trabajo. Nuestra propuesta no quería ser solamente una construcción colectiva, entendiéndonos como grupo, nuestra intencionalidad crecía en hacerle entender a nuestra comunidad el cómo el conflicto armado era asunto de todos.

Es así como el teatro de pieza didáctica a partir de diferentes actividades permitió abrir la voz de los estudiantes al público, realizar apartados en los cuales exponían sus propias reflexiones y se dejaba escuchar y ver lo que se construía como su pensamiento dentro de su rol de actores y actrices.

Como tercer elemento se profundizó en la relación de la danza folklórica con las instituciones educativas, este es un lenguaje mucho más cercano que los dos anteriores (la danza contemporánea y el teatro de pieza didáctica), por esta razón, los preconceptos de los estudiantes facilitaron el reconocimiento rítmico del bambuco, sin embargo la intención pedagógica se concentró en abordar las letras de los bambucos del centro del país, de la región andina, atendiendo a sus letras, pues en muchas de ellas se narra la pasajes de violencia nacional. Este estudio, fortaleció desde la letra y poética de las canciones, la descripción de los momentos históricos, desde el sentir patriótico y el protagonismo de la voz del pueblo como características de este ritmo andino.

FASE DE MONTAJE

El texto dramatúrgico permitió la consolidación del montaje que tocó con detalle y respeto el suceso de las ejecuciones extrajudiciales y dio desarrollo a los sucesos que rodearon este hecho. La estética construida hizo de las danzas, de los textos y de los distanciamientos que realizaban los actores, momentos poéticos que indudablemente conmovían y enfrentaban al espectador. Si bien nacemos con predisposición estética desde nuestra genética, esta misma la alimentamos y construimos a partir de los referentes culturales que nos rodean. Es así como una puesta en escena distante de los referentes que reciben los estudiantes de una institución educativa distrital rompe y transgrede con la amabilidad de la imagen de la composición escénica, con el diálogo, con la consternación de las convenciones creadas para hablar de violencia. Todo esto sin caer en lo grotesco y redundante.

FASE DE SOCIALIZACIÓN

La poética fue el elemento que generó un cambio de disposición en el espectador. Se propició la cultura del respeto hacia la función que se apreciaba y, a su vez, se construyó un espectador habitual a los espectáculos, pues el proyecto logró financiar, gracias a los recursos obtenidos con la beca, vestuario, utilería, escenografía, gastos de producción y dotó una

de las aulas institucionales con cámara negra. Al finalizar cada función, el público manifestó mediante un foro, sus reflexiones e inquietudes acerca del montaje. Durante varias funciones se contó con la presencia de algunas madres de la Fundación MAFAPO. Esto enriqueció al público de la misma manera que sucedió con los actores y bailarines en la etapa investigativa.

El proyecto *¿…y cuando vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento* inicialmente en el año 2018, contó con la participación de estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno. A lo largo de su trayectoria el proyecto ha logrado involucrar al 95 % de la comunidad educativa con el desarrollo de las funciones. Ha estado presente en espacios de diálogo pedagógico con diferentes comunidades y en diversos escenarios.



Finalmente, la obra se presentó a la comunidad educativa de la sección de bachillerato en la jornada de la mañana. Hemos participado en dos foros institucionales ampliando el público a madres y padres de familia, docentes, directivos docentes y administrativos que también han acompañado la socialización. Hemos realizado presentaciones en diferentes escenarios, como colegios cercanos, el Foro local de Suba y el escenario del CMPR.

Esta experiencia ha participado en foros, en el *webinar Experiencias y tips para la construcción de paz en contextos educativos*, organizado por la Fundación Compaz y Coschool, en el I Congreso Internacional de Pensamiento Educativo, organizado por la Universidad de la Salle y en el III Simposio La Paz se toma la Palabra, organizado por el Banco de la República Centro Cultural de Manizales. Participamos también en el proceso de indagación Pedagogías de las Memorias y las Migraciones, proyecto de la Secretaría de Educación de Bogotá y el CMPR, el cual recoge las experiencias pedagógicas que vinculan la memoria en sus dinámicas académicas. Recibimos con alegría y sorpresa que nuestra experiencia pedagógica fue reconocida por el Festival Ana Frank, organizado en la

ciudad de Buenos Aires, Argentina, otorgando una mención especial por el valor pedagógico y teatral. Participamos en el VII Festival de Teatro Estudiantil de Bogotá, organizado por la Fundación Teatro Nacional y el apoyo del Ministerio de Cultura. Hacia finales del 2022, obtuve el primer lugar del Premio a la Innovación e Investigación Educativa en la línea de Innovación organizado por el IDEP.

Este proyecto ha involucrado a diferentes actores de la comunidad académica. Así se extiende el objetivo de propiciar el pensamiento crítico hacia una práctica institucional y comunitaria. Hemos contado con la participación de estudiantes y docentes externos al montaje, en calidad de público. Con ellos se han fortalecido los foros sobre la importancia de reflexionar frente a sucesos violentos de nuestro país y así mismo, la significación de dichas opiniones en los jóvenes y sus familias.



Por otra parte, la construcción reflexiva de los estudiantes que participan dentro del proyecto es cada vez más madura y cuentan con argumentación

y jerarquización en sus ideas y comentarios. Ellos se han convertido en críticos de sus propias dinámicas y han logrado establecer analogías a partir de la memoria y el recuerdo dentro de sus propias vidas, las prácticas violentas y la reparación, dentro de sus propios contextos. Se evidencia también el crecimiento emocional, abordan y reconocen el dolor del otro con respeto. Propician acciones de transformación en los innumerables micro conflictos que rodean la escuela y la familia. Por otra parte, aunque la temática parece dibujar un ambiente lúgubre, el montaje artístico se caracteriza por el disfrute dentro de su construcción. La obra mueve las fibras del estudiante partir del arte y de la historia. Por más retos o sacrificios que implique la participación, es muy gratificante ser testigo de la evolución y el resultado final.

CONCLUSIONES

Abordar este tipo de temáticas desde la escuela implica diferentes retos, uno de ellos, hablar de lo que usualmente no se habla, pues aun cuando Colombia es un país que históricamente se ha mantenido en guerra, gran parte de la población lo ignora o le es indiferente. Esto hace que el trabajo esté en significar o resignificar diferentes imaginarios, construidos generalmente por los medios de comunicación.

Es común escuchar expresiones como «¿no serán muy jóvenes para hablar de esto?» o «es un tema muy delicado, ellos ni siquiera entienden». Estas consideraciones privilegian el silencio y el miedo, antes que la formación del criterio en los estudiantes. Paradójicamente, se exige al adulto conciencia política y social, y al joven constantemente se le aísla y se subestima.

Es por esto que, en experiencias como esta, el arte logra transformaciones en los estudiantes que participan como actores, bailarines, y también en los espectadores. En general se beneficia toda la comunidad porque nos permitimos cuestionarnos.

La escuela debe apostarle a propiciar espacios de reflexión de manera constante, los docentes tenemos el deber de generar espacios de reflexión con relación al contexto, es urgente crear ambientes empáticos para entender nuestra realidad, para construir pensamiento y actuar en consecuencia. En propuestas pedagógicas como esta, el arte no se presenta como una herramienta, se presenta como el fin en sí mismo. El arte, a partir

del vínculo emocional, hace que las prácticas pedagógicas se fortalezcan, que se vivencien, que incomoden, que sorprendan, que nos saquen del letargo y que nos movilice como comunidad, hacia la construcción de la paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, C. (2023). Experiencia pedagógica: ¿...y cuando vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento, *Experiencias en Investigación e Innovación Educativa* 2022 (pp. 11 - 25). Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2598

Alvarado, C. (2023). Experiencia pedagógica: ¿...y cuando vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento. *Rev. Digital Escuela y Pedagogía. Secretaria de Educación del Distrito SED – Bogotá*. https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/edicion/edicion-14

Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. TM editores

Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia.* Editorial Paidós.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Desaparición Forzada: Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. CNMDH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *La memoria nos abre camino, balance metodológico del CNMH para el esclarecimiento histórico*. CNMDH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Hasta Encontrarlos, el drama de la desaparición forzada en Colombia*. CNMDH.

Ramachadran, V. S. (2010). La belleza y el cerebro: la aparición de la estética, *Lo que el cerebro nos dice: Los misterios de la mente humana al descubierto.* Editorial Paidos.

ANEXOS

Enlaces de evidencias:
https://www.youtube.com/watch?v=PDIA_x-ENAM
https://www.youtube.com/watch?v=V-hN6siHYI8&list=LL&index=57&t=2s

Construcción de memoria en torno a la toma del Palacio de Justicia en el aula escolar a través de prácticas artísticas

Ángela Viviana Salamanca Martínez

RESUMEN

La ponencia plantea una reflexión en torno al concepto de memoria histórica, a sus particularidades en el contexto colombiano y a los posibles diálogos en la enseñanza de la historia reciente en la educación media escolar. Este análisis parte de proponer una revisión del pasado (los eventos del Palacio de Justicia) y una proyección a futuro, entendida esta última como la posibilidad de construir conciencia histórica en la escuela. En este sentido, la enseñanza de la historia reciente a partir de lenguajes artísticos, se presenta desde una experiencia pedagógica en la que jóvenes de grados décimo y undécimo generan una serie de propuestas visuales a partir de conocer los hechos de la toma y retoma del Palacio de Justicia, dando cuenta de sus aprendizajes y reflexiones sobre los mismos.

Esta propuesta de aula posibilita la lectura del evento histórico desde las imágenes de prensa y desde la reflexión crítica del mismo, presentándose como una aproximación a las posibilidades de análisis que los lenguajes artísticos movilizan en el aula con relación a la historia reciente del país.

Se concluye que uno de los objetivos de la educación y de los procesos artísticos que cuestionan esta serie de contenidos y posibles relaciones, podrá aportar en la transformación social a través del conocimiento, la sensibilidad y la empatía.

Palabras clave: construcción de memoria, enseñanza de la historia reciente, manifestaciones artísticas

INTRODUCCIÓN

En los últimos años en Colombia, las manifestaciones artísticas y culturales han sido protagonistas en la lectura, interpretación y construcción de memoria del pasado reciente, toda vez que la información sobre los hechos del conflicto armado sea en extremo horrorosos y crueles, en particular aquellos que han contado con la complicidad del Estado. A partir de la naturaleza de los lenguajes de las artes, la capacidad de generar sensibilidad ante los hechos y temas dolorosos al acudir a estos, aporta la posibilidad de generar diálogos y encuentros entre esos hechos y la humanidad que se construye.

En este sentido exponemos en el marco teórico los conceptos de memoria histórica y enseñanza de la historia reciente en la escuela, generando diálogos con la educación artística y sus manifestaciones. En la metodología explicamos el proceso que se llevó a cabo con estudiantes de educación media en la comprensión de la toma y retoma del Palacio de Justicia en tres momentos: la contextualización del momento histórico, la revisión de imágenes de prensa y el análisis de entrevistas que realizaron a familiares cercanos. En la discusión realizamos el análisis de las producciones gráficas que los estudiantes realizaron a la luz de sus comprensiones sobre el hecho.

DESARROLLO

Planteamiento del problema

La sociedad colombiana está inmersa en un contexto violento desde hace más de setenta años. A partir del Acuerdo de Paz firmado por el Estado y la guerrilla de las FARC-EP en el 2016, nos hemos visto conminados a conocer nuestra historia, particularmente saber, comprender y aceptar los hechos y consecuencias del llamado «conflicto armado»: quiénes fueron y son los actores que participaron, cuáles fueron los roles que jugaron los distintos bandos, las implicaciones de las formas de la guerra para la sociedad civil, cuáles comunidades se afectaron y en qué zonas del país, preguntas y respuestas de los diferentes gobiernos y entes gubernamentales en las zonas de conflicto, y un largo etc. Abordar estas temáticas complejas se volvió un reto, en particular en la escuela: ¿cómo hablar de ellas?, ¿cómo movilizarnos ante el horror de nuestra historia? y, sobre todo, ¿cómo formar

futuras generaciones que garanticen la no repetición? Ante estas preguntas, uno de los elementos recurrentes en las propuestas de aproximación al tema, son las manifestaciones artísticas que abren el camino no solo a la discusión del pasado, sino también a una proyección de un futuro mejor, un futuro en paz.

MARCO TEÓRICO

La memoria que nos atraviesa como sociedad es una memoria herida (Ricoeur, 1999), aquella que surge de la relación entre memoria, historia y violencia. Se habla de memorias, en plural, entendiendo que «no existen memorias neutrales sino formas diferentes de articular lo vivido con el presente» (Calveiro, 2006, p. 377). Lo que define la naturaleza de esta articulación es el lugar de enunciación, la postura política y axiológica de cada sujeto, que es la que constituye el marco de referencia en el cual se consolida su interpretación del pasado.

No todas las lecturas son iguales, algunas de ellas son contradictorias y opuestas, pero es esta tensión la que define un aspecto fundamental para comprender cómo se construye la memoria: a partir de una serie de batallas que desde lo social y lo político buscan definir qué se dice del pasado y cómo se interpreta en el presente. En contextos autoritarios donde prevalece una verdad hegemónica definida por un poder establecido, la memoria surge como aquella voz que cuestiona verdades oficiales, que posibilita la emergencia de discursos alternos que problematicen el discurso histórico y que favorezca la transformación de la sociedad en busca de la defensa de los derechos humanos y las garantías de no repetición (Winn, 2015). Este ejercicio de cuestionamiento ha sido posible en Colombia a partir de la recolección de información y testimonios en cabeza de entidades como el Centro de Memoria Histórica, la Comisión de la Verdad y las ONG que durante décadas vienen alertando sobre los desmanes y actos de horror. Como país seguimos aprendiendo de las voces y experiencias de los diferentes actores y víctimas del conflicto, y reconstruyendo poco a poco la lectura de la historia reciente del país. Para Calveiro estos ejercicios surgen a partir del deseo de comprensión y la necesidad de justicia, y consisten en «una decisión consciente de no olvidar, como demanda ética y como resistencia a los relatos cómodos» (Calveiro, p. 377).

La historia reciente de los países latinoamericanos está marcada por la violencia, el silenciamiento y la represión, en el caso colombiano, materializada por un conflicto armado de más de 50 años, con violaciones a los derechos humanos y huellas imborrables en la sociedad. Así, la pregunta que nos atañe se centra en la enseñanza de la misma, particularmente en la escuela. Peter Winn (2015), al analizar el caso argentino, reconocía que «el ámbito clave para educar a los niños sobre la historia reciente de su país es la escuela» (p. 349), y esta es precisamente la razón por la que nos preguntamos en qué lugar nos encontramos como país frente a la enseñanza de nuestra historia reciente.

Alexander Ruiz Silva (2022) ha reconocido que «la enseñanza de la historia reciente (…) puede propiciar relaciones alentadoras y vivificantes entre Historia, memoria e identidad, de cara a la construcción de un porvenir pacífico e incluyente» (p. 33). En este sentido, la comprensión del pasado no se limita únicamente a entender lo que ocurrió, sino sobre todo a construir una ciudadanía capaz de aceptar la diferencia y formar una sociedad más pacífica y democrática. La enseñanza de la historia, abordada desde las diferentes disciplinas en la escuela, abre la posibilidad a una transformación social, a consolidar paulatinamente las garantías de no repetición del conflicto y a fomentar en los estudiantes la conciencia histórica (Ricoeur, 1999). Se trata de una comprensión de la historia enfocada en una transformación social. La labor del docente consiste en presentar una serie de contenidos históricos y en acompañar a los estudiantes en su proceso de comprensión de los sucesos, en problematizar las narrativas de esa historia, en plantear nuevos discursos a partir de una lectura reflexiva y en construir nuevas posibilidades de relaciones pacíficas y respetuosas con el otro.

La construcción de memoria histórica y la enseñanza de la historia reciente del país es un elemento fundamental en la formación de las nuevas generaciones y en la esperanza de un futuro diferente. Aunque les concierne a todas las disciplinas de la escuela, la educación artística tiene un rol determinante en la misma. Su naturaleza crítica, reflexiva y sensible, posibilita un camino de aproximación al fenómeno histórico violento, que no se centre en el horror sino en la posibilidad de introspección y encuentro con el otro a partir de una mirada situada desde los procesos de construcción de conciencia histórica.

Así pues, la educación artística y sus diferentes manifestaciones, surgen como el camino posible para construir una lectura crítica de los hechos, e incorporar nuevas narrativas (no escuchadas) de ese pasado reciente. Este lenguaje expresivo posibilita la enunciación y comprensión de los hechos violentos (algunos de ellos inenarrables), pero desde la posibilidad de un futuro incluyente, de una esperanza de cambio, y no desde la quietud pasmada e indiferente que se estanca en el horror. Esto es lo que Satizábal (2020) define como memoria poética, al reconocer que «una paz que no sea canto, relato, danza, cine, poesía, historia, que no sea memoria poética común, no podrá arraigar en el alma colectiva, en cada corazón (…) Es necesario contarnos esas historias tremendas, transformar en relato y en poesía compartida el horror vivido» (p. 435). La educación artística puede fijar su mirada en cada uno de estos relatos narrados a partir de manifestaciones artísticas y traerlos al aula, abordarlos, discutirlos, problematizarlos, representarlos y plantear así una experiencia sensible en los estudiantes, que les permita construir su propia lectura del pasado reciente y de la memoria histórica del país.

METODOLOGÍA

A partir de estas reflexiones conceptuales se desarrolla una experiencia pedagógica con estudiantes de grado décimo y undécimo del Colegio Distrital Manuela Ayala de Gaitán, cuyo objetivo es problematizar la toma y retoma del Palacio de Justicia en 1985. El proceso siguió los siguientes pasos:

1. Se realizó una contextualización del momento histórico, identificando agentes, coyuntura y acontecimientos.
2. Revisión de las imágenes fotográficas y audiovisuales que circulan en Internet, seguida por un proceso de reconstrucción de los hechos y posibles expresiones visuales que dieran cuenta de las tensiones viables de ser reconocidas y explicadas.
3. Entrevistas y conversaciones con familiares cercanos sobre cómo vivieron y recuerdan esos dos días de noviembre de 1985. A partir de estas actividades, instalamos el hecho alrededor del cual orientamos el reconocimiento de un evento cuyos detalles aún no terminan de ser comprendidos y cuyos ecos aún resuenan en la sociedad.

RESULTADOS, DISCUSIÓN, REFERENCIAS

A partir del proceso reflexivo y creativo, los jóvenes que hicieron parte de la secuencia didáctica en el aula reconstruyeron la toma y retoma del Palacio de Justicia. Tanto las imágenes a las que tuvieron acceso como los relatos de sus familiares, fueron el insumo para que se aproximaran al hecho, pero, sobre todo, para que generaran una reflexión frente a los eventos y tomaran una postura inicial frente a los hechos.

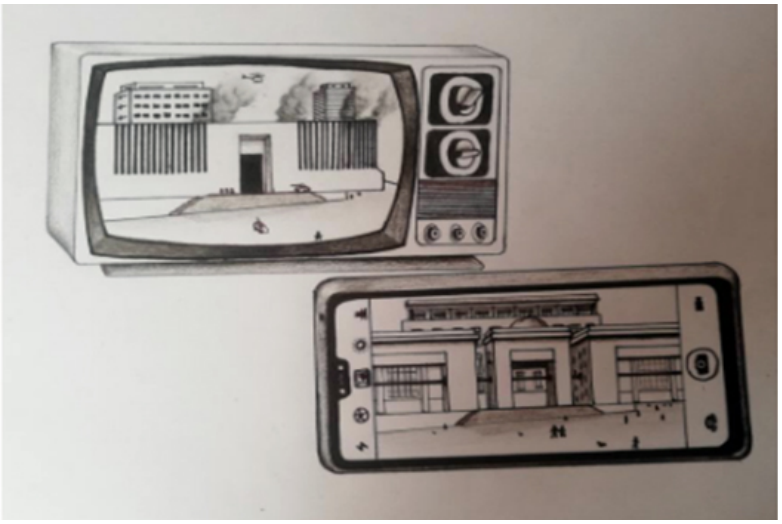


Fig. 1. *Dibujo de Conny Malagón.*

Las propuestas visuales obtenidas de esta experiencia se organizaron en tres categorías que definen el enfoque que cada uno de los jóvenes le dio a su obra. Por un lado, se hizo presente la pregunta por la transmisión de la información, particularmente la de los medios de comunicación y por otro lado se referenció e interpretó la imagen fotográfica y audiovisual de la retoma que se volvió icónica: la entrada de los tanques al Palacio de Justicia. Y, finalmente, la construcción de símbolos que reflejan no solo lo que ocurrió aquellos dos días, sino las implicaciones que este evento tuvo en la sociedad. Esta producción visual de los jóvenes da cuenta del carácter de la memoria como batalla, en el sentido en que refleja los encuentros y contradicciones que se hacen presentes al momento de narrar el pasado e interpretarlo en el presente. No existe una versión única, sino una serie de opiniones, testimonios y análisis que enriquecen el hecho histórico y que dan cuenta de su complejidad. Los jóvenes que hicieron parte de

esta experiencia no habían nacido cuando ocurrió la toma del Palacio (yo tampoco), razón por la cual uno de sus intereses al momento de intentar comprenderlo fue la forma en que les llegó esta información.

En la figura 1, por ejemplo, se reconoce el encuentro de dos momentos, tanto en el edificio recién tomado por la guerrilla como en el medio en que este se muestra: aquí la televisión, el celular y el internet (en la actualidad del año 2022 en permanente uso), son los mecanismos de los que se valen para conocer el hecho y las imágenes que circulan de él. En este dibujo, Conny Malagón muestra un televisor viejo en el que se transmite la noticia y en el que suceden en simultáneo varias acciones: los tanques del ejército ingresando al palacio, el edificio incendiándose y los helicópteros sobrevolando. Esta imagen contrasta con la que aparece en el celular: el mismo lugar geográfico, la misma institución estatal, pero una edificación completamente diferente en la que el espacio y sus transeúntes están en calma. Se evidencia el paso del tiempo.

En la figura 2, la información llega a los oídos de Michell Poveda a través de la transmisión oral, de las historias que le cuentan generaciones anteriores. Ante este relato, ella se dibuja a sí misma, escuchando. No lo hace con una expresión indiferente, sino que manifiesta gestos de preocupación. Esta es la reacción que genera en ella oír lo que ocurrió ese día en el Palacio de Justicia.



Fig. 2. *Dibujo de Michell Poveda.*

En las dos figuras, tanto Conny como Michell dibujan un elemento común: los tanques ingresando al edificio. De todas las imágenes de prensa vistas, de los relatos recopilados, es esta la que eligen plasmar en su dibujo. Lo que vuelve problemática esta entrada de los tanques no es el deseo de recuperar el orden, sino lo que ocurrió posteriormente: el enfrentamiento violento entre uno y otro bando. Las fuerzas militares no cumplieron con su responsabilidad de proteger a los civiles que se encontraban dentro y se valieron de su fuerza para atacar al enemigo sin pensar en los magistrados, en los trabajadores que estaban ese día en el palacio. Esta acción violenta y deliberada se revela en el caos que muestra el televisor de Conny (figura 1) y refleja el estupor en el gesto de Michell (figura 2).

Pero los anteriores no son los únicos ejemplos en los que el tanque se hace presente. Si en las imágenes anteriores estaba enmarcada en la pregunta por la comunicación de la información, en los siguientes dibujos se manifiesta como una interpretación del hecho. En la figura 3, Nicol Silva narra en una secuencia gráfica los momentos de caos que tuvieron lugar. La sorpresa de los transeúntes que cuentan cómo la guerrilla del M19 ingresó al palacio y que miran curiosamente (dibujo 1), la orden de los generales a las fuerzas militares y policíacas para ingresar al edificio mientras ardía en llamas (dibujo 2), los policías y militares atrincherados disparando hacia el interior (dibujo 3) y de pronto una pausa, un acercamiento la puerta en la que se ve cómo una rehén está saliendo con su bolso en la mano y con lágrimas en los ojos. Mientras tanto, esas mismas armas que apuntaban al interior del edificio le estaban apuntando a la mujer, mientras el sujeto que la sostenía le gritaba «Afuera sin lloriqueos» (dibujo 4). En un plano medio se muestra otra mujer, con las manos atadas y los ojos vendados. Ya no hay información de su contexto, no sabemos su paradero. En el fondo solo hay un espacio en blanco y en frente ella, una víctima.





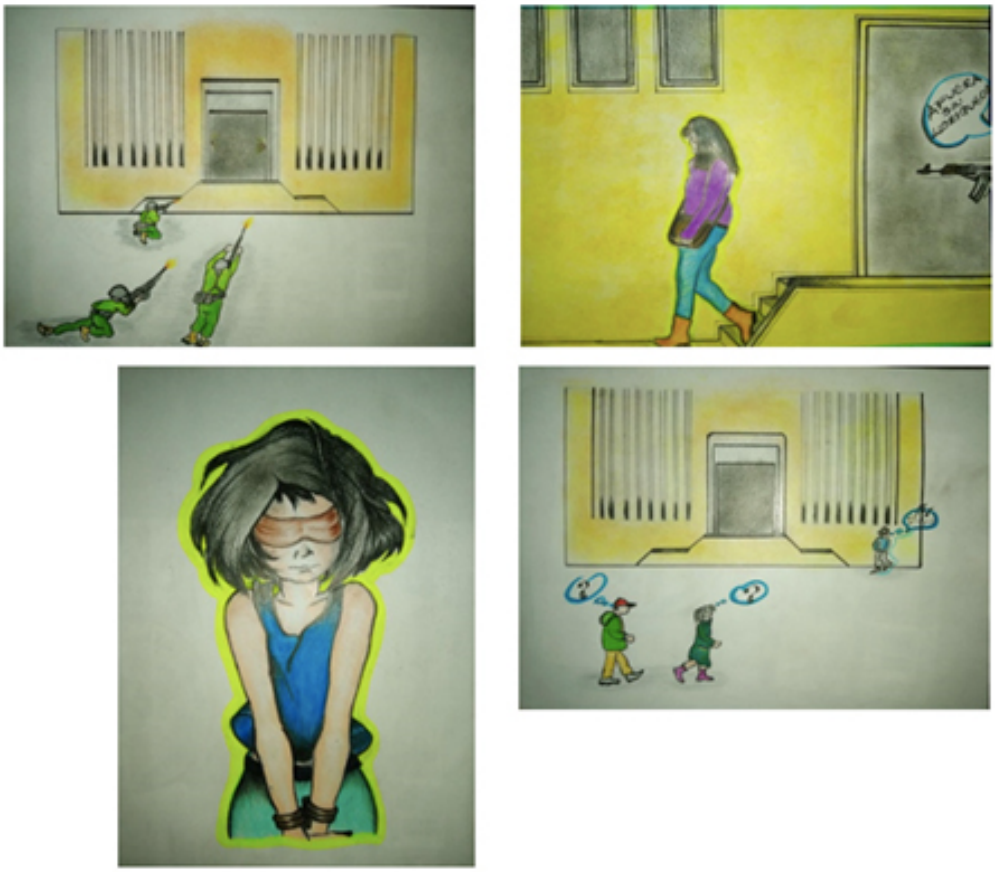


***Fig. 3**. Secuencia gráfica Nicole Silva.*

En un último cuadro (dibujo 6), Nicol dibuja el palacio nuevamente. Ya no hay llamas, no hay tanques, no hay tiroteo ni rehenes. Ahora solo hay transeúntes. Uno que parece cantar una canción «Fin, fin, fin», mientras que en los otros solo quedan preguntas, dudas sobre lo que ocurrió en ese lugar. En esta propuesta visual se reconstruyen los eventos a partir de una interpretación de Nicol, quien presenta a través de diálogos e imágenes los actos violentos, pero también denuncia el silencio que la sociedad y el Estado han tenido frente a las desapariciones forzadas que hubo.

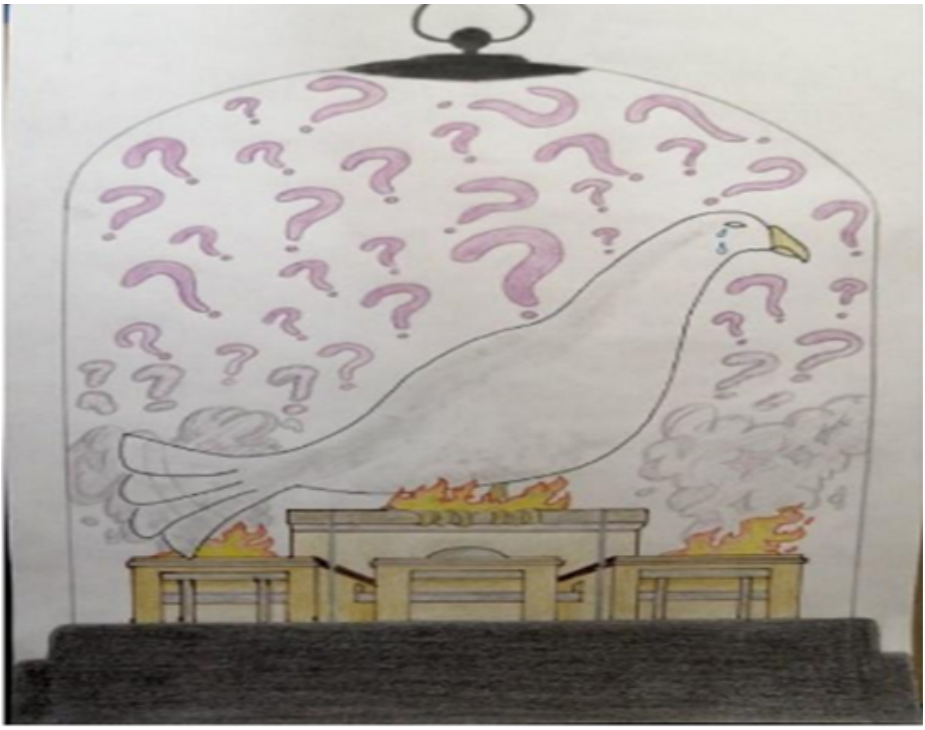


***Fig. 4**. Dibujo de Jhonatan Torres.*

Finalmente, el símbolo se presenta en las propuestas visuales como un constructor de sentido al momento de comprender e interpretar el hecho. En la figura 4, Jhonatan Torres dibuja una jaula. En la parte inferior está el nuevo edificio del Palacio de Justicia en llamas. Sobre él, una paloma blanca, símbolo de paz, está llorando y a su alrededor muchos signos de interrogación. El horror de este hecho no solo afecta a los familiares de las víctimas, sino que sigue impidiendo que la paz sea posible, la encarcela en una jaula de dudas.

Por su parte, Paula (figura 5) dibuja el antiguo edificio del Palacio incendiándose, una imagen que apareció en los periódicos del momento, pero la interviene dibujando sobre ella palomas blancas con algunos de los nombres de las personas asesinadas y desaparecidas durante la toma y retoma del palacio. Paula llama la atención sobre la experiencia individual, sobre el sujeto y su familia. Para ella es importante el acto de nombrar a

estas personas, que no representen un número más en el conflicto, sino que sean homenajeados y reconocidos.

A lo largo de este proyecto de aula que buscó la comprensión de eventos históricos a partir de manifestaciones artísticas fue posible generar una primera aproximación a la enseñanza de la historia reciente del país entendiendo la importancia de la construcción de memoria en el aula y reconociendo la riqueza de posibilidades que el lenguaje artístico presenta para la comprensión del conflicto.



***Fig. 5**. Dibujo de Paula Andrea Santamaría.*

CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia reciente en la escuela ha venido cobrando importancia en la sociedad colombiana. Reconocer que esta historia está marcada por la violencia que conlleva un conflicto armado y las dinámicas sociales que se perpetúan en las relaciones de los individuos, es un reto para el país. Los procesos educativos, mediados por docentes que reconocen la importancia de construir memoria histórica en el aula escolar, representan una posibilidad para abordar la complejidad de la historia reciente en nuestra sociedad. A partir de esta propuesta de enseñanza de la historia reciente a partir de manifestaciones artísticas fue posible analizar diversas

formas de aproximación de los jóvenes a la toma y retoma del Palacio de Justicia, a su lectura del contexto y a un análisis de las imágenes que ampliaron sus conocimientos y su comprensión histórica del conflicto.

Durante el proceso resultó sorprendente ver lo poco que las nuevas generaciones conocen la historia del país, no solo un evento en particular, sino las generalidades del conflicto, por ejemplo. A lo largo del estudio del pasado, del análisis visual y de los relatos orales fue posible un primer acercamiento a la historia reciente por parte de estos jóvenes. Sin embargo, aun sin esos conocimientos previos al proyecto, las discusiones que los jóvenes generaron en las sesiones dan cuenta de una reflexión y una toma de posición.

Esta es solo una experiencia, aún queda mucho por trabajar en el reconocimiento de la historia y la reconstrucción de memoria en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, D. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y Ciudad* (34).

Arias Gómez, D. (2021). Memorias encontradas. *¿Qué piensan los estudiantes del conflicto armado?* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Calveiro, P. (2006). Usos políticos de la memoria. En AA.VV., *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (pp. 359-382). Clacso.

Jelin, E. (2015). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife

Ruiz, A. (2022). *Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula*. Comisión de la Verdad.

Satizabal, C. (2020). Por una memoria poética compartida. Arte, conflicto y paz en Colombia: entre la poesía y el engaño. *Desde el Jardín de Freud* (20), pp. 409 - 436.

Winn, P. (2015). Las batallas por la memoria histórica en el Cono Sur: conclusiones comparativas. En F. Lorenz, P. Winn, A. Marchesi y S. Stern, *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. Biblos.

¿El neuroeducador musical? Aproximaciones a una formación musical integradora

Miguel Flores Covarrubias

It's unbelievable how much you don't know about the game you've been playing all your life.

Mickey Mantle, beisbolista

RESUMEN

El óptimo desarrollo de las habilidades del músico ejecutante ha sido un tema recurrente en la tradición formativa de la cultura musical occidental. Diversos autores y teóricos musicales han abordado este tema con propuestas de variada índole a lo largo de la historia. En años recientes se han incrementado los estudios interdisciplinarios que abordan distintos aspectos de esta cuestión. Tomando este contexto como base, ubicamos en las propuestas de análisis de Héctor Ruiz Martín y Francisco Mora, elementos para pensar la educación desde una perspectiva donde se involucren a las neurociencias y la psicología educativa en el desarrollo de prácticas que permitan aproximaciones distintas a los procesos formativos del instrumentista, en particular en el piano. Se consideran en esta discusión diversas propuestas que sobre la formación del instrumentista se han desarrollado en años recientes para establecer el marco referencial desde el cual leeremos los procesos formativos del músico instrumentista. A partir de esta información y su cruce con las ideas planteadas por los dos autores citados, propondremos algunos usos generales, exploratorios, que se le pueden dar a la información articulada en el presente texto. Igualmente, se considera otro aspecto de la formación musical que en ocasiones parece ser obviado, a pesar de la importancia que reviste para

el instrumentista: el bienestar emocional. Concluiremos valorando las posibilidades prácticas para la implementación de algunas de las ideas presentadas a lo largo de este escrito.

Palabras clave: neuroeducación, formación instrumental, educación musical, metacognición, aprendizaje musical

INTRODUCCIÓN

Una de las situaciones más recurrentes en la formación musical instrumental, que se repite en otras áreas de formación profesional especializada, es aquella donde se asume que el músico diestro en la ejecución de un instrumento, en automático, está dotado de las competencias para instruir a otros en el desarrollo de las habilidades musicales necesarias para ser devenir en un buen ejecutante. Es decir, la posesión de una serie de cualidades musicales y artísticas parecieran habilitar directamente al ejecutante como docente.

Como se da en gran parte de las carreras universitarias, las competencias y conocimientos pedagógicos que se esperan de un docente muchas veces rebasan la habilitación pedagógica real y la disposición natural para asumir la actualización docente como un imperativo categórico del académico universitario. Ante un panorama que no es nuevo, la gran mayoría de las IES implementan estrategias muy similares con cursos de formación continua, desarrollo de guías, manuales y cursos virtuales, entre otros. Con la idea de darle una atención diferente a este problema, valdría la pena preguntarse si podemos abordar esta problemática de otra manera.

Francisco Mora, en su libro *Neuroeducador* (2022), aboga por un ejercicio de familiarización del docente con los desarrollos de las neurociencias y el apoyo «a los docentes en el campo del aprendizaje y el desarrollo desde una perspectiva fundamentalmente neurobiológica, es decir, enfocada desde el método científico. Aun cuando solo sirviese para limpiar de mitos y falsas verdades la enseñanza en los colegios» (p. 61).

Por su parte, Héctor Ruiz Martín, quien tampoco es una figura ajena a la batalla en contra de la propagación de ideas erróneas acerca del funcionamiento de nuestra mente, plantea:

> *La psicología cognitiva, de hecho, proporciona importantes datos y modelos para la denominada psicología educativa, una especialidad multidisciplinar que se apoya en esta última y en otras disciplinas afines, como la psicología del desarrollo y la psicología evolutiva, para estudiar los procesos de aprendizaje y enseñanza en contextos reales. Sería la disciplina más cercana al aula (2020, pp. 28-29)*

En las siguientes páginas, analizaremos desde esta perspectiva algunos de los desarrollos más recientes en la educación musical. Concluiremos este trabajo valorando las posibilidades que se abren ante nosotros al incorporar los avances de las neurociencias y su operacionalización a través de la psicología cognitiva en la búsqueda de no olvidar uno de los motivos gozosos que nos tienen con un instrumento en la mano: hacer música.

DESARROLLO

Antes de entrar en materia es importante aclarar que las referencias a la psicología o la neurociencia se harán teniendo en mente las dinámicas y los procesos de aprendizaje. Es decir, las interacciones que tenemos con la música como experiencia sonora, emocional, intelectual y estética, que se estudian desde la psicología de la música (Margulis, 2018), son tema ajeno a las intenciones del presente escrito.

Igualmente, tal y como lo plantea Mauricio Weintraub (2016), reconocemos una de las disyuntivas que atraviesan al estudiante de música: hacer música o hacer carrera. La experiencia de formarse dentro de las instituciones tradicionales de enseñanza profesional transcurre entre espacios pedagógicos, de carrera y artísticos y es en esta interacción, generalmente desarticulada, donde se trata de aprender a ser músico. La solución a esta disyuntiva transita en parte por entender el carácter complementario que deben tener estos dos haceres y el desarrollo de estrategias para abordar ambas de manera explícita tanto en el salón de clases como en el espacio de estudio individual. En el reconocimiento y la preparación hacia estos espacios reside uno de los puntos centrales que discutiremos más adelante.

Tabla. 1*. Hacer música – hacer carrera.*
Fuente: Elaboración propia, basada en Weintraub.

Espacios pedagógicos	La clase y la audición
Espacios de carrera	El examen y el concurso
Espacios artísticos	El concierto

Uno de los conceptos más frecuentes en la literatura en inglés sobre la formación del instrumentista es *expertise*.[102] Los autores que documentan sus características plantean algunas de las habilidades clave que son necesarias para su desarrollo. Entre las más recurrentes encontramos las habilidades metacognitivas relacionadas con la planeación, el monitoreo y la evaluación del aprendizaje (Hallam & Bautista, 2018). El desarrollo efectivo y natural de estas habilidades depende del conocimiento de las fortalezas y debilidades personales, la naturaleza de la tarea a desarrollar, las estrategias a emplear y las características del resultado que se busca. Si bien esta habilidad tiene un importante impacto en la resolución de problemas y en la rapidez del aprendizaje, ¿brindamos los docentes los elementos para desarrollarla?

Entre los años 1994 y 2000 se obtuvo información cruzada sobre las estrategias de estudio que brindaban los maestros a un grupo de jóvenes y la información que habían recibido sobre este tema los alumnos recién ingresados a un conservatorio. Los maestros de instrumento aseguraban en un 84 % que «siempre» o «muy seguido» daban instrucciones específicas sobre cómo estudiar, mientras que el 40 % de los estudiantes reportaban que sus previos maestros habían puesto «muy poco» o «ningún» énfasis en las estrategias de práctica (Lehmann & Jorgensen, 2018, pp. 135-136).

Sustituyamos estrategias de práctica por estrategias de aprendizaje para recurrir a la metáfora planteada por Ruiz Martín (2020), donde lanzamos a un niño a la alberca esperando que aprenda a nadar y además lo haga eficazmente. «Del mismo modo, los alumnos no fortalecerán su capacidad

102 *El Diccionario Cambridge lo define como el nivel de habilidades o conocimientos elevados y el Diccionario Merriam Webster como la habilidad de un experto. Para las finalidades de esta discusión, utilizaremos el concepto de pericia, sugerido por la RAE, con el sentido propuesto en las definiciones en inglés.*

de aprender por el mero hecho de que los forcemos a hacerlo. Sin embargo, sí podemos incrementar su eficacia enseñándoles estrategias de estudio y hábitos que valen para cualquier materia» (p. 119).

Es importante apuntar que para estar en condiciones de brindar estrategias de estudio a nuestros estudiantes debemos tener en cuenta los componentes de la memoria que nos plantean los especialistas: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La memoria sensorial es el canal por donde entra la información a nuestra mente (Cowan, 2008) y podemos considerar la existencia de una por cada uno de nuestros sentidos, la memoria a corto plazo, también llamada memoria de trabajo, se encarga de mantener y manipular la información sobre la que tenemos puesta nuestra atención, y la de largo plazo es donde se ubica la información que ya fue procesada, no tiene nuestra atención, pero puede ser recuperada.

Los psicólogos cognitivos reconocen dos tipos de memoria a largo plazo: la memoria explícita y la memoria implícita. Además, de acuerdo con las evidencias, la memoria explícita, encargada de crear y conservar representaciones de nuestro entorno, se subdivide en memoria episódica y memoria semántica. En este caso, es importante reconocer que, al ser la primera vivencial y la segunda factual, tienen un rol preponderante en el aprendizaje y memorización de contenidos musicales.

Por último, los sistemas de memoria de origen más primitivo se agrupan en lo que llamamos memoria implícita, y estos nos permiten modular nuestras respuestas automáticas ante los estímulos. Y de la memoria implícita es importante destacar una que es central para el aprendizaje, en general, y para el aprendizaje musical, en particular: la memoria procedimental. Al estar asociada a habilidades que aparentemente no requieren un esfuerzo consciente en su realización, esta memoria es la que empleamos para realizar cualquier actividad que requiere movimientos y coordinaciones musculares complejas y expeditas.

Regresemos ahora, con esta información bajo el brazo, al tema de la pericia, pues como lo plantea Kalakoski (2007), su desarrollo conduce a la capacidad de recuperar conocimientos previos para resolver problemas y a mejoras en los tiempos de aprendizaje, facilitando las funciones de la memoria de trabajo. Igualmente, para orientar mejor a nuestros estudiantes se hace una distinción entre los niveles de desarrollo de la pericia que, de

acuerdo con estudios analizados por Hallam y Bautista (2018), se muestran en correlación con su experiencia musical.

***Tabla. 2**. Cambios de concepción del aprendizaje instrumental.*
Fuente: Elaboración propia, basada en Bautista et al (2009, 2012).

Nivel	Concepción	Evaluación
Novatos	Trabajo repetitivo para lograr procesar los símbolos de manera correcta.	Se obtiene mediante un juicio externo que califica mis logros.
Intermedios	Se incorporan las dimensiones técnicas, sintácticas y de ejecución.	Proceso para ubicar puntos de interés y corrección de errores.
Avanzados	Utilizan la reflexión y la autorregulación para desarrollar una imagen artística y expresiva de la partitura.	Se asume desde una perspectiva constructivista, con finalidades formativas y pedagógicas.

Sin plantearse como información concluyente, estos estudios nos permiten visualizar los estados o niveles de desarrollo conceptual por los que puedan estar atravesando nuestros estudiantes y, a partir de ello, tener estrategias y orientaciones adecuadas para ayudarlos a desarrollar su pericia.

Como ya se mencionó anteriormente, la metacognición o la capacidad del estudiante para regular su aprendizaje de manera autónoma, se puede desarrollar gradualmente y requerirá la descomposición algorítmica de la tarea de aprendizaje: ¿entiendo la pieza y lo que debo lograr con ella?, ¿qué retos me implica de acuerdo con mi desarrollo?, ¿cómo organizaré el estudio de la pieza?, ¿qué elementos debo estudiar aisladamente para realizarlos mejor e integrarlos en un todo?, ¿cómo registraré y evaluaré la efectividad de mi estrategia?, ¿qué cambios debo realizar a mi estrategia de estudio?, son solo algunas de las preguntas que el estudiante puede realizarse para organizar su trabajo y fortalecer su capacidad de aprender a aprender.

Por último, un elemento central en el aprendizaje se relaciona con la receptividad emocional. Como lo plantea Mora (2022), fundamentándose con una explicación de cómo se construyen las ideas en el sistema límbico o

cerebro emocional, «con la alegría, el placer y la recompensa, lo aprendido perdura» (p. 30).

Continúa Mora:

> *Es con la alegría y la curiosidad como se despierta la atención hacia el aprendizaje de los conceptos, las ideas y los abstractos, mientras que con el miedo se apaga. Lo cierto es que «la letra ni con sangre, ni con castigo, ni con miedo entra», a lo que habría que añadir que «... si lo hace, poco perdura. (p. 31)*

Nada más alejado de la perspectiva que hemos desglosado hasta ahora que los escenarios capturados en películas como Shine (1996) o Whiplash (2014), donde la formación musical de alto rendimiento se confunde con una enseñanza en donde predominan la humillación, el maltrato emocional y la ausencia de autonomía por parte del estudiante.

Llegados a este punto es importante recordar que la formación musical integral también debe reconocer que el momento escénico, la presentación en público, debe construirse con mayor cuidado del que normalmente se le da. El juego de estímulos y emociones que confluyen en la presentación pública del estudiante rara vez se presentan en el proceso de preparación que se da en el cubículo. La clase y la retroalimentación que se le da al alumno en el aula, por su naturaleza individual, insular, pocas veces incorpora los elementos que entran en juego durante la presentación pública. Aunque el tema del miedo escénico rebasa las finalidades de este escrito, es uno de los temas que se ve atravesado por la necesidad de reforzar nuestros conocimientos sobre la mente, las emociones y la preparación del músico integral.

Aquí es donde nuevamente recurrimos a Francisco Mora, quien plantea la necesidad de ese apoyo especial para los educadores de educación básica a través de una nueva profesión, el neuroeducador. Baste mencionar que el rol del neuroeducador, es concebido como un apoyo al trabajo docente y orientador en casos que requieran seguimiento educativo especial desde una perspectiva neurobiológica.[103]

---

103 En la propuesta presentada por Mora, se llega a plantear la necesidad de estudios en educación primaria con contenidos que permitan un énfasis en neuroeducación, seguidos de un Máster en Neuroeducación.

CONSECUENCIAS PRÁCTICAS DE ESTA DISCUSIÓN

A diferencia del ambicioso panorama planteado por Francisco Mora, en la formación instrumental no estamos ante la compleja necesidad de brindar atención actual, pertinente y diferenciada a un grupo de 20 o 30 estudiantes, normalmente estamos en sesiones individuales donde podemos encausar al estudiante en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje y sus criterios de valoración de este. Igualmente, nos encontramos con la posibilidad de ir preparando la transición del aula a la escena basados en un entendimiento apropiado de los impulsos que experimenta el estudiante en escena.

Si bien muchas instituciones contemplan el servicio médico y el apoyo psicológico para sus estudiantes, la nueva figura del neuroeducador requerirá tiempo en su desarrollo y gestión, no obstante, la importancia que reviste. Sin embargo, en este tránsito hacia mejores prácticas educativas, los docentes tenemos la obligación moral de preparar el terreno para cuando este momento llegue. Existen ejemplos recientes de iniciativas académicas desarrolladas con cuidado y creatividad para incorporar a la discusión de la comunidad musical estos temas, como el libro que el Mtro. Raúl Herrera Márquez (2023) ha desarrollado con una finalidad cercana a la aquí planteada.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto, es importante ubicarnos en nuestro contexto para analizar la viabilidad de integrar esta perspectiva en nuestros procesos formativos. Si bien no se plantea cargar estas importantes responsabilidades en el docente instrumental, dado el contexto actual y los desarrollos institucionales bajos o incipientes en estos temas, si se percibe la necesidad de desarrollar la capacidad y la sensibilidad en el docente para fungir como intermediario entre los avances de la neurociencia cognitiva que pueden aportar a la atención de las necesidades de aprendizaje específicas de cada alumno y las posibilidades que nos brinda para potenciar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Tal y como en 2014 lo pudo demostrar Howard-Jones en su estudio al respecto (Mora, 2022, p.88), existen entre los docentes ideas infundadas sobre el funcionamiento del cerebro que desafortunadamente llegan a colarse en el aula e inciden en las maneras en que concebimos y

desarrollamos estrategias didácticas para nuestros estudiantes. Si algún compromiso inicial debemos asumir quienes nos dedicamos a la docencia, es indudable que la asequible lucha contra los neuromitos es un primer paso esencial, seguido de investigaciones mixtas que nos permitan definir los desarrollos y áreas de oportunidad que enfrentamos en la formación integral, científica y ética de los músicos instrumentistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista, A., Pérez Echeverría, M. D. P., Pozo, J. I., & Brizuela, B. M. (2009). Piano Students' Conceptions of Musical Scores as External Representations: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 181–202. https://doi.org/10.1177/0022429409343072

Bautista, A., Pérez-Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Brizuela, B. M. (2012). Piano students' conceptions of learning, teaching, assessment, and evaluation. *Estudios de Psicología*, 33(1), 79–104. https://doi.org/10.1174/021093912799803872

Chazelle, D. (Director). (2014). *Whiplash*. Sony Pictures Classics.

Cowan, N. (2008). Sensory Memory. En *Learning and Memory: A Comprehensive Reference* (pp. 23–32). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012370509-9.00172-8

Hallam, S. (1995). Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. *British Journal of Music Education*, 12(1), 3–19. https://doi.org/10.1017/S0265051700002357

Hallam, S., & Bautista, A. (2018). Processes of Instrumental Learning: The Development of Musical Expertise. En *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: An Oxford handbook of music education. Volume 3* (Vol. 3, p. 378). Oxford University Press.

Herrera Márquez, R. (2023). *¡Juro que en mi casa me salía mejor! Método de estudio para pianistas... Y otros músicos.* (1a ed.). Editores Buena Onda.

Hicks, S. (Director). (1996). Shine. Roadshow Entertainment.

Kalakoski, V. (2007). Effect of skill level on recall of visually presented patterns of musical notes. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(2), 87–96. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00535.x

Klickstein, G. (2009). *The musician's way: A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford University Press.

Lehmann, A. C., & Jorgensen, H. (2018). Practice. En *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: An Oxford handbook of music education. Volume 3* (Vol. 3, p. 378). Oxford University Press.

Margulis, E. H. (2018). *Psychology of music: A very short introduction*. Oxford University Press.

Mora, F. (2022). *Neuroeducador. Una nueva profesión* (1a ed.). Alianza Editorial.

Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (2a ed). Graó.

Weintraub, M. (2016). *Música y emociones. Una mirada integral del intérprete de música*. (1a ed.). El Aleph Editores.

La Teoría Fundamentada aplicada a la docencia e investigación en arte: una experiencia desde la formación doctoral

Rosario Cárdenas Prieto
Yuitana García Isaac

RESUMEN

El presente trabajo es resultante del proceso de investigación doctoral de la maestra, bailarina, coreógrafa y directora de la compañía, Rosario Cárdenas. Durante cinco décadas de vida artística dedicada a la danza advierte la necesidad de argumentación de la creación danzaria como respuesta individual o de trabajo de algunos coreógrafos en particular. Es entonces que se elige a la Teoría Fundamentada en calidad de metodología científica con la intención de revelar la teoría que sustenta a la danza combinatoria desde la mirada de los protagonistas y testigos de la obra de la compañía. La organización metodológica del proceso a cargo de la Dra. Yuitana García, se erige como elemento novedoso en tanto la investigación artística exige una coherencia entre la naturaleza del arte y los métodos utilizados para su descripción, análisis y explicación. Importa a las autoras socializar los resultados durante el proceso de ordenamiento y escritura de la memoria escrita de la investigación doctoral, pues la ruta metodológica seguida deviene en aporte teórico y práctico para otras investigaciones de igual naturaleza.

Palabras clave: teoría fundamentada, investigación, Rosario Cárdenas

INTRODUCCIÓN

La ponencia refiere el valor de la Teoría Fundamentada (TF) aplicada a la investigación en arte. Esta experiencia deriva de la necesidad de abordar la vida y obra artística de la bailarina, maestra, coreógrafa y Premio Nacional de Danza, Rosario Cárdenas como resultado de su investigación doctoral

Consecuentemente se propone una secuencia metodológica para la utilización de la TF en el campo de indagación del arte danzario y de la enseñanza, de frente a la obra de la maestra y coreógrafa Rosario Cárdenas. La investigación sobre las bases de la TF como metodología, es flexible, se ajusta a los intereses del investigador o investigadora, del docente, del artista, de la propia naturaleza de la obra y del esqueleto performático que da vida a los procesos que lo distinguen.

Con estas premisas como condicionantes, se privilegia con la TF la recolección, el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada. De igual modo, lograr un mayor entendimiento de los aportes del artista, de su obra y revelar la teoría desde la propia praxis artística. Son significativas durante la investigación las percepciones e interacciones con el conocimiento, las reflexiones, respuestas, apropiación y la transformación que hacen los sujetos participantes.

El resultado final revela una nueva teoría que emana de los datos obtenidos en la propia práctica y no de referentes preestablecidos en el marco teórico como habitualmente conocemos. De esta forma el principal beneficio con la aplicación de la TF está dado por un marcado énfasis en la generación de teoría para comprender, en este caso, a la danza combinatoria en la Compañía Rosario Cárdenas, así como profundizar en las experiencias, opiniones y significados para los bailarines, críticos, artistas e intelectuales mediante el descubrimiento y manipulación de categorías, sus relaciones causales y resultados. Se trata de generar una explicación a partir de los hechos, no de verificarlos.

DESARROLLO

La TF de (Glaser y Strauss, 1967) tiene sus raíces en el interaccionismo simbólico de Blumer (1969) y Mead (1964). Se utiliza cuando las teorías disponibles explican el fenómeno de manera fragmentada o no toman en consideración a todos los participantes, además cuando es necesario entender los procesos sociales que tienen lugar en los ambientes naturales.

También es recomendable cuando el tema de estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico.

Es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemáticos de datos. Se desarrolla durante la investigación y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos. (Strauss y Corbin, 1994: 273).

Sus elementos básicos son:

- La sensibilidad teórica del investigador
- El muestreo teórico
- El proceso de análisis con base en la codificación y la categorización
- La comparación de los datos obtenidos con la realidad de los participantes
- La revisión de la literatura como una fuente de datos
- La integración de los datos para la generación de teoría anclada en el mundo real y entendible por los participantes
- Las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos, y va más allá de los marcos preconcebidos
- Se comienza con un área de interés definida, pero sin teorías preconcebidas e hipótesis para ser probadas

La TF tiene como estrategias fundamentales en su despliegue operativo, al muestreo teórico y a la comparación constante.

Por una parte, el muestreo teórico permite a las autoras refinar o expandir los conceptos y teorías desarrolladas en la Compañía Rosario Cárdenas. Lo importante en el muestreo teórico no es el número de fuentes sino la potencialidad de cada una de ellas para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando. Para ello, se definen los campos o áreas de búsqueda de la información. Se sugiere realizar una guía temática para organizar la búsqueda. Recomendamos la contrastación de la información obtenida entre los diferentes tipos de fuentes.

Por otra parte, la comparación constante de datos e incidentes genera la nueva teoría resultante de la práctica de: bailarines, diseñadores, músicos, coreógrafos, periodistas, críticos y de la propia directora como sujeto narrante en un diálogo autoetnográfico.

¿Cómo lo hacemos? En el proceso investigativo se reconocen cuatro fases en la aplicación de la TF:

1.ª Fase: Preparación

Identificación de los grupos de informantes claves:

- Un sujeto narrante en 1.a persona (Rosario Cárdenas)
- 1.er grupo: Bailarines (código B)
- 2.º grupo: Críticos (código C)
- 3.er grupo: Artistas e Intelectuales (AeI)

Los grupos de informantes claves fueron seleccionados por un muestreo no probabilístico «intencional por criterios» que incluyó:

Para los bailarines:

- Su vinculación a la compañía durante un año.
- Testimoniantes en programas de televisión, documentales, entrevistas referidas al trabajo coreográfico de la maestra Rosario Cárdenas y a la compañía.

Para los críticos:

- Críticas sobre la personalidad artística
- Críticas sobre la danza combinatoria
- Críticas sobre la obra coreográfica

Para Artistas e Intelectuales:

- Participantes y observantes del proceso de creación de la compañía Rosario Cárdenas.

2.ª Fase: Muestreo teórico (recolección y ordenamiento de las categorías y subcategorías que definen a la Compañía Rosario Cárdenas)

- Técnicas de recolección: análisis documental, entrevistas, observación participante
- Ordenamiento de los datos: transcripción, relectura de las entrevistas y material, organización de los relatos en un determinado orden (inicio de la codificación).
- Recolección de datos orientada por los conceptos que emergen de la práctica de la compañía con el fin de descubrir patrones, contrastes y variaciones de la danza combinatoria.

Resultados

Para la recolección de los datos sobre del trabajo de la compañía entre los años 1989 hasta el 2023:

- Se dispuso de varios programas de televisión, de radio y documentales, entre ellos Escena abierta (2010), Documental del ICAIC (2012), Excelencias (2014), Diálogo abierto (2016), Presencia (2018) Cercanía (2022).
- Fue posible examinar textos, programas de mano, críticas, ensayos alusivos al trabajo de la Compañía Rosario Cárdenas.
- Fueron empleados los testimonios de 17 bailarines, tres críticos y ocho artistas e intelectuales. Se transcribieron las entrevistas y testimonios.

3.ª fase: Codificación abierta

- Técnica de análisis (se descubren los conceptos, categorías y subcategorías, ideas, sentidos, ver en anexos).
- Búsqueda de unidades de sentido dentro de los textos.
- Codificación de cada categoría (número, letra o símbolo).

- Codificación de las categorías en orden secuencial.
- Eliminación de las redundancias o repeticiones.
- Acumulación de las evidencias para generar por medio de la inducción un grupo de categorías y subcategorías.
- Selección de las categorías, conceptos o ideas centrales por saturación de los datos, determinación entre ellas de:
  - Condiciones centrales: Lo constituyen las categorías centrales, es el centro del proceso y tema más importante en su explicación o con la mayor implicación en la generación de la teoría.
  - Condiciones causales: Lo constituyen las categorías que influyen o afectan la categoría central.
  - Condiciones contextuales: Lo constituyen las categorías que enmarcan a la categoría central y pueden influir en cualquier categoría.
  - Condiciones intervinientes: Categorías que mediatizan la relación entre las condiciones causales, la categoría central y las consecuencias.
  - Condiciones resultantes: Resultado, acciones e interacciones entre las categorías que dan lugar a las consecuencias.

Resultados

Se realizó una lectura cronológica y transversal de la creación coreográfica de la maestra Rosario Cárdenas mediante una codificación abierta y descomposición de datos en partes discretas. Se les otorgan etiquetas conceptuales a eventos simples relacionados con el fenómeno. Da como resultado dos productos: los «códigos in vivo» y los «constructos sociológicos».

Se identificó el concepto explicativo central (danza combinatoria) y las subcategorías relacionadas con ella a partir del condicionamiento contextual, la condición causal (tema de la obra) junto a las condiciones intervinientes (gravita una relación danza-música-arquitectura-pintura-cine y la literatura, inquietud por la enseñanza de la danza, investigación del cuerpo, las vivencias) para expresar como condiciones resultantes a

las propias obras coreográficas y su puesta en escena. Se descubren por los bailarines, críticos, artistas e intelectuales y testimoniantes, conceptos, categorías, subcategorías, ideas y sentidos relacionados con el concepto explicativo central, es decir, la danza combinatoria (ver en anexos modelo 1).

4.ª Fase: Fundamentación de la nueva teoría o teoría emergente

1. Comparación de incidentes aplicables a cada categoría. Implica la comparación de los datos (la comparación se da incidentes-incidentes)
2. Integración de categorías y sus propiedades (la comparación se da incidentes-propiedades)
3. Delimitación de la teoría (delimitar la teoría que comienza a desarrollarse. La comparación se da categorías- teoría)
4. Redacción de la teoría (esta se produce tras un proceso de saturación de los datos temas–teoría)

Resultados

Después de realizar la comparación constante entre incidentes (ej. entrenamiento-trabajo con el cuerpo), se deben integrar las categorías y sus propiedades (ej. categoría: cuerpo, y sus propiedades: liberación, conocimiento, movimiento…). Identificadas las categorías centrales y sus propiedades, se deberá delimitar la teoría que comienza a desarrollarse por medio de deducciones lógicas.

Finalmente, se modela la nueva teoría (ver en anexos modelo 2) y redacta la nueva teoría emergente. Ej. Apoyados en el análisis semántico e ideoestético de los datos empíricos, categorías y conceptos manejados por los testimoniantes, además del ejercicio de sistematización de la danza combinatoria como experiencia alternativa para la creación danzaria de Rosario Cárdenas como sujeto narrante. Se devela su propia plataforma conceptual distinguida por el sistema poético de Lezama Lima, el análisis combinatorio de las matemáticas, la percepción del cuerpo, el movimiento dancístico, la concepción del espacio conceptual y los valores del imaginario de la cultura cubana (Cárdenas, 2023). Esta es una teoría sustantiva de aplicación específica al escenario y situación estudiada que permite extrapolaciones contextualizadas.

En la esfera de la docencia, en relación con la impartición de Metodología de la Investigación en y sobre arte, se deben entrenar a las y los estudiantes desde la formación de pregrado para la creación de nuevas capacidades, la mejora de la autogestión del conocimiento y la promoción de mejores prácticas investigativas mediante la utilización de la TF. El entrenamiento metodológico es un proceso arduo que requiere del esfuerzo conjunto de docentes, docentes- bailarines e investigadores.

CONCLUSIONES

La TF aplicada a la docencia e investigación en arte muestra las relaciones entre los elementos involucrados en los proyectos artístico-pedagógicos, como es el caso de la experiencia derivada del estudio de la Compañía Rosario Cárdenas. Los resultados teóricos derivados permiten enriquecer, modificar o perfeccionar la teoría científica, aportando conocimientos sobre el objeto (la danza combinatoria) y sobre los métodos aplicados para su cognición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios, B.E. (2015). Tres momentos críticos de la Teoría Fundamentada Clásica. *SAPIENS* 16(1), 31-47. Tres momentos críticos de la Teoría Fundamentada Clásica (scielo.org)

Blumer, H. (1969). *Simbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice Hall.

Cuñat, R.J. (2007). *Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Disponible en https://dialnet.unirioja.es

Glaser, B.G y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Mead, G.M. (1964). *George Herbert Mead on social psychology*. University of Chicago Press.

Rodríguez, G; Gil, J y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa.* Félix Varela.

Strauss, A y Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology*. En N.K. Denzin e Y.S.

Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage (pp.273-285)

ANEXOS

Entrevista

Objetivo: Recolectar y ordenar las categorías, subcategorías y unidades de sentido dentro de los textos que emergen de la práctica de la Compañía Rosario Cárdenas o Danza Combinatoria en sus inicios.

Preguntas

1. ¿Qué consideras que ha aportado la danza combinatoria para tu desempeño como bailarín?
2. ¿Cómo concebías el cuerpo antes de bailar en Danza Combinatoria?
3. ¿Qué sientes se modificó en ti como bailarín y coreógrafo después de bailar en *María Viván, Dador, Toque de salón, Tributo a El Monte, Afrodita, ¡oh espejo!?*
4. ¿Qué te ha aportado estar en una compañía que tiene este estilo de trabajo, esta manera de subir al escenario?

Transcripción de la entrevista a Bailarín 1. Código (B1)

Para explicar lo que me ha aportado Rosario, tengo que explicar un poquito de dónde vengo. Vengo de una formación completamente clásica, que es una manera de bailar completamente distinta a lo que me propuso Rosario cuando empecé en su compañía. Todo el trabajo de liberación del cuerpo, uno lo necesita para pertenecer a la técnica creada por la maestra Rosario. Fue una experiencia completamente nueva para mí y muy rica en el sentido de conocer mi cuerpo. Descubrirme a mí mismo de una forma expresiva. Muy importante también que para trabajar en Rosario Cárdenas, para entender sus coreografías, no basta con un entrenamiento físico, de hecho

nosotros después de cualquier entrenamiento que hagamos, la maestra nos saca libros, sobre lo mismo de anatomía que de un pintor como Miguel Ángel, o Da Vinci, le gustan mucho los pintores del surrealismo y ella comparte eso con nosotros, además por supuesto la obra de Lezama, la obra de Pinera, Tributo a *El Monte* que está completamente basado en El Monte, tenemos que tener un conocimiento de todos esos asuntos para afrontar la obra de Rosario y ella nos alimenta ese conocimiento inmediatamente después del entrenamiento.

Demostración de cómo realizar la codificación abierta

Codificación abierta

Objetivo: Conceptualizar los datos identificando conceptos, categorías, unidades de sentido dentro de los textos que emergen de la práctica de la Compañía Rosario Cárdenas.

Código Bailarín B	Unidades de sentido dentro de las entrevistas	Códigos de los conceptos y categorías	Categorías centrales
B1	— Vengo de una formación completamente clásica. — Bailar completamente distinto a lo que me propuso Rosario. — El trabajo de liberación del cuerpo. — Técnica creada por la maestra Rosario. — Experiencia completamente nueva para mí. — Sentido de conocer mi cuerpo. — Descubrirme a mí mismo. — No basta con un entrenamiento físico. — La maestra nos saca libros de anatomía de pintores como Miguel Ángel o Da Vinci. — Pintores del surrealismo — La obra de Lezama — La obra de Piñera — Tributo a El Monte — Tenemos que tener un conocimiento de todos esos asuntos para afrontar la obra de Rosario. — Ella nos alimenta el conocimiento.	1. Formación completamente clásica 2. Bailar — Liberación del cuerpo — Técnica creada — Experiencia nueva — Conocer mi cuerpo — Entrenamiento físico — Libros — Anatomía — Pintores del surrealismo — Obra de Lezama — Obra de Piñera — Tributo a El Monte (Lidia Cabrera)	—Liberación del cuerpo • Técnica creada • Entrenamiento —Conocer el cuerpo —Entrenamiento físico —Libros —Anatomía —Pintores • Lezama • -Piñera -Lidia Cabrera



Fig. 1*. Modelo de relación entre categorías.*

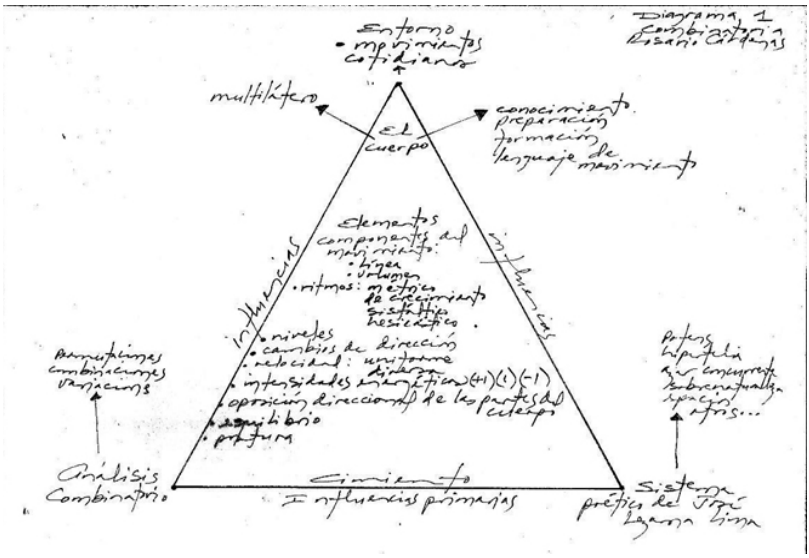


Fig. 2*. Modelación de la nueva teoría*
Fuente de modelos: Rosario Cárdenas. Elaboración propia.

Docencia en Artes: Entre la producción de sentido y el sentido de la producción

César Holm

RESUMEN

¿De qué hablamos cuando decimos «lucidez»?, ¿cómo generamos sentido para comprender el mundo y comprendernos?, ¿cómo podemos darle sentido a lo que hacemos, sobre todo en el ámbito artístico, donde la especulación oscila entre el fraude y lo profundo? Este texto relata los motivos para anteponer el sentido a la producción como una manera de replicar el sentido desde las expresiones artísticas. Desde un gesto fenomenológico, se propone al artista poner el cuerpo para que sea atravesado por la experiencia del mundo y sea resignificada por la interpretación del artista, bajo una elaboración no solo técnica, sino desde una traducción sensible y compleja que dialogue y aporte a otras referencias de lo humano. La producción de sentido se da tras el afortunado encuentro con otros sentidos, generando como consecuencia, los elementos para darle un porqué a la producción artística en este caso.

El docente en artes, como esta figura que vive entre la producción de sentido y en encontrarle sentido a la producción, debe ser también referente de los procesos de producción del alumnado, quien no deberá descansar en las habilidades técnicas o estéticas, sin un sentido que dé origen a su producción y que suceda a la generación de un sentido para otros. Esta encomienda es algo más que un juego de palabras que quiere aparentar un efecto. Los compromisos que asumen tanto el docente como el aprendiz, les conminan a ejecutar lucidez en sus tareas correspondientes.

Palabras clave: lucidez, sentido, producción, diálogo y complejidad

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta el docente en artes ante la producción de sentido y el sentido de la producción?

Cuando el Aula del Centro abrió sus puertas en la Ciudad de Querétaro (2014), se abrieron también las posibilidades de enseñar, aprender y producir imágenes fotográficas desde un planteamiento reflexivo. Bajo un esquema transdisciplinar, la comunidad del Aula del Centro se desplazó de los estudios de la imagen a la fotografía, de la historia del arte a la filosofía, en el marco de una pedagogía a la medida de los procesos colectivos y la diferenciación de otras instancias y modelos de formación en fotografía. En muy poco tiempo el Aula del Centro se convirtió en un referente que rebasó con facilidad las expectativas locales, para situarse en la opción educativa del bajío y resto del país.

LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO, EL SENTIDO DE LA PRODUCCIÓN

Sobre la lucidez

Ser un individuo del presente es complejo, en medida de la capacidad que tenemos para dimensionar su importancia. Se puede vivir en el presente eludiendo el compromiso que se tiene con la humanidad y con el momento compartido, porque no es nada sencillo ser un individuo de su tiempo y vivir consciente de un presente por el que se transita con muchas preguntas y pocas respuestas. Estas preguntas han sido el origen del pensamiento y la continuidad misma de la humanidad: la vida, la muerte, el amor, la justicia y muchas más. Otras preguntas más concretas, acordes con su tiempo, son la identidad, el otro, el territorio, por citar algunos ejemplos. Hoy, elaborar preguntas sobre estos temas es lo que nos define y otorga sentido.

Con ese fin se han desarrollado algunas disciplinas que tienen por objetivo preguntarse y tratar de responder sobre la vida y todos sus misterios. Por subjetiva que pueda ser la experiencia, nada escapa al intento por comprender de qué manera puede motivar a las personas a vivir en pos de eso. La filosofía es la disciplina que se interesa en todos estos motivos para definir y ampliar nuestras razones, pero, sobre todo, para hacer de nuestra existencia un acto consciente de nuestro anhelo. La lucidez es la cualidad que nos permite estar atentos a nuestro tiempo. La lucidez es lo que nos permite estar atentos a nuestra función en la vida. La lucidez nos

permite comprender nuestro momento para dialogar con él. La lucidez es una palabra y un concepto que no se limita a una definición, es tan amplia que nos permite hacer algunas interpretaciones. Aquí se expondrán las que se hacen desde el Aula del Centro.

La lucidez es el pensamiento que se produce en la consideración de tres tiempos: reconoce su pasado para comprender su devenir en presente, quiero decir que usa el pasado para entender el presente. Bajo esta comparación es posible dialogar con el presente, elaborar el enunciado que contendrá al pasado y que será, a su vez, testimonio y mensaje para el futuro. Aquí se cumplen los tres tiempos. El pensamiento lúcido no pertenece totalmente al presente, el pensamiento lúcido se desplaza naturalmente entre el pasado y el presente, con una consecuencia futura. La lucidez no es solo una mente inquieta, es una mente libre que no se esclaviza a un solo tiempo. La mente que solo obedece al presente nunca comprende el origen de su condición; la que vive en el pasado, no está aquí; y la del futuro, vive solo de la especulación y la fantasía. Las mentes brillantes lo son porque iluminan, son portadoras de la luz de sus viajes y así podemos encontrar mentes lúcidas que arrojan destellos fuera de su tiempo, a veces con la claridad que da el saberlo todo, o a veces mostrando algo que no es de su tiempo, pero será el origen del futuro. Son pensadores extraordinarios, a veces incomprendidas mentes a las que cuesta trabajo seguirles el paso o con las que, en ocasiones, es difícil estar de acuerdo.

LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO (EN BÚSQUEDA DE UNA VERDAD QUE NOS SEA SUFICIENTE)

Es mucho lo que sabemos y al mismo tiempo, es más lo que ignoramos. La fe, la ideología y la ciencia son ideas, saberes y perspectivas cuyas opciones internas se multiplican en variantes que se ofrecen como un menú amplio en constante actualización. Llegamos a este mundo desnudos de todo saber y toda creencia. La familia será el primer proveedor, si no el más importante, vistiéndonos de creencias religiosas, idioma y cultura, tradiciones y formas de pensar. Seremos provistos de conocimientos y prejuicios, posiciones políticas y también ideológicas, llegaremos al momento de elegir (aparentemente), nuestros ideales. Seremos capaces (también aparentemente) de usar nuestro criterio. Seremos individuos libres de elegir la versión de vida que mejor nos convenga (se supone, al igual que todo lo anterior).

En el Aula del Centro hemos aprovechado esa supuesta elección, hemos optado por el planteamiento de Bourdieu (1987) quien afirma que nuestra forma de pensar y actuar se la debemos a factores como al campo del que provenimos y, sobre todo, a lo que seamos capaces de atravesar en nuestro proceso de desarrollo, considerando el concepto de «campo» como ese conjunto de relaciones donde se pretende imponer una forma o una idea que solo toma fuerza en su posición dentro de un grupo. Así es como vamos cruzando campos cuya labor es imponer sobre nosotros su modo, su sentido. La familia, la escuela, la iglesia, la plaza, el juzgado, entre muchos otros espacios, son regidos por campos que nos condicionan y aleccionan. Todo esto sucede siempre a partir de un capital, la moneda de cambio, el interés, el recurso que mueve al campo. Hablemos entonces de las experiencias y saberes que nos proveen los campos y que, por supuesto, sirven como capital para el ingreso y desplazamiento entre campos diversos. Esta habilidad se cumple en el tercer elemento llamado *habitus*, el recurso obtenido a partir de la experiencia que deja la posibilidad de poderse desenvolver en distintos campos, estar en un intercambio constante de capital, lo que nos dota de una capacidad de relacionarnos socialmente y resolver situaciones, desplazarnos y orientarnos mediante conocimientos prácticos incorporados a lo largo de las experiencias que nos van formando (p. 11-17).

Entendemos el mundo como una serie de afectaciones que traducimos a partir de los recursos de los que nos vamos haciendo en nuestro desarrollo. La producción de sentido es para nosotros una serie de fuerzas que operan sobre nosotros y que se amplían o transforman a partir de nuestro desplazamiento. Así, nos sumamos a la tarea de todos, la búsqueda de una verdad que nos convenga, nos ajuste, nos sea suficiente.

Ahora bien, esta producción de sentido está directamente relacionada con el aparato reflexivo que vamos configurando mediante la elección de textos, temas y circunstancias a discutir. Y es cierto que buena parte de esa elección, yo la he desarrollado desde el diseño de programas para la comunidad del Aula, pero, aunque parezca que la comunidad está sujeta a mi búsqueda personal de sentido, es necesario decir que en la medida en que me reconozco cardumen, soy también un individuo que escucha y acompaña al resto del grupo, y desde esa escucha y experiencia compartida, surgen los caminos por donde se buscará la producción de sentido colectiva. Somos, en consecuencia, un campo, tal y como lo describe Bourdieu, ofrecemos y buscamos un capital y tratamos de desarrollar el *habitus* del cardumen.

EL SENTIDO DE LA PRODUCCIÓN. EN BÚSQUEDA DE ESOS OTROS CON QUIEN DIALOGAR PARA SENTIRSE ACOMPAÑADO

Si seguimos con la libertad de elegir ideas y hacer uso de las interpretaciones de nuestras prácticas, entonces podemos compartir nuestra idea sobre el arte y su relación con la sociedad. El arte, para el Aula del Centro, es el espejo donde se produce el reflejo de la humanidad. Es aquí donde el arte cobra un estado crítico de lo social, pues nos devuelve la expresión de lo que somos. El arte es la vía por la que la experiencia de vida discurre y es el artista el medio por el que se reproduce. Desde esta consideración, el papel del artista es poner el cuerpo para que la experiencia del mundo se resignifique y sea el arte el que produzca el testimonio, no del artista, sino de todos aquellos que compartimos la experiencia de ser y estar. Porque «nada humano me es ajeno» (Terencio), y menos lo es para el artista que trabaja desde lo absoluto de su condición humana. El sentido de la producción es ya producción de sentido, pero deben buscarse otras formas de elaborar y presentar ese sentido. Para ello recurrimos a la producción. Quizá sea mejor exponerlo en el orden en que se plantea en el Aula del Centro.

La producción siempre tiene su origen en una idea. La idea puede ser producto de cualquier experiencia del artista, puede ser una conclusión, una evocación, una suposición, tal vez, que tendrá que salir del confort o del encierro –según se vea–, de la cabeza del artista. La idea que habita en el artista debe pasar por la articulación compleja del lenguaje, esto es, la idea debe volverse palabra y con ello, adaptarse a la estructura que la articulación de un mensaje requiere. Esta idea, para llegar a ser idea, tuvo que migrar de su posible estado original, llámese deseo, pulsión, sentimiento, sensación, hipótesis, o suposición, para convertirse en el silogismo de un enunciado. Por la contundencia del enunciado, se hará posible su ejecución en objeto. La técnica dotará de cierta apariencia estética a la pieza con pretensiones artísticas, pero será formalmente el enunciado quien vestirá y pondrá de manifiesto la idea del artista.

Lo que aquí tenemos es el proceso de creación de sentido, que, para manifestarse, debe producirse. Y el éxito de este objeto o pieza, será el reconocimiento de cada uno de estos procesos que dan sentido a la producción. El objeto estético estará sustentado en el discurso elaborado con la idea del artista. Eso nos lleva al resultado de la ecuación, cuando nos percatamos que el sentido inicial y final de la producción, es la búsqueda de un interlocutor por parte del artista, en acuerdo o disidencia, pero con

el fin de continuar la producción de sentido que después sea el sentido de su producción.

EL SENTIDO DEL AULA DEL CENTRO. EL ARTE COMO MEDIO POR EL QUE COMPRENDEMOS EL MUNDO Y EL HACER PARA SER Y ESTAR

Hemos llegado al momento de establecer el sentido del Aula del Centro. Aunque parece que la descripción del proyecto lo dice por sí misma: una comunidad de estudio que se interesa en la fotografía de autor, en el arte y la filosofía, que aborda las problemáticas de la producción contemporánea desde la representación, la narratividad, la producción de un discurso, la relación con los medios; que constantemente se preocupa por generar marcos teóricos y también históricos; que entiende la imagen como recurso y no necesariamente como fin.

El sentido del Aula es la búsqueda de sentidos, para todos y para cada uno de sus participantes, con autores de temas que provocan y sugieren posibilidades. Mieke Bal y sus conceptos viajeros, Nicolás Bourriaud y su estética relacional, Edgar Morin y el pensamiento complejo, Emmanuel Lévinas y la otredad, Paul Virilio y la rapidez, José Luis Brea y las tres eras de la imagen, Marc Augé y los no lugares, Michel Foucault y las heterotopías, Deleuze y sus máquinas deseantes, Donna Haraway y el manifiesto cyborg, Agamben y lo contemporáneo, Jacques Derrida y la deconstrucción. Y tantos otros más que tendrían que mencionarse ahora desde la imagen y la fotografía, desde el arte y también desde la pedagogía.

Si sumamos la valiosa experiencia que aporta cada uno de los integrantes de la comunidad, con su edad, sus experiencias académicas y laborales, su historia familiar, emocional y social, se tienen recursos para aprender de todo y de todos. Quizá ahí radique el sentido más profundo del Aula del Centro.

CONCLUSIONES

Después de exponer ante ustedes el caso del Aula del Centro. Les comparto la pregunta que me repito día con día: ¿qué enseñan las escuelas de arte?, que después me repito ¿cuál es el sentido de un Aula del Centro? Y me respondo firmemente lo que he tenido claro desde mis inicios en la imagen. La fotografía es solo el medio, no el fin. Así creo entonces que

las escuelas de arte y el Aula del Centro no hacemos artistas, formamos personas con una forma de pensamiento sensible y complejo que traducen y problematizan al mundo con recursos del arte. No formamos escultores, formamos traductores sensibles de materia. No producimos bailarinas, producimos redactoras del mundo desde el cuerpo. No creamos artistas visuales, creamos miradas críticas que desarrollan representaciones y relatos de la humanidad. Pero para que cada uno pueda hacer uso de los recursos de su disciplina, es necesario tener algo que decir. Este decir viene de la producción, del sentido que justifica y da origen al sentido de producir. El Aula del Centro apuesta al pensamiento complejo, a los estudios críticos, visuales y culturales. Porque el arte es una forma de hacer, no una cosa que se hace, dice el título de un libro que los que pertenecemos al mundo de la educación artística, tenemos bien ubicado. Por lo tanto, concluyo que el papel del docente en arte es provocar el pensamiento y motivar el quehacer artístico. Tarea para nada simple, pero una tarea necesaria en nuestros días.



Capítulo 4

METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN EL VÍNCULO ARTE Y EDUCACIÓN

Hacia una didáctica no instrumental de la educación artística: el concepto de herramienta didáctico-disciplinar

Eduard Andrés Barrera Mateus
René Christophe Rickenmann Del Castillo

RESUMEN

Desde una perspectiva no-instrumental de la didáctica, proponemos el concepto de «herramienta didáctico-disciplinar» (HDD) en la formación de profesores como soporte de conceptos, estrategias y prácticas para el ejercicio de la profesión, a la vez congruentes con los saberes disciplinares y los de las ciencias de la educación.

A partir de una investigación experimental en la licenciatura en artes visuales de la UPN, se muestra cómo el concepto de HDD ayuda a identificar las obras y prácticas artísticas que, a partir de sus usos y funciones socioculturales, tienen un potencial de formación en didáctica disciplinar. Como ejemplos se presentan secuencias de formación sobre las máscaras de carnaval de Barranquilla, como dispositivo dinámico para concretar los saberes que articulan lo disciplinar y lo didáctico, así como aprovechar estas dinámicas de circulación sociocultural como activadoras de pensamiento artístico en, con y para la sociedad.

Estas «prácticas sociales de referencia» se constituyen en un riquísimo vivero para crear las actividades didácticas de producción-creación, de recepción y disfrute, de escrituras y comunicación, en escenarios educativos diversos, por una parte; por otra parte, en artefactos, dispositivos y prácticas que llevan a problematizar, cuestionar, analizar y proponer intervenciones educativas alrededor de los grandes tópicos y temas de lo humano, en lo individual y en lo social. Nuestros ejemplos disciplinares se articulan a la tripleta «meso-topo y cronogénesis» (teoría de la acción didáctica conjunta) que, desde las ciencias de la educación y las didácticas de las disciplinas, ayudan a construir el concepto de HDD.

Palabras clave: didácticas de las disciplinas artísticas, didácticas de las artes, enseñanza de las artes, formación docente en artes

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva no-instrumental de la didáctica, proponemos el concepto de «herramienta didáctico-disciplinar» (HDD) en la formación de profesores, como soporte de conceptos, estrategias y prácticas para el ejercicio de la profesión que sean a la vez congruentes con los saberes disciplinares y los de las ciencias de la educación. Esta es una apuesta por combinar saberes abordados habitualmente de manera separada en el ámbito de las licenciaturas en educación artística, los de las disciplinas artísticas, por un lado, los de la pedagogía y didácticas por otro (Ilustración 1). A partir de este concepto, proponemos como objetivo de dar un asiento empírico y conceptual a la dupla arte-educación (frecuentemente postulada más que demostrada).

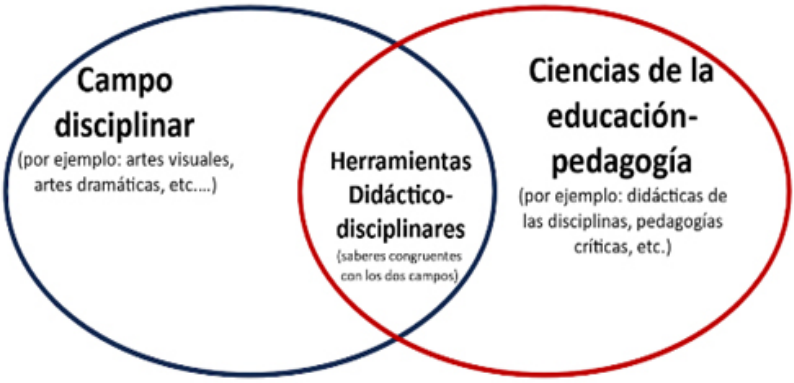


Fig. 1. *Las herramientas didáctico-disciplinares en la intersección entre campo disciplinar y campo de las ciencias de la educación.*

EL CONCEPTO DE HERRAMIENTA DIDÁCTICO-DISCIPLINAR

Por «herramienta» debemos entender el proceso instrumentado a través del cual un profesor realiza la acción profesional de escoger, dentro del acervo artístico-cultural, aquellas obras-prácticas artísticas (consideradas desde su funcionamiento sociocultural) que conllevan saberes pertinentes para el aprendizaje-desarrollo de educandos, en función del contexto y de un cierto proyecto social educativo. Para llevar a cabo esta acción profesional

de relacionar y escoger las «obras y prácticas de referencia» con la meta de proponer «contenidos y actividades de aprendizaje», movilizamos algunos conceptos que no surgen del ámbito habitual de las disciplinas artísticas, sino que devienen del paradigma de las didácticas de las disciplinas que problematizan y proponen modelos conceptuales para analizar la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de colectivos e individuos desde las lógicas propias a los objetos y prácticas de las disciplinas, en nuestro caso, las artísticas. Con la expresión de «didáctico-disciplinar» se busca articular, justamente, aquello de educativo que hay en lo disciplinar artístico y aquello de lo artístico-cultural que puede servir a los proyectos educativos, a partir de las obras-prácticas situadas social, cultural e históricamente. En efecto, desde las didácticas de las disciplinas artísticas podemos analizar contextos educativos, diagnosticar necesidades, así como construir un discurso crítico sobre proyectos sociales educativos tal y como se manifiestan a través del prisma de la mirada, tematizaciones, prácticas y concepciones de los campos disciplinares artísticos. De esta manera, los actores de los campos de la educación artística y cultural pueden participar en los debates de qué sociedad, qué ciudadanos, que personas y colectivos queremos formar, así como qué funciones cumplen en estos procesos los mediadores que formamos. Finalmente, se busca disponer de modelos conceptuales, pero también prácticos, que permiten identificar y analizar el acervo cultural y artístico en busca de tópicos, de formas de actuar, de maneras de ser que podemos poner a disposición de los educandos para su aprendizaje y desarrollo en función del proyecto educativo.

Para el marco de nuestra investigación en la formación de profesores y mediadores, el concepto de lo didáctico se apoya en la tradición que tiene el término desde Comenio, pero no en el sentido de «técnicas generales para enseñar», sino en el de «dispositivo disciplinar para enseñar». Nuestra perspectiva postula, en efecto, que lo didáctico consiste en la organización de las condiciones del aprendizaje, pero teniendo en cuenta las lógicas socioculturales e históricas de los objetos y prácticas disciplinares que se pretenden enseñar.

HIPÓTESIS Y MÉTODO

En estricto sentido epistemológico, consideramos que la construcción de HDD se logra a partir de la proyección de la tripleta «meso-topo-cronogénesis» propuesta por Sensevy y Mercier (2007) sobre las obras,

saberes y prácticas de los campos artísticos. Estos conceptos originados desde las didácticas disciplinares, fueron propuestos desde la intersección entre los dos conjuntos «saberes disciplinares» (en el caso de ellos, inicialmente, las matemáticas) y lo «escolar-pedagógico». Es decir, son conceptos que ya contienen, en sí mismos, un modelo descriptivo de los fenómenos educativos que están en la intersección del análisis del campo disciplinar con perspectiva didáctica.

La descripción de las funciones didácticas de diferentes gestos docentes, también modelizados por la TADC, podrían igualmente considerarse como parte de las HDD del profesor.

Durante el desarrollo de una investigación experimental en la licenciatura en artes visuales de la UPN, el concepto de HDD resultó fundamental para constituirse en el vaso comunicante entre el diseño de propuestas didácticas desde la disciplina artística y el análisis de la acción docente que las moviliza. En el marco de la investigación, articulamos la noción de HDD con una perspectiva antropológica de la obra artística y géneros de obra, tomada principalmente como objeto semiótico inserto en actividades sociales y culturales variadas y complejas (Bronckart, 2013). Nuestra hipótesis de investigación es que, al considerar la obra como dispositivo, es posible para el profesor identificar actividades de referencia cuya transposición en los espacios educativos permite proponer a los educandos actividades didácticas en las que los contenidos disciplinares se constituyen en saberes funcionales. En otras palabras, desde un modelo socio-constructivista de los procesos de aprendizaje y desarrollo, se trata de actividades en las que los saberes constituyen «capacidades de acción» (Sensevy, 2011).

Se diseñaron secuencias de formación sobre el «bodegón», el «fanzine» y sobre «las máscaras del carnaval de Barranquilla», como dispositivos dinámicos para concretar los saberes que articulan lo disciplinar y lo didáctico, así como aprovechar sus dinámicas de circulación sociocultural como activadoras de pensamiento artístico en, con y para la sociedad.

RESULTADOS PARCIALES

¿Hacemos una máscara? El diálogo de las obras y prácticas artísticas con las prácticas sociales de referencia

De acuerdo con la perspectiva antropológica planteada anteriormente, es importante señalar que este enfoque no solo aborda los contenidos «en

sí» de una disciplina, sino también las formas en que estos saberes son utilizados, comprendidos y significados por la sociedad en un momento dado, constituyéndose en referencias para los estudiantes en los ámbitos de la formación y de la educación. Una de las ideas fundamentales que se ha desarrollado en este ámbito es que las significaciones de los contenidos de enseñanza-aprendizaje (Bronckart, 2002) no pueden ser construidas de manera aislada, universal y abstracta, sino que sobre todo deben ser entendidas y utilizadas en contextos específicos. En este sentido, la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1991) encuentra en las situaciones sociales de referencia un marco polifacético para comprender el proceso educativo (Martinand, 1992). Brousseau (1991) propone que el aprendizaje se favorece cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren la resolución de problemas mediante el uso de los saberes propios de la disciplina. En estas situaciones, ideadas por el docente, se recurre a las obras como parte fundamental de los «medios didácticos» con los que los estudiantes deben interactuar a través de sus experimentaciones sobre el medio y el saber, muchas veces aprovechando igualmente las dinámicas colectivas en el grupo de estudiantes.

La HDD parte de reconocer las reglas generales sobre los procesos de adquisición-construcción de saberes a través de procesos de aprendizaje que adquieren significado y relevancia cuando se inscriben dentro de situaciones concretas. Estas situaciones actúan como puertas de entrada al mundo del conocimiento, facilitando no solo la comprensión, sino también la aplicación y valorización de lo aprendido (Vergnaud, 1981).[104] En otras palabras, la enseñanza directa de los saberes no es tan eficaz como su reelaboración por parte de los estudiantes, a partir de situaciones concretas y diversificadas, en las que el uso de estos saberes les va mostrando poco a poco su pertinencia.

En este sentido, la invitación a hacer y utilizar una máscara en medio de una clase de artes tiene un objetivo más complejo que la sola fabricación material de la misma, como objeto descontextualizado. A partir de este artefacto, se indaga por las prácticas sociales y culturales donde se inscriben

104 *Esta postura es desarrollada por Martinand (1992) a partir del concepto de «práctica social de referencia», en el entendido que todo saber tiene funcionamientos en situaciones sociales que pueden ser tomadas como referencia de las situaciones propuestas a los estudiantes en escenarios educativos (Camacho Ríos, 2006).*

sus usos diversos. La HDD motiva el identificar estas prácticas en función de definir dos asuntos: la pertinencia de esa práctica social en relación con los contenidos y saberes a trabajar en los ámbitos educativos y entender las artes como parte de la cultura.

En el caso de las máscaras, se identifica este artefacto desde el ámbito concreto del Carnaval de Barranquilla, Colombia, entendiendo esta práctica social como mucho más que una fiesta folklórica. Como fenómeno cultural que se entiende desde una perspectiva política, social y cultural. Políticamente, ha sido un espacio de expresión y reivindicación social; socialmente, ha fomentado la inclusión y la cohesión social; culturalmente, ha transmitido y preservado las tradiciones y la diversidad cultural de la región caribeña, así como ha sido una plataforma para la visibilización de causas políticas y ciudadanas. El Carnaval representa un legado que refleja la riqueza de la cultura colombiana y su conexión con la realidad social y política del país. El uso de máscaras en el Carnaval de Barranquilla es una parte integral de la celebración y tiene múltiples significados, tanto históricos como culturales, de allí que sea asumido como el artefacto cultural con potencias didáctico-disciplinares.

Un primer hallazgo de la investigación concierne el hecho de que trabajar las obras desde su complejidad de funcionamiento social y cultural, aleja a los estudiantes (y a los formadores universitarios también) de una visión objetual, técnica y estético-formalista de las obras de arte y artefactos culturales, conectándolos con los significados complejos que estas tienen dentro de los tejidos sociales y culturales (Geertz, 1973). Se reivindica de esta manera la concepción de los campos artísticos como fuente de conocimientos especializados que participan en la vida de sociedades, comunidades y grupos. El primer tipo de hallazgo desde esta perspectiva es que la movilización de saberes y miradas de las diferentes ciencias humanas y sociales sobre las obras, y su abordaje en el marco de la formación universitaria, amplía el rango de referencias de los estudiantes y de los profesionales del campo como colectivo.

Un segundo hallazgo está relacionado con el potencial de disponer de referentes ricos y variados para construir las actividades y medios didácticos que se promueven en el marco de la formación y que, se espera, movilicen los futuros profesores en otros escenarios educativos. Esto contrasta con una herencia formativa excesivamente centrada en la sola postura enunciativa del artista, y tendiente a calcar las formas didácticas de

trabajo propias de las formas escolares de las academias y conservatorios de formación de artistas. El segundo tipo de hallazgo concierne entonces la posibilidad de proponer medios didácticos inspirados en la gran diversidad de actividades que se vinculan al funcionamiento cultural de estas obras, complementando los procesos de creación/producción con aquellos ligados a la recepción y disfrute, y también los muy variados que surgen de la comunicación sobre las obras. En este sentido, es importante hacer énfasis en que la potencia didáctica/disciplinar no es definida por el artefacto cultural en sí, sino por el potencial educativo de los saberes que moviliza, las relaciones socioculturales que motiva, sus usos y funciones socioculturales y antropológicas.

Un tercer tipo de hallazgo está ligado a la riqueza y variedad de los medios, y concierne la variedad de los lugares de enunciación a partir de los cuales los sujetos entran en contacto y hacen usos de las obras. Convirtiendo este primer momento del uso de la HDD en un vivero de gran riqueza para crear las actividades didácticas de producción-creación, de recepción y disfrute, de escrituras y comunicación, para su uso en escenarios educativos diversos.

Nuestras máscaras, nuestro carnaval. Situaciones didácticas de las artes

El uso de la HDD se comprende desde un enfoque de investigación que se pregunta no solo «qué» se enseña desde un determinado campo disciplinar, sino también en «cómo», en «dónde» y, sobre todo, «para qué» se enseña.

La situación didáctica desarrollada en la licenciatura en artes visuales se comprendió desde la siguiente premisa: «Somos colectivo: acción artística para cuestionar relaciones jerárquicas de poder en nuestra cotidianidad», con un problema a resolver en colectivo. Los estudiantes se enfrentan al reto de identificar una relación de poder jerárquica en su cotidianidad, que limite la participación, la igualdad y la voz de los diferentes miembros de su comunidad. Dentro de esta propuesta, tienen que cuestionar esta relación de poder a través de una acción artística en un espacio público, pero inspirándose en la tradición y el uso de las máscaras y el espíritu festivo y crítico del Carnaval de Barranquilla.

El uso de la HDD, consiste en identificar y usar esas «situaciones sociales de referencia» donde se evidencien los usos socioculturales de los saberes de la disciplina, para proponer situaciones didácticas que

favorecen aprendizajes específicos dentro de dichas situaciones. En el uso didáctico, entonces, la finalidad no es principalmente la que es propia de las situaciones en sus usos socioculturales, sino que la finalidad es enseñar-aprender a evidenciar los saberes que están implicados y que favorecen procesos de desarrollo de colectivos y de personas.

Para el caso de la situación didáctica ¿Hacemos una máscara?, los saberes implicados son tan diversos y complejos como el carnaval mismo, lo que lleva al formador a definirlos no solo por la búsqueda del aprendizaje conceptual, sino también por la movilización de diversos aspectos del conocimiento en los estudiantes, promoviendo su apreciación estética, su conciencia crítica y su capacidad de relacionarse de manera activa con su entorno cultural, sin dejar de lado el tiempo que le llevará el desarrollo de las actividades propuestas. La HDD permite entonces definir y escoger los saberes, organizándolos en saberes: nocionales, actitudinales, culturales y disciplinares de las artes visuales. Abarcan desde el conocimiento y comprensión de la historia y la tradición del Carnaval de Barranquilla, incluyendo el papel de las máscaras en la festividad, hasta el conocimiento de técnicas y materiales artísticos utilizados en la creación de máscaras. Pasando por el fomento de habilidades de colaboración, comunicación y trabajo en equipo durante la creación artística y la realización de la acción en el espacio público.

Durante el desarrollo de esta secuencia se pudo observar que estos saberes se entrelazan y no están limitados a una única categoría. Por ejemplo, el conocimiento de las técnicas de creación de máscaras puede estar relacionado tanto con los saberes disciplinares de las artes visuales como con los saberes y usos culturales, ya que implica comprender la tradición artesanal de la comunidad local que hace las máscaras.

En este proceso, el formador actúa como un gestor de la situación, un guía-mediador, asegurando que la experiencia de aprendizaje siga una trayectoria hacia los objetivos deseados. Las situaciones didácticas son vistas como eventos culturalmente situados y contextualizados. Estos eventos están imbuidos de significados, valores y prácticas inherentes a una cultura o comunidad particular. Cada situación de aprendizaje es entonces interacción entre los sujetos y su entorno cultural, y refleja las formas tradicionales y contemporáneas en que se adquiere y se transmite el conocimiento en esa comunidad.

DISCUSIÓN

En el marco de la experimentación se realizaron igualmente secuencias sobre el bodegón y sobre el fanzine como artefactos igualmente vinculados al campo de las artes visuales, aunque, por falta de espacio, no pudimos referirnos a estos últimos. Los fenómenos hasta aquí descritos a partir de nuestro ejemplo, se corresponden la modelización propuesta por Sensevy & Mercier (2007) en la teoría de la acción didáctica conjunta (TADC), al proponer los conceptos de mesogénesis (análisis de la evolución de los medios didácticos como rastro de los procesos de aprendizaje de los educandos), de topogénesis (análisis de las dinámicas de lugares de enunciación o topos de los educandos al modificar por sus acciones los medios didácticos) y de cronogénesis (análisis de las dinámicas evolutivas y progresivas de los procesos de aprendizaje en los maros temporales relacionados con el funcionamiento institucional de los espacios académicos). Esta terna nos conduce a un último tipo de hallazgo que se constituye en parte del programa central de formación en didácticas de las disciplinas artísticas y culturales: el análisis de la complejidad de la acción docente, en la medida en que su rol de diseñador, acompañante y guía de los procesos anteriores implica igualmente el desarrollo de herramientas profesionales para la planificación y para la gestión de situaciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronckart, J.P. (2002). *La explicación en psicología ante el desafío del significado*. Estudios de Psicología, 23, 387-416.

Bronckart, J.P. (2013). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, D.; Tapia, S.; Goicoechea, M.V. (comp), *Actas de las Terceras jornadas de investigación y prácticas en didácticas de la lengua y de la literatura* (pp. 39-59) GEISE.

Brousseau, G. (1991). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Editorial Zorzal.

Camacho Ríos, A. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. En *Educación matemática*, 18 (1), pp. 133-160. (Consultado 11, 02, 2024) http://funes.uniandes.edu.co/13112/1/Camacho2005Socioepistemologia.pdf

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Geertz, C. (1973). The growth of culture and the evolution of mind. En C. Geertz (Eds.), *The interpretation of culture*. Basic Books.

Martinand, J. L. (1992), Contribution à la caractérisation des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques, tesis de doctorado, Université de Paris 7.

Merchán, C. (Coord.) (2020). *Quiproquo o las peripecias del formador en artes escénicas en educación*. Editorial UPN. https://doi.org/10.17227/ae.2020.8322

Rickenman, R. & Collados, E. (2010). Formación docente: retos y dificultades para poner al alumno en interacción con el objeto artístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (5). 1-15. Disponible en internet: https://rieoei.org/historico/deloslectores/3578Collados.pdf

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. *Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. DeBoeck. DOI: 10.3917/dbu.sense.2011.01

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: PUR. Versión en español con traducción de Juan Duque. DOI:10.2307/41202296

Vernaud G. (1981) *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Peter Lang.

Palabra, memoria y expresión como estrategias metodológica-didácticas

Alejandra Martínez Fernández

RESUMEN

La presente ponencia se desprende del proyecto de investigación Palabra, memoria y expresión: recursos, habilidades y capacidades para la construcción de conocimientos disciplinarios artísticos; donde la palabra funge como recurso de conceptualización y significación de la realidad social del sujeto, teniendo su concreción en la oralidad y en la textualidad. La memoria, como habilidad y capacidad superior mental, posibilita su recuperación, preservación y aportación a la historia individual y colectiva, mediante la expresión humana, para comunicar y trasladar los significados y conceptualizaciones a las nuevas generaciones. Y la expresión se convierte en una forma de valorar, comunicar y trasladar los significados y conceptualizaciones a las nuevas generaciones. Por lo anterior, desde una construcción social y cultural, la palabra, la memoria y la expresión se proponen como estrategias metodológicas-didácticas para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las disciplinas artísticas.

Palabras clave: palabra, memoria, expresión, estrategias metodológicas, disciplinas artísticas

INTRODUCCIÓN

La revisión de algunas prácticas fundamentales de enseñanza y de aprendizaje relacionadas con las disciplinas artísticas, permiten reflexionar acerca de la importancia de la palabra, la memoria y la expresión, sustentadas en la oralidad, como recursos didácticos; debido a que la transmisión de conocimientos disciplinarios artísticos implica, principalmente, una

descripción, conceptualización y significación que necesariamente han de ser transmitidas de persona a persona, de docente a estudiante, de estudiante a docente, a través del teatro, la música, la danza, la literatura, el performance y las artes visuales.

Lo anterior posibilita establecer un punto de partida para comprender que la palabra, la memoria y la expresión, desde una construcción social y cultural, pueden proponerse como estrategias metodológicas-didácticas para la construcción de conocimientos disciplinarios artísticos; al desentrañar que, en sí mismas, existe un componente didáctico que orienta las acciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las disciplinas artísticas.

DESARROLLO

La presente se desprende del proyecto de investigación *Palabra, memoria y expresión: recursos, habilidades y capacidades para la construcción de conocimientos disciplinarios artísticos*, cuyo objetivo central es establecer y describir el componente didáctico que posee la palabra, la memoria y la expresión, en la construcción de conceptualizaciones y significaciones de los conocimientos disciplinarios artísticos; con el propósito de construir una metodología didáctica que promueva el vínculo entre el Arte y la Educación.

Se trata de una investigación básica con enfoque cualitativo cuyo método de investigación es la teoría fundamentada de manera tal que, a partir del marco teórico, se busca ampliar tanto el conjunto de conocimientos como su comprensión, a través de la observación y la interpretación, y las posibles implicaciones prácticas; a fin de propiciar la transversalidad entre el arte y la educación por considerarla fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como técnicas e instrumentos se contemplan la observación, por tratarse de una técnica idónea para la recuperación de información y su posterior análisis, y la bitácora como instrumento de registro. La vinculación entre la investigación documental, el análisis de contenido, categorización, teorización y confrontación de perspectivas teóricas tienen la intención de establecer la correlación entre las hipótesis, las preguntas de investigación, los objetivos y las categorías de análisis, a fin de alcanzar los resultados esperados. El lugar de realización es la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Hacia el diseño de una metodología didáctica

Al momento, la investigación ha conducido a subrayar que la construcción de conocimientos disciplinarios artísticos exige un componente didáctico que de manera natural ejercen la palabra, la memoria y la expresión bajo la acción de la oralidad, como enseñante del arte, en cualquiera de sus disciplinas y manifestaciones; puesto que implica en su proceso la transmisión de la información de manera veraz y oportuna, la recuperación de prácticas tradicionales, pero también su actualización. La oralidad, como resultado de la palabra, la memoria y la expresión, es un elemento identitario de construcción social, su hilo conductor. Ejemplo de ello son los trabajos realizados por el Laboratorio Nacional de Materiales Orales (LANMO) de la Universidad Autónoma de México, y los del Laboratorio de Educación y Mediación Intercultural (LEMI) perteneciente a la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, ambos especializados en el abordaje multidisciplinar de la sonoridad, la corporalidad y la ritualidad. Así, la preservación de la cultura inmaterial procura la salvaguarda de la diversidad lingüística y cultural; el análisis de su enfoque educativo se torna indispensable al estudiar las transformaciones de los sistemas culturales de comunicación, particularmente para entender los procesos educativos que se gestan en la actualidad.

Esta mediación intercultural obliga a considerar que la palabra, desde su proceso de articulación hasta su interpretación, es la conjunción de una serie de códigos verbales y no lingüísticos que en conjunto dan lugar a una serie de discursos que se cohesionan a partir de las habilidades y capacidades superiores mentales y del ambiente sociocultural de cada sujeto; lo que en definitiva procura la construcción de conceptualizaciones y significaciones de los conocimientos disciplinarios artísticos desde un enfoque educativo como estrategias metodológicas-didácticas.

A lo anterior, se suman una serie de reflexiones antropológicas más que procuran la consolidación de esta urdimbre: la cultura y la identidad como esencia de las prácticas sociales, bajo la idea de lograr que coincidan el arte y la educación de manera transversal. Esto tomando en cuenta lo establecido por Becker (2008) quien señala como elemento sustancial los patrones de comportamiento y de cooperación que surgen entre quienes participan en la producción del arte; aludiendo a una mirada que está exenta de aquella más tradicional y basada en la perspectiva sociológica del arte, haciendo

hincapié en una red de cooperación desde la que se acciona el análisis, producción e implementación del arte como fenómeno social. Dentro de esa red antropológica de cooperación, el arte y la educación se encuentran en un mismo nivel: ambas son eminentemente sociales y se han transformado con el tiempo modificando su forma y su contenido (Durkheim, 1988). La oralidad en la cultura y la oralidad artística son muestra de ello por tratarse de recursos identitarios y medios de recuperación de la memoria colectiva.

La oralidad para la construcción de conocimientos disciplinarios artísticos

Se resalta su importancia al considerar que «todos los discursos orales tienen significado no solo por las imágenes que contienen, sino además, por el modo en que se producen, por la circunstancia en la que se inscribe y por el público al que se dirigen» (Vich y Zavala, 2004, p. 13); lo que incluye la forma en que los sujetos construyen su noción del entorno y de la propia identidad generada a partir de los procesos de socialización, comunicación, discursos e imaginarios culturales en los que se encuentran inmersos. Ejemplo de ello son los cancioneros, recursos esenciales para el estudio de la palabra, la memoria y la expresión como habilidades y capacidades para la construcción de conocimientos disciplinarios artísticos; su componente didáctico permite el desarrollo de ciertas habilidades como la expresión oral, la expresión corporal, la improvisación y la lectura.

La oralidad se puede denominar como una riqueza cultural e inmaterial que pasa a la memoria y esto lleva a la construcción de los procesos y estructuras que permiten que el conocimiento se siga transmitiendo. Por tal motivo, las prácticas sociales generadas en el pasado, transmitidas de forma oral y que se viven en el presente, deben ser protegidas y respetadas, puesto que son un auténtico recurso para mantener viva la herencia cultural en la memoria de las nuevas generaciones. (Espinosa Sosa, Espinosa Sosa y Abad Saínz, 2018, p. 5)

Lo anterior trasciende de lo individual a lo colectivo al transmitir historias familiares, locales y globales; indispensables tanto para la conformación y el arraigo de la identidad, como para la aplicación de su componente didáctico. Los círculos de palabra también son clara muestra al permitir el análisis del intercambio de experiencias y conocimientos intergeneracional (Correa y Jiménez, 2013).

En el contexto educativo, este tipo de intercambios permite el compartir saberes en distintos niveles de profundidad, su interconexión entre asignaturas, y contenidos contextualizados y aplicables en la cotidianeidad, así como la construcción de lazos identitarios que dan sentido de comunidad. En ese sentido, se considera la relación entre el lenguaje y el desarrollo del pensamiento propuesto por Vygotsky (1964) al referirse a dos funciones psicológicas propias de la actividad de la conciencia donde, a partir de una serie de estímulos, se propicia la expresión de manifestaciones interiores de la conciencia individual de quien se encuentra simultáneamente inserto en la colectividad. Considerando las particularidades en los niveles educativos, dichos estímulos pueden provocarse mediante la nemotecnia, el juego o las expresiones artísticas tales como el dibujo, el teatro, el performance, las canciones y la poesía. Así, las relaciones funcionales de la esencia, el significado y el sonido de las palabras, con todo lo que de ello se desprende, permiten la exploración de los elementos del lenguaje propios a su función comunicativa, dando lugar a la transmisión de pensamientos estructurados en categorías culturales pertenecientes a diversos sistemas sociales. De acuerdo con Mota y Villalobos (2007), este andamiaje de interacciones posibilita accionar procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de la intersubjetividad como elemento clave de todo proceso de comunicación y de la colaboración para la resolución de problemas que de esta puedan desprenderse.

RESULTADOS

La expresión de la palabra, como recurso didáctico, facilita el desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales que contribuyen con el desarrollo del tejido social y la convivencia. Sus componentes comunicativo, creativo y artístico son fundamentales para la construcción de conocimientos disciplinarios artísticos. La memoria se procura como habilidad fundamental en la construcción de la identidad cultural y como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos disciplinarios artísticos en el aula, propiciando el ejercicio social de recordar como un acto individual dentro de un proceso colectivo. Este es en sí mismo un proceso creativo propio de la elaboración, reproducción y reinterpretación de la memoria cultural, permitiendo la construcción y afirmación de la identidad; así como su expresión y representación.

Lo anterior permite mostrar la pertinencia de la palabra, memoria y expresión como estrategias metodológicas-didácticas para la construcción de conocimientos disciplinarios artísticos debido a que su componente didáctico orienta las acciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo del Arte para la Educación.

Ha de considerarse en la labor docente contemporánea, la inclusión de la tecnología buscando atender los procesos en torno a la comunicación, la lectura digital y lo transmedia como medio de adaptación de las prácticas educativas alineadas a un contexto más acorde con la realidad tecnológica del estudiantado. Así, tendrán cabida los repositorios digitales como una ventana de oportunidad para alojar, digitalizar y rememorar los contenidos teórico-metodológicos-didácticos de los conocimientos disciplinarios artísticos que vinculan el arte y la educación, desde una visión transversal.

CONCLUSIONES

Considerando que la palabra funge como recurso de conceptualización de la realidad social del sujeto y tiene su concreción en la oralidad y en la textualidad; que la memoria es una habilidad y capacidad superior mental que permite la recuperación, la preservación y la aportación a la historia individual y colectiva; y que la expresión humana es un medio para valorar, comunicar y trasladar los significados y conceptualizaciones a las nuevas generaciones; se prioriza su componente didáctico para validar las acciones docentes en el campo del Arte para la Educación que favorezcan su implementación como estrategias metodológicas-didácticas.

A fin de sumar a la transversalidad entre el arte y la educación, y con miras a apoyar la enseñanza y el aprendizaje de las artes en las generaciones futuras, se contempla la digitalización y el futuro alojamiento de las conceptualizaciones y significaciones que favorecen procesos de construcción de conocimientos y estrategias metodológicas-didácticas que de esta investigación se desprendan, a fin de preservarlas y transferirlas mediante el Repositorio Digital de la Cultura Artística (ReDCA) de la Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Universidad Nacional de Quilmes.

Berdichewsky, B. (2002). *Antropología Social: Introducción Una visión global de la humanidad*. LOM Ediciones.

Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones: Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.

Correa, G. y Jiménez, J. M. (2013). *Valor educativo de las prácticas de oralidad en los círculos de la palabra de la comunidad indígena Mhuysqa de Cota*. Universidad Pedagógica nacional. http://hdl.handle.net/20.500.12209/2575

Díaz Viana, L. (2017). *Miedos de hoy. Leyendas urbanas y otras pesadillas de la sobremodernidad*. Editorial Amarante.

Díaz Viana, L. y Dámaso J.V. (Eds.). (2008). La memoria adolescente: oralidad y textualidad en la transmisión del folclore contemporáneo. En *La palabra y la memoria (estudios sobre Literatura Popular Infantil)*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca, 9-24.

Durkheim, É. (1988). La educación como fenómeno social. *Revista Colombiana de Educación*, 19. https://doi.org/10.17227/01203916.5162

Gínzburg, C. (2004). *Memoria y globalización. Historia, Antropología y fuentes orales*, 32, 29-40. http://www.jstor.org/stable/27753170

Gutiérrez Estévez, Manuel. (2016). Consideraciones etnográficas sobre el patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. En *El patrimonio cultural inmaterial de Castilla y León. Propuestas para un atlas etnográfico*. Luis Díaz Viana y Dámaso J. Vicente Blanco (Eds.). CSIC, 15-26.

Hernández Rincón, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. Enunciación, 27(2), 249-264. https://doi.org/10.14483/22486798.19879

Hernández-Rincón, M. y Gutiérrez-Ríos, Y. (2019). *Tendencias temáticas e investigativas de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y sus aportes a la formación docente. Oralidad-es*, 5, 1-14. https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/112/82

Laboratorio de Educación y Mediación Intercultural. (2023). Universidad Autónoma de Querétaro. https://lanmo.unam.mx/riemo/grupoinvestigacion.php?grupo=29

LANMO. *Laboratorio Nacional de Expresiones Orales*. (2023). Universidad Nacional Autónoma de México. https://lanmo.unam.mx/

Luz María Lepe, L.M. (2018). *Relatos de la diferencia y la literatura indígena. Travesías por el sistema mundo*. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, UNAM.

Majín, O.H. (2018). *El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna-Popayán Cauca*. Ciencia e Interculturalidad, 23(2), 149-163. https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574

Monaghan, J. y Just, P. (2016). *Una brevísima introducción a la antropología social y cultural*. Océano.

Montaño Ramírez, C., Arellano Mijarez, I. y Sánchez González, L.A. (2018). *¿Qué hacer para registrar y preservar una lengua? Aproximaciones a la documentación lingüística*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mota, C. y Villalobos, J. (2007). *El aspecto sociocultural del pensamiento y del lenguaje*. Educere 11(38), 411-418. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005#:~:text=La %20teor %C3 %ADa %20de %20Vygotsky %20nos,a %20una %20que %20es %20autodirigida

Namer, Gerard, 2004. La sociología del tiempo. Historia, Antropología y fuentes orales, 32, 91-97. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1057801

Paz, A., Cedeño, H. y Macías, A. (2016). *Una aproximación sobre la construcción e investigación del patrimonio cultural*. Dominio de las Ciencias, 2(4), 124-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761630

Rock Núñez, M.E. (2016). *Memoria y Oralidad: Formas de entender el pasado y el presente*. Diálogo andino, (49), 101-112. https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812016000100012

Sitton, T., Mehaffy, G. y Davis, O.L. (2005). *Historia oral. Guía para profesores (y otras personas)*. Fondo de Cultura Económica.

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Edelsa.

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Norma.

Vygotski, L. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.

El estudio de cómo se construye el conocimiento en el arte a través de la participación entre investigadores

Márcia Souza Oliveira

RESUMEN

El tema es la participación de los investigadores en la investigación en la formación continua en las artes. El estudio se pregunta sobre la participación de los investigadores, el lugar de la investigación y la Maestría Profesional en Artes en Brasil (ProfArtes). Esta propuesta de formación continua se desarrolla en diferentes Estados Brasileños. El recorte del estudio se hace en la Universidad Federal de Uberlândia en la ciudad de Uberlândia. Estado de Minas Gerais. La metodología se basa en la investigación, entiende que para hacer investigación en arte no es necesario seguir las normas metodológicas de la vieja academia. Las Artes tienen su propia metodología. Ese estudio es un proceso, que nace del deseo de investigar y los resultados hasta el momento presentan el perfil de los investigadores. El perfil del profesor de la Academia es provocar al estudiante de posgrado, hasta presentarlo como el sujeto que construye las narrativas. El profesor académico participó en la creación de la Maestría Profesional en Artes. El estudiante de posgrado es docente en las escuelas básica y pública y se involucra con el arte local. Ambos son actores que piensan sobre la cultura popular. Hablan de la cultura popular en la enseñanza y en el arte. Son a estos investigadores a los que se hace la pregunta que confirmar que ambos están involucrados en la investigación. Los objetivos generales del tema buscan analizar la participación de ambos con la investigación, y específicamente el tema considera la inclusión de las voces y narrativas comunitarias como una posibilidad de acercar la investigación artística a la comunidad.

Palabras clave: educación continua, participación, investigación y metodología

INTRODUCCIÓN

Este estudio surge del diálogo con investigadores de diferentes programas de posgrado. Durante la pandemia de COVID-19, las universidades públicas de Brasil abrieron posibilidades para que docentes de educación básica participaran como oyentes en materias en línea. Como alumna oyente participe de disciplinas online que estudiaban metodologías en educación, filosofía, ciencias y literatura. Las lecturas eran sobre temas contemporáneos. El decolonialismo y las metodologías de investigación fueron lecturas obligatorias que despertaron la curiosidad.

Mi interés era hablar sobre el arte en la educación. El tema solo fue encontrado a lo largo de los estudios. Al comenzar a desarrollar el tema también surge la angustia porque todos los proyectos presentados a los posgrados en Educación fueron rechazados. ¿Y qué quería estudiar?: el arte y su forma transgresora de investigación.

Incluso sin aceptación de la comisión de posgrado en educación, fui recopilando datos para una investigación. Recogiendo datos para la investigación. Y en una entrevista no estructurada con un profesor del departamento de Arte de la Universidad Federal de Uberlândia, llegué al extracto que aquí presento.

Con este apartado nace la propuesta de investigar la participación de investigadores académicos y estudiantes de educación continua. El foco es la Maestría Profesional en Artes (ProfArtes) de la Universidad Federal de Uberlândia.

En el texto se delinea el perfil del profesor académico y del estudiante de posgrado. El profesor académico es un investigador y actor involucrado con el arte popular, el estudiante de posgrado utiliza la literatura de cordel en el teatro, proponiendo sus conocimientos sobre la literatura de cordel en las prácticas docentes.

El estudio presenta un proceso, en este proceso se entiende que la investigación en arte no es diferente de la creación en arte. En ambos caminos el artista debe considerar el proceso para lograr el resultado. Tanto para el artista como para el investigador, es necesario presentar información, debatir, ver otros puntos de vista y, sobre todo, cuestionar el método utilizado. Este texto cuestiona la metodología de investigación de la vieja academia.

DESARROLLO

La reflexión sobre una metodología de investigación centrada en el sujeto, basada en el conocimiento ecológico, la práctica multidimensional, multirreferencial, reflexiva, crítica e histórica; fue propuesta por Adilson Florentino (Telles & Merísio, 2018). De los principios epistémicos presentados por Adilson Florentino destacamos «El principio de orientación centrada en el sujeto. La consideración de la labor docente orientadora tiene como objetivo asesorar al estudiante que tiene inquietudes, defectos, cualidades, límites, expectativas y emociones, con el fin de preservar su autoestima, dignidad y singularidad» (Telles & Merísio, 2018, p.16).

Con este principio este proceso se materializa en narrativa, y presenta dos personajes, el profesor investigador y el sujeto de la narrativa. Ambos actuando en diferentes espacios de investigación y trabajo.

El profesor académico es Narciso Laranjeira Telles que trabaja en el Instituto de Artes (IARTE) de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), en Brasil. Es actor, investigador, docente, ha publicado numerosos trabajos en los que habla sobre el arte y la educación, su participación política en defensa de la enseñanza del arte lo convirtió en presidente de la Asociación Brasileña de Posgrado en Arte (ABRACE), de la Asociación de Arte Educadores de Brasil (FAEB) y debido a su postura política, educativa y artística; fue invitado a participar en la creación de la Maestría Profesional en Arte (ProfArtes).

ProfArtes es un programa de educación continua que comenzó en 2014 en cuatro universidades públicas. En 2024, diez años después, cuenta con 15 asociaciones. Según Telles, el programa surge con el Consejo de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), vinculado al Ministerio de Educación. En 2014, la CAPES fue coordinada por Antonia Pereira, profesora de la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Para Telles, la maestría en red surge del éxito de otro programa vinculado a la iniciación científica, el PIBID, pero en la FAEB, los artistas ya discutían la necesidad de una formación continua en la educación pública brasileña.

La representación nacional de la Maestría Profesional en Artes comienza en la UDESC,[105] hoy está en la UFU. Esta representación se hace de modo

105 *https://www.udesc.br/ceart/profartes/sobre*

circular entre universidades asociadas. El programa se abre para la comunidad según la demanda y en el centro donde no hay universidades asociadas, si no hay demanda, se suspende.

El programa, que comenzó con profesores que trabajaban en la maestría académica, hoy cuenta con investigadores especializados en la formación de profesores de arte que actúan en escuelas públicas de Brasil. El impacto de la maestría profesional ocurre en escuelas públicas y el público objetivo son únicamente profesores de Arte. Lo que se propone es la mejora de la educación básica en Brasil con la calificación de profesores.

En ProfArtes existe un diálogo interdisciplinario entre las artes. El programa respeta las especificidades de los conocimientos de danza, música, artes visuales y teatro. El estudiante de educación continua proviene de una formación específica en Arte, por lo que se debe respetar su aprendizaje.

Las materias investigadas son amplias: bordado, juegos en línea, expresión corporal, arte con personas con discapacidad, entre otros temas. Estas materias se entrelazan con las cuestiones contemporáneas. La forma en que se publiquen los resultados dependerá del programa. La publicación puede realizarse en libros, artículos, vídeos o en repositorios universitarios.

El diálogo orientador tiene que ver con cómo guía cada investigador. Narciso Telles solo orienta a personas de teatro que quieran trabajar la práctica pedagógica en el aula, considera la propuesta de trabajo inicial del estudiante.

Según Narciso Telles, no se requiere la exigencia de un proyecto para que el estudiante ingrese al posgrado profesional, por eso inicia el diálogo con la propuesta de trabajo presentada inicialmente. Él no interrumpe la investigación del estudiante para que pueda presentar un proyecto de posgrado. Existe el respeto por el deseo de investigación inicial, son las elecciones iniciales que hace el estudiante las que comienzan el viaje.

El alumno de posgrado presenta la propuesta, habla del contexto de la escuela y de su práctica de enseñanza, y entonces ellos van estableciendo los diálogos con otras prácticas. El profesor investigador solicita al alumno referencias artísticas con las cuales se identifica. No se habla de referencias bibliográficas en este momento.

El estudiante de posgrado presenta la propuesta, habla sobre el contexto escolar, su práctica docente y luego ambos establecen diálogos con otras prácticas. Narciso Telles le pregunta al alumno referentes artísticos con los que se identifica. Al principio no menciona referencias bibliográficas.

Para Narciso Telles, el gran cambio en la docencia no está en la educación, el cambio en la enseñanza está en el arte. La educación tiene que negociar con la estructura escolar que es conservadora. La escuela es un lugar conservador, el arte es un lugar de ruptura, el arte es transgresión. Él parte del pensamiento que la transgresión es la forma de pensar y actuar para el alumno de posgrado. De ahí la importancia de iniciar con referencias artísticas y no con referencias bibliográficas. Y así es como empieza la investigación.

La transgresión para Narciso Telles es la posibilidad de mirar el mundo desde un ángulo. En la educación es difícil hacerlo, por las dimensiones que ella aborda. Transgredir es mirar al mundo poéticamente, mirar el mundo inventado, el cuerpo expresivo. Transgredir es pensar en la condición del educador en la escuela, la relación que se crea en este espacio con los estudiantes. La transgresión para Narciso Telles es una cuestión dialógica. Cuando nacen conceptos transgresores, surgen de la propia investigación, es a partir de la investigación que surgen interrogantes para establecer diálogos teóricos. Es en la investigación donde la transgresión tropieza con la resistencia, o no, del estudiante de posgrado. Si el estudiante se resiste, se deberá respetar su posición.

Narciso Telles se piensa provocativo, no impositivo. La provocación es lo que favorece la estructura en el poco tiempo que existe para desarrollar el proyecto de posgrado. El profesor investigador cuenta con la autonomía del alumno de posgrado, con los caminos elegidos, con los diálogos con otros profesores del programa. Todo esto, sin embargo, depende de la apertura del estudiante de posgrado para recibir y mirar nuevas propuestas.

Cuando cuestiona a la academia, Narciso Telles dice que esa vieja academia no es democrática. El que tiene una circulación con investigaciones en el país, percibe que la vieja academia crea resistencias silenciosas que impiden propuestas de investigaciones contemporáneas. Y ese lugar de resistencia está en la metodología de investigación, y no en el tema. Se puede hablar de descolonización, se puede hablar de transgresión, se puede hablar de género, pero no se puede romper con la norma metodológica de la

vieja academia. Según Narciso Telles, la práctica del artista en la escuela, al ser contextualizada dentro de la norma metodológica de la vieja academia, hace que la investigación pierda impacto social.

Narciso Telles cree en la latencia del texto de la investigación artística. El texto latente es la materialidad que hace palpitar la investigación en arte, que es diferente de la materialidad textual de la vieja academia. Según él, «recientemente encontré la investigación narrativa como otra forma de abarcar los diversos y complejos procesos de creación» (Telles & Merísio, 2018, p.75).

Marcelo Benigno, el sujeto de la narrativa, y orientando de Narciso Telles, recientemente publicó su investigación cuyo tema es el Jugar a Maestro y Cultura Popular: saberes y sabores en el arte de enseñar (2023). La estructura de esta investigación rompe con la norma por la forma poética: es un texto narrativo. El lector puede iniciar la lectura por cualquier capítulo. La investigación presenta la práctica de enseñanza centrada en un personaje. El autor presenta su historia de vida en la comunidad, se pone como miembro de la comunidad, lleva la voz de la comunidad al aula. Llega a la facultad de Artes, se muda a la gran ciudad y va al posgrado. Se presenta como actor, profesor de enseñanza básica e investigador. Presenta al contexto la vida del migrante y de las personas que no siempre acceden a la academia. ¿Por dónde deseo iniciar la lectura? Es lo que debe preguntar el lector, y hacerlo por donde quiera.

La metodología de Marcelo Benigno es la cartografía (Passos et al., 2015). Con la cartografía él reconstruye su historia de vida desde la infancia y junto al Grupo Caçuá de Teatro, donde descubre el personaje profesor juguetón.

El profesor juguetón nació de un proyecto de investigación en la graduación en teatro. Eran un proyecto teatral que la facultad llevaba para la comunidad. En esa acción Benigno vivió el drama, que es una metodología de enseñanza de arte. Fue ahí que sumó su historia personal de vida a la figura del profesor juguetón.

El proyecto de la facultad objetivaba la valorización del universo cultural del sertanejo baiano, donde se investigaba la cultura popular brasileña a través de diferentes técnicas escénicas, lo que posibilitó la creación de un texto involucrando narraciones de historias y cuentos de cordel (Benigno, 2023). Posteriormente, al lado del profesor investigador, Benigno resignó esa experiencia en la enseñanza formal y en la investigación en el ProfArtes.

CONCLUSIONES

Lo que propongo no es presentar un resultado. Más bien, quiero abrir diálogo para que el proceso de investigación se produzca. La materia que expongo a través de la figura del profesor investigador y del profesor juguetón cuenta también sobre mi formación en la facultad de artes escénicas, en la ciudad de Uberlândia y de mi trabajo en la enseñanza básica hace más de veinte años.

La materia de este texto es un primer paso en la construcción de una crítica metodológica para la enseñanza del arte. Intento buscar otra forma de hacer ciencia, estando de acuerdo con Adilson Florentino, profesor de la UNIRIO, para quien hacer ciencia significa ver en quien investiga sus «preocupaciones, defectos, cualidades, expectativas y emociones» (Telles & Merísio, 2018, p. 16), y encontrar a esa persona, en el proceso de investigación y en el resultado de la búsqueda. Entendiendo que es en el envolvimiento entre los sujetos que investigan y va abriendo grietas hacia lo nuevo.

Les presento a Narciso Telles, un profesor que, a lo largo de sus estudios, se reconstruyó, e involucrándose con modos otros de hacer ciencia. Y, en consecuencia, fue deconstruyendo y reconstruyendo nuevas formas de ver el mundo, como lo hizo con Marcelo Benigno quien, al dejarse transgredir, se encontró a sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benigno, M. (2023). *O professor brincante e a cultura popular: saberes e sabores na arte de brincar*. Dialética.

Passos, E., Kastrup, V., & Escócia, L. (orgs). (2015) *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Sulina´.

Telles, N., & Merísio, P. (org). (2018). *Se oriente: percursos compartilhados na construção de teses em artes cênicas*. 1ª ed. 7 Letras.

La comunicación oral y escrita en el Arte Teatral: Experiencias didácticas

Mayte Jiménez Rivero
Maria Teresa Aguiar Pérez
Tania Sevillano Hernández

RESUMEN

En la Universidad de las Artes de Cuba, ISA se forman profesionales, por lo que, en su dinámica diaria, de forma consciente e inconsciente, se favorece el vínculo entre el arte y la educación, en este convulso y retador siglo XXI. En los diversos currículos preescritos de cada facultad (Arte Danzario, Arte Teatral, Música, Artes Visuales, Arte de la Conservación del Patrimonio Cultural y Arte de los Medios de Comunicación Audiovisual) que, se inscriben en el plan E, se establece el llamado currículo base, tal como ocurre en todas las universidades cubanas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de directivos y profesores, todavía son insuficientes la comprensión y el establecimiento del ajuste de estos contenidos de formación general a lo específico de cada perfil artístico en el que se educan los estudiantes. Por tanto, en esta ponencia se pretende mostrar un ejemplo de acciones metodológicas seguidas en función de ajustar los objetivos del programa de la asignatura Talleres de comunicación oral y escrita I y II que se imparte en el Técnico Superior, en la modalidad de curso corto, correspondiente a la Facultad de Arte Teatral, en los perfiles de Procesos Escénicos y Realización Escénica.

Palabras claves: comunicación oral y escrita, arte teatral

INTRODUCCIÓN

En la Universidad de las Artes de Cuba, ISA, como institución en la cual se forma a profesionales, en su cotidianeidad artístico-pedagógica, de forma consciente e inconsciente, se favorece el vínculo entre el arte y la educación,

en este siglo XXI de avances científicos, tecnológicos y comunicacionales. Por lo cual, su diseño curricular debe ser dinámico, contextualizado y actualizado a los retos que estos tiempos le imponen a los docentes y estudiantes.

En los diversos currículos prescritos de cada facultad (Arte Danzario, Arte Teatral, Música, Artes Visuales, Arte de la Conservación del Patrimonio Cultural y Arte de los Medios de Comunicación Audiovisual) que, se inscriben en el plan E, se establece el llamado currículo base, tal como ocurre en todas las universidades cubanas. Por tanto, se imparten programas de estudio correspondientes a la Dirección de Formación General, la cual está estructurada en diferentes departamentos. Entre estos, se encuentra el de Estudios Lingüísticos, al cual pertenecen las autoras de esta ponencia, quienes son profesoras del colectivo de español.

A pesar de los esfuerzos de directivos y profesores de la Dirección de Formación General y de las facultades, todavía son insuficientes la comprensión y el establecimiento del ajuste de los objetivos del currículo base a lo específico de cada perfil artístico en el que se educan los estudiantes. En el caso específico de la Facultad de Arte Teatral, en el Técnico Superior, en la modalidad de ciclo corto, en los perfiles de Procesos Escénicos y Realización Escénica, en su corta vida (dos años), los profesores también han concientizado esta urgencia educativa, aunque todavía se necesita de una profundización y mayor alcance, en este sentido.

Por tanto, en esta ponencia se pretende mostrar un ejemplo de acciones metodológicas seguidas en función de ajustar los objetivos y contenidos del programa de la asignatura Talleres de comunicación oral y escrita I y II que se imparte en el Técnico Superior mencionado anteriormente. Específicamente, se mostrarán los reajustes realizados al currículo, el cual ha sido escrito por las propias autoras de este curso. Además, se presentarán las actividades prácticas y evaluativas realizadas hasta el momento.

DESARROLLO

I- Marco teórico y discusiones

Según el Diccionario Etimológico de Chile (2001-2024) la palabra «comunicación» proviene del latín *comunicare*, que significa compartir información, difundir e impartir, y este de *communis* referido a lo común,

mutuo o en comunión. Es decir, desde su naturaleza etimológica, este vocablo indica que consiste en interactuar mensajes afectivos o cognoscitivos que deben suscitar la unión entre los participantes, nombrados como emisor y receptor. Este acto comunicativo se manifiesta desde lo no verbal (gestos, símbolos, signos u otros) como lo verbal, este último puede ser oral o escrito.

Aunque últimamente, desde la teoría de la comunicación, se aboga por tener en cuenta que los gestos u otros tipos de signos comunicativos apoyan, enriquecen o contradicen, de forma inconsciente, a las palabras orales o escritas. Los diversos científicos asumen que para que este proceso se logre debe darse en dos direcciones, es decir, el emisor debe convertirse en receptor y este en emisor, de forma viceversa. No obstante, se debe alertar que tal ideal depende de las posibilidades de codificación (expresión del mensaje) y decodificación (comprensión del mensaje) de estos.

Sobre los elementos que intervienen en la comunicación, García (2004) lo refleja en la siguiente figura.



Fig. 1*. Elementos que intervienen en la comunicación.*
Nota: Tomado de García, 2004, p. 2.

Diversos autores coinciden con García (2004) al definir que el emisor elabora y envía el mensaje, mientras que el receptor es el destinatario y quien lo recibe. El canal es el medio físico a través del cual se transmite la comunicación, por ejemplo, puede ser el aire, las ondas de radio o de

televisión, el periódico, el móvil, una carta, entre otros. El referente es la realidad de la que se escoge el contenido de la comunicación. El contexto es la situación comunicativa en la que se da el intercambio o interacción social. También se nomina al ruido como aspecto de este proceso. Sin embargo, en esta ponencia se considera que, si este interviene, su efecto consiste en interferir o perturbar este intercambio.

A pesar de que en la figura 1 se refleja claramente todo el proceso, las autoras de esta ponencia se preguntan si en la escritura este totalmente igual a como se logra en la oralidad. Aunque, un interesante cuestionamiento pudiera estar dirigido a por qué enunciar el término «comunicación escrita» si el emisor y el receptor no comparten el mensaje de la misma manera que en la comunicación oral. La respuesta pudiera estar en que el emisor escribe pensando en un destinatario o receptor. Es decir, el mensaje escrito, en algún momento, será leído por otra persona, la cual, desde sus vivencias y conocimientos, enriquecerá el texto, lo que, la mayoría de las veces, sin que el emisor conozca las reacciones y opiniones de este. Por tanto, debido a que este intercambio, entre otros aspectos, es atemporal y los participantes no interactúan, directamente, la comunicación escrita se complejiza más que la oral.

Sobre este aspecto, Ramos & Martín (2000) realizan la siguiente explicación:

> *Los interlocutores no están compartiendo sus percepciones y el emisor no tiene más remedio que hacer suficientemente explícitas las suyas, tan solo con el uso adecuado del idioma (lo gramatical, ortográfico y discursivo). No será posible el diálogo entre ellos, por lo que el receptor no podrá solicitar aclaraciones ni conducir de ninguna manera el discurso del emisor. Para entender lo que alguien quiere decir con la secuencia aquella vasija blanca, hay que ver qué vasija es esa que él está viendo en el momento mismo en que lo está diciendo. El desfase temporal entre la emisión y la interpretación del mensaje obliga a quien habla, por un escrito, a un esfuerzo mayor en el uso del instrumento de comunicación. (p. 8)*

A pesar de estas complejidades en la escritura, García (2004) decreta que la comunicación humana es fundamento de la vida social. Esta consiste en el proceso de intercambio de información mediante signos verbales o extraverbales que se establecen mediante las relaciones interpersonales,

físicas o no, a partir de las cuales se logra ejercer una influencia mutua. Es decir, existen diversas formas de comunicación en el siglo XXI, nombrado por algunos, como la era digital, así como de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Entre estas se encuentran las siguientes:

- Prensa digital
- Medios informáticos
- Móviles
- WhatsApp, Instagram, Facebook, *blogs*, páginas web
- Libros (audiolibros) y revistas digitales
- Productos audiovisuales

Además, la comunicación humana ha sido estudiada como un tipo de actividad predominante en la sociedad. Por tanto, según García (2004) esta abarca, además de las vidas personales, las diferentes ramas del conocimiento y de la actuación profesional, tales como:

- La teoría de la información y comunicación
- La comunicación intrapersonal
- La comunicación interpersonal
- La comunicación empresarial
- El mercadeo o *marketing*

En cuanto a las diferencias existentes entre la comunicación oral y escrita, los diversos autores plantean que es más fácil hablar que escribir. Entre los argumentos se ha hecho referencia a que, al escribir, se sigue un proceso más organizado, reflexivo, ordenado y complejo que al hablar. Esta última habilidad comunicativa puede ser espontánea, en los mayores momentos de socialización presentados en la vida personal. El escritor produce en solitario, necesita concentración y silencio. Este tiene su tiempo propio separado de la comunicación. El esfuerzo lingüístico e intelectual es mayor al escribir que al hablar. El escritor debe realizar varias acciones, elecciones y decisiones conscientes, razonadas y sin un tiempo límite. Es una situación de mayor sobrecarga cognitiva. En el momento en que se escribe y se habla, son determinantes las circunstancias físicas, psicológicas

y sociales. Pero, para el escritor, esta influencia es mayor, por su estado solitario.

No obstante, en esta ponencia se considera que estas diferencias entre la oralidad y la escritura no se debieran asumir de forma absoluta. Cuando se debe hablar ante una audiencia por motivos académicos o profesionales, el orador debe estructurar su discurso en forma clara y fácil de seguir. Este acto de habla no es espontáneo como el coloquial y también se organiza, además de practicarlo. Se deben emplear adecuadamente la dicción o pronunciación y la entonación. Siempre se deben evitar las muletillas y palabras innecesarias.

La voz es el elemento fundamental del habla oral y el factor determinante para que los mensajes lleguen sin deformaciones al receptor. Sus cualidades más importantes son la intensidad, el tono, timbre y la duración. De acuerdo a como estas se empleen, también se comunica, algo más que lo que pueda expresar la palabra. Por ejemplo, si se habla en voz baja, la intensidad es muy débil, lo cual puede suscitar sensaciones de tranquilidad, intimidad, tristeza o cercanía. Sin embargo, cuando la voz es alta se pudiera asociar con la alegría, rabia, agresividad o buen ánimo. Por tanto, en esta ponencia se asume que no siempre hablar es más fácil que escribir, ya que, como expresan algunos estudiantes, la timidez a hablar en público, pudiera afectarles en algún momento si no se preparan y piensan la oralidad como el propio proceso de escritura.

Según lo informado en www.thernegallery.com, la efectividad del mensaje oral depende, primeramente, del lenguaje corporal (45 %), es decir, de cómo se actúe ante la audiencia. Por lo cual se debiera tener buena presencia, cuidar los gestos, mirar a las personas, interactuar con ellas, de forma agradable y respetuosa, entre otros aspectos. En un segundo lugar, ubican a las palabras y frases (35 %) y el tono de voz, así como en una tercera posición (20 %). Aunque este criterio es interesante, las autoras no concuerdan con estas consideraciones porque todos estos aspectos constituyen un sistema, ya que lo verbal y no verbal se apoyan y complementan; estos no se excluyen, sino que se interrelacionan de forma coherente.

También, en este sitio se ha referido que dialogar y explicar a otros, tanto de forma oral como escrita, propicia el proceso de aprendizaje de un 50 % a un 70 %. Este hallazgo y a la vez curiosidad, se explica debido a que

el lenguaje, como expresara Escobar (2003) constituye un instrumento de comunicación y cognición. Por tanto, si se han desarrollado las diversas habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer, comprender, analizar y escribir; son significativas las probabilidades de aprender los contenidos de forma sólida. Pero, el mayor reto ha sido encontrar nexos entre estos contenidos abordados y el accionar de estos estudiantes en sus perfiles de realización escénica y de dirección y ejecución de los procesos escénicos. Para lo cual se les ha planteado el siguiente cuestionamiento: ¿Es factible hablar de comunicación oral y escrita en el Arte Teatral? Argumenten mediante ejemplos. La mayoría de las respuestas estuvieron inclinadas hacia el acto de la representación como producto del proceso de creación. Por lo que, posteriormente, se les solicitó que profundizaran en cómo, desde sus roles, al montar la puesta en escena, también se evidencia la comunicación oral y escrita.

En este sentido, según Fernández (2016), el teatro es un acto complejo de comunicación. Esta influye y determina el proceso de escenificación y representación. Para este autor, en el mundo escénico existen otros emisores, además de los actores: el conjunto de signos sonoros, lumínicos, visuales, musicales, olfativos, a veces, y de otro tipo, generados por un equipo técnico que ejecuta una partitura en sintonía para la construcción del significado, así como en la configuración de la teatralidad y de las teatralidades. Estas ideas son ejemplificadas por este importante profesor de Arte Dramático de Galicia, en la siguiente figura:

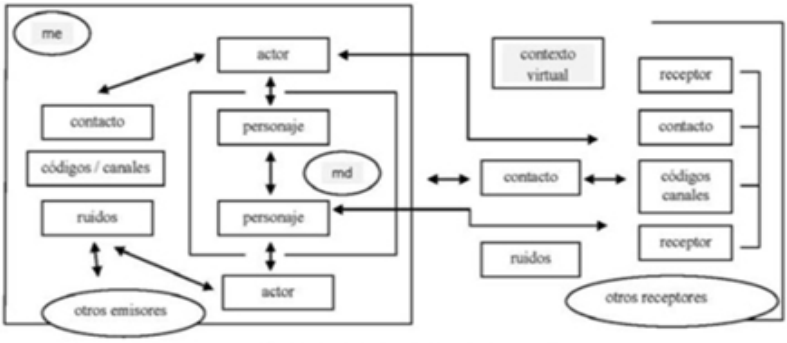


Fig. 2. *Comunicación escénica.*

Como se puede apreciar, en este esquema, el proceso que se da en la puesta en escena es complejo, ya que en este intervienen varios emisores y receptores, los cuales se dan en una comunicación interna a la obra en

sí misma y otra externa con los espectadores. A pesar de que la figura 2 es representativa del producto, también se emplea en las clases porque permite explicitar el proceso de creación para el montaje de la puesta en escena.

II- Metodología didáctica seguida

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo principal de los cursos *Talleres de comunicación oral y escrita I y II*, consiste en que los estudiantes de primer año perfeccionen su comunicación oral y escrita, en función de mejorar su labor como miembros imprescindibles del equipo de realización de una puesta en escena. El sustento pedagógico de estas clases ha sido la Didáctica del error, en función de que las dificultades se conviertan en oportunidades para aprender de forma más sólida, así como la Didáctica de la oralidad y la escritura como procesos comunicativos.

Como el nombre de estas asignaturas lo indica, la forma de organización de las clases lo constituye el taller, el cual permite el aprendizaje colaborativo y cooperado. Por lo cual, el método empleado, predominantemente, ha sido el de elaboración conjunta. Por ejemplo, entre los contenidos abordados se encuentran los conceptos lengua, lenguaje, norma y habla. Sobre la base de la relación dialéctica existente entre estos, se analizó el término «idioma», el cual ha sido asumido como variante de la lengua. Este vocablo fue analizado de forma específica en el teatro, mediante la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relevancia del idioma en el teatro? Entre las respuestas de los estudiantes, estuvieron las siguientes:

- El idioma juega un papel fundamental en el teatro, ya que es el medio de comunicación que permite transmitir las ideas, emociones y mensajes de la obra a través de la palabra hablada.
- El uso del idioma adecuado, la correcta pronunciación y entonación son elementos claves para que el público comprenda, así como se conecte con la historia y los personajes.
- Otra interrogante construida entre todos, en el aula, fue la siguiente: ¿Por qué los diálogos de los personajes en las obras de teatro suelen tener lenguaje coloquial?
- El teatro busca representar la vida real y el lenguaje coloquial es parte fundamental de la comunicación cotidiana.

- El lenguaje coloquial permite que el público se identifique con los personajes y la situación que se está representando. Los espectadores-receptores se sienten más cercanos a los personajes cuando hablan como ellos, al utilizarse expresiones y modismos propios de su cultura y época.
- El lenguaje coloquial, al ser espontáneo y fluido, permite a los actores darles mayor expresividad a sus interpretaciones y encontrar un ritmo natural en los diálogos. Esto facilita la comunicación de emociones, tensiones y conflictos en escena.
- Se leyeron varios fragmentos de obras para analizar los lenguajes coloquiales empleados y se realizaron los siguientes análisis:
  - Análisis literario (guion literario)
  - Análisis escénico (guion escénico)
  - Análisis semántico
  - Análisis sociocultural
  - Análisis psicológico

Estos análisis solo fueron el pretexto para motivar a los estudiantes para que se comunicaran de forma oral y escrita, lo cual fue efectivo porque le encontraron significatividad para su labor.

III. Materiales didácticos y actividades de aprendizaje

Entre los materiales didácticos más empleados en función de ajustar los contenidos del programa a los perfiles de los estudiantes han sido libretos, libros de obras de teatro y revistas especializadas de Arte Teatral, tales como *Conjunto y Tablas*. Las actividades de aprendizaje fueron teóricas y prácticas, entre estas se encuentran las siguientes:

I. La comunicación humana se realiza en varias ramas del conocimiento y de la actuación profesional, tales como:

- La teoría de la información y comunicación
- La comunicación intrapersonal
- La comunicación interpersonal
- La comunicación empresarial

- El mercadeo o *marketing*
- La publicidad
- Las relaciones públicas
- El análisis del discurso
- Las telecomunicaciones
- El periodismo

Expresen, de forma oral, si algunas de estas se emplean en el Arte Teatral. Argumenten con ejemplos y especifiquen aquellas que más se relacionan con el perfil de cada uno de ustedes.

II. Se les presentó en un Power Point la siguiente diapositiva, imagen 1, en la cual se les orienta que comuniquen, de forma oral y escrita, de qué manera se reflejan algunos de sus perfiles, así como los que no se ven, explícitamente, y pudieran referirse.



Imagen. *Actividad propuesta en clases.*

III. Reflexiones grupales orales:

¿Qué papel comunicativo juegan los gestos, signos y símbolos en una puesta en escena?

¿Cómo los tienen en cuenta en su labor?

IV. Enuncie algunos de los problemas que provocan los momentos de incomunicación, oral o escrita, en su contexto laboral.

V. Del siguiente párrafo, identifique qué tipo de registro y lenguaje se emplea. Argumente.

El uso de cosméticos en el teatro y la búsqueda de una diferenciación entre el rostro del autor y el personaje a interpretar, ha estado presente a lo largo de la historia del teatro. Por ejemplo, el hombre, desde la era paleolítica, al participar en ritos mágicos, aplicó sustancias a su cuerpo y cara para modificar su aspecto natural con un fin representacional. Después, en el drama satírico en Grecia, los viñadores se convertían en improvisados actores y se untaban el rostro con heces de vino como una suerte de maquillaje.

VI. Explique en qué consiste su perfil, de forma escrita, mediante la lengua formal y un lenguaje técnico-profesional.



¿En el Arte Teatral se da este proceso comunicativo?
¿De cuántas maneras?

Fig. 3*. Elementos que intervienen en la comunicación.*

Actividad práctica oral y escrita (Equipo de tres)

Imaginen que ustedes tienen que montar la obra que les entregaré. Léanla. Posteriormente, realicen el análisis escénico de una escena. Finalmente, expliquen, de forma escrita y oral, el trabajo realizado.

(Se entregará una cuartilla escrita con este análisis, el cual se comunicará oralmente, en próximas clases. Los tres miembros del equipo deben presentar una parte del análisis, según sus perfiles).

Fig. 4*. Actividad práctica oral y escrita (equipo tres).*

IV. Aportes del Arte para la Educación artística

Las autoras de esta ponencia consideran que el arte es la vía más sensible y bella que conecta con las dimensiones motivacionales y axiológicas de la personalidad de cada estudiante, lo cual propicia el aprendizaje significativo del contenido. De esta manera, se logra cumplir con el principio pedagógico relacionado con el establecimiento de la conexión existente entre lo afectivo y lo cognitivo. Para lo cual se ha empleado, la Literatura, como arte de la palabra, sobre todo poemas, para vivenciar el cambio evolutivo del castellano antiguo hacia la variante española cubana actual, y frases martianas para comprender el lenguaje como expresión artística. También se han escuchado canciones que reflejen una forma de comunicación oral y escrita, así como se han leído libretos y obras de teatro. A continuación, se presentan dos ejemplos:

> *1. «Hay algo de plástico en el lenguaje, y tiene él su cuerpo visible, sus líneas de hermosura, su perspectiva, sus luces y sombras, su forma escultórica y su color, que solo se perciben viendo en él mucho, revolviéndolo, pesándolo, acariciándolo, puliéndolo. En todo gran escritor hay un gran pintor, un gran escultor, un gran músico.*
>
> *Un párrafo bien hecho es un tratado de armonía más sutil y complicado mientras más fino sea el artista, por lo que, en literatura como en música, el intérprete, que en literatura es el lector, ha de ser del mismo molde y fuego del (compositor) (autor) para que guste y haga gustar los efectos ocultos y melodiosos del colorido y el acento. ¡Qué estrago el de una coma fuera de lugar!».*
>
> *José Martí (Fragmentos, T 22, p. 69)*

2. Gracias a la vida

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado el oído, que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios;
Martillos, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bienamado.
Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado el sonido y el abecedario,

Con él las palabras que pienso y declaro,
Padre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando.

Violeta Parra

V- Resultados que se pretenden alcanzar

Los resultados que se pretenden alcanzar están explícitos en los planes de estudio del Técnico Superior en Procesos Escénicos y Realización Escénica, diseñados, principalmente, por Pérez (2022), apoyado por la Dirección de Artes Escénicas y varios profesores, como las autoras de esta ponencia. Por ejemplo, en uno de estos se propone lo siguiente:

Ofrecer herramientas propias especializadas para asistente de dirección, jefe de escena y productor escénico en el desarrollo de habilidades profesionales para una práctica de intervención coherente con las exigencias del arte, la cultura y socialización operativa en el contexto del aquí y el ahora. Es decir, la formación en procesos escénicos en el nivel de Educación Superior de Ciclo Corto debe responder a los presupuestos de un profesional capacitado para desempeñarse en los teatros y agrupaciones artísticas en la isla (p.6)

Sobre la base de la problemática abordada en la introducción de la ponencia y de lo planteado en los planes de estudio mencionados anteriormente, las autoras de esta investigación se preguntan: ¿Cómo ajustar los contenidos del programa de las asignaturas Taller de comunicación oral y escrita I y II, a lo específico de los perfiles de formación de los educandos? La respuesta a esta inquietud se ha tratado de responder desde la práctica, tal como se ha detallado en el desarrollo de la ponencia y desde lo metodológico, lo cual se ejemplifica con los siguientes objetivos extraídos del programa de las asignaturas:

Ejemplo de objetivo general de las asignaturas:

- Demostrar el dominio de las habilidades lingüísticas, a partir de la comunicación oral y escrita, especialmente en los procesos de lectura, comprensión, análisis y construcción de diferentes tipos de textos relacionados, en específico, con el perfil de cada estudiante y con el Arte Teatral, en general (Hernández, Pérez & Rivero, 2022; p.1).

Ejemplos de objetivos específicos de las asignaturas:

- Exponer textos orales y escritos relacionados con la gestión de los procesos escénicos y la realización escénica.
- Caracterizar las normas objetivas y subjetivas, para su análisis en diferentes tipos de textos relacionados con la gestión de los procesos escénicos y la realización escénica (Hernández, Pérez & Rivero, 2022; p.2).

Además, con estas asignaturas se pretende, entre otros, el fortalecimiento de los siguientes valores:

- El respeto por la lengua materna y defensa de la identidad nacional, al concientizar el empleo adecuado de nuestra variante cubana del español.
- La colaboración y el trabajo en equipo al propiciarse la redacción y revisión colectiva de los textos escritos.
- El respeto por las normas de la comunicación y de convivencia, por un diálogo en el que prime el respeto y la empatía hacia el otro.
- La gestión de los procesos escénicos y de la realización escénica con ética y compromiso social, en función de la conservación del patrimonio cultural cubano, tanto en el trabajo de sala como en los escenarios comunitarios (Hernández, Pérez & Rivero, 2022; p.3).

CONCLUSIONES

La problemática principal abordada en esta ponencia, desde la Pedagogía de las artes, consiste en que todavía son insuficientes la comprensión y el establecimiento del ajuste de los contenidos de formación general a lo específico de cada perfil artístico en el que se educan los estudiantes.

El objetivo principal de esta ponencia ha consistido en mostrar un ejemplo de acciones metodológicas seguidas en función de ajustar los objetivos y contenidos del programa de las asignaturas Talleres de comunicación oral y escrita I y II, las cuales se imparten en el Técnico Superior, en la modalidad de curso corto, correspondiente a la Facultad de Arte Teatral, en los perfiles de Procesos Escénicos y Realización Escénica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Escobar, A. R. (2003). *Enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural*. Félix Varela.

Fernández, M. (2016). *Teatro y comunicación: Un enfoque teórico*. Signa, 1153-1178.

García, I. D. (2004). *Comunicación y discurso*. Pueblo y Educación.

Pérez, M. T., Hernández, T. S. & Rivero, M. J. (2022). *Programa de estudio: Talleres de comunicación oral y escrita I y II*. Soporte digital.

Pérez, J. M. (2022). Planes de estudios: *Procesos Escénicos y Realización Escénica*. Soporte digital.

Ramos, R. N., & del Teso Martín, E. (sin fecha). *Semántica y pragmática del texto*. Soporte digital. www.thernegallery.com

Crear, recrear y transformar: la experiencia artística como vía de autoconocimiento y autoexpresión en infantes institucionalizados

Isabel Cristina Fajardo Barraza

RESUMEN

El maltrato infantil, producto de la disfuncionalidad y desintegración familiar, es un condicionante para que niñas y niños sean institucionalizados en centros de asistencia social. Aun cuando en estas instituciones se atienden sus necesidades básicas, conlleva una importante problemática para su población, pues suelen agudizar sus condiciones de vulnerabilidad, detonando en los menores una afectación en su desarrollo biopsicosocial que se caracteriza por la falta de sentido de pertenencia y desarraigo, baja autoestima, inseguridad, aislamiento, depresión, ansiedad, apego inadecuado, deprivación cultural, conductas agresivas consigo y con los demás. Para atender esta problemática sobre los efectos adversos que derivan de la institucionalización, presente en un grupo de niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI, se realizó una intervención artístico-educativa, con el fin de probar la pertinencia que un proyecto basado en el Arte para la Educación puede aportar en beneficio del desarrollo psicosocial de este grupo.

Palabras clave: maltrato infantil, institucionalización, inteligencia emocional, arte y educación

INTRODUCCIÓN

La familia es la institución social más antigua, estable y numerosa, la unidad básica de toda sociedad, su núcleo fundamental. Es el espacio de desarrollo biopsicosocial de los seres humanos, donde los niños adquieren las habilidades cognitivas, afectivas y sociales necesarias para afrontar

su vida de adultos con el máximo de su potencial, donde se transmiten y adquieren valores y costumbres, así como las redes de relaciones para su armónica convivencia sociocultural (Suárez Palacio & Vélez Múnera, 2018).

La familia como institución se ve transversalizada por cambios y fenómenos sociales que la van reconfigurando en su devenir, por lo que debe aprender a reconocer los cambios que se van generando entre sus miembros durante las diferentes etapas y procesos de vida, ajustando sus dinámicas y reglas de convivencia al interior y adaptándose a las circunstancias externas. Sin embargo, cuando esa armonía en la estructura familiar no alcanza a consolidarse, los miembros que la componen entran en crisis, provocando un impacto negativo tanto en el ámbito personal como en el social. Esto, especialmente en los menores de edad, que se traduce en conductas poco asertivas, generalmente violentas, que en numerosas ocasiones conduce al ingreso de los infantes en alguna institución de asistencia social, que problematiza aún más su situación de ingreso por las condiciones de desventaja inherentes a un proceso de institucionalización (DIF, 2002)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una familia disfuncional se caracteriza por un comportamiento inadecuado entre los padres, que se refleja en conflictos, abuso verbal, físico y emocional hacia los menores (Delgado Ruiz & Barcia-Briones, 2020). En México, factores como la pobreza y el estrés, derivados del desempleo, provocan la pérdida de un patrón familiar eficiente que desemboca en violencia y abandono. La disfuncionalidad familiar, por tanto, representa una importante problemática social al obstaculizar el adecuado desarrollo biopsicosocial de sus miembros, alterando su respuesta adaptativa a las circunstancias que se presentan en su entorno.

Cuando este patrón familiar disfuncional pone en riesgo la integridad del menor, se presenta la intervención del Estado, que queda a su cargo a través de instituciones de asistencia social. De esta manera, cuando un menor de edad que por sus condiciones de maltrato intrafamiliar es ingresado en una institución asistencialista, se hace referencia a que experimenta una infancia institucionalizada. Este asistencialismo social, aun cuando atiende las necesidades básicas de alimentación, vestido, educación y cuidados médicos, conlleva una importante problemática para

su población, por la serie de efectos biopsicosociales que detona el proceso de institucionalización y que afectan el desarrollo de su personalidad. Estos efectos son la falta de sentido de pertenencia y desarraigo, baja autoestima, inseguridad, aislamiento, depresión, ansiedad, apego inadecuado, conductas agresivas consigo y con los demás y deprivación cultural.

Para atender esta problemática sobre los efectos adversos que derivan de la institucionalización, presente en un grupo de niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI, se realizó una intervención artístico-educativa, con el fin de probar la pertinencia que un proyecto basado en el arte para la educación puede aportar en beneficio del desarrollo psicosocial de este grupo.

MARCO TEÓRICO

Hablar de una institución es referenciar a un cuerpo social, que hace patente una ideología a través de sus normas, objetivos, pautas y actividades, con el fin de regular las relaciones entre sus miembros (Ortega Aguilar & Rodríguez López, 2002). Cuando los individuos que forman parte de una institución permanecen dentro de ella todo el tiempo, el sociólogo Erving Goffman (2001), utiliza el concepto de institución total, que hace referencia a: un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. (p. 13)

Es decir, las instituciones totales producen un cambio sustantivo en el desarrollo de la vida de los internos, al provocar una disolución de las barreras que separan sus ámbitos esenciales de vida, puesto que se duerme, trabaja y juega en el mismo espacio físico, bajo la tutela de las mismas personas. En este concepto de institución total se insertan las de asistencia social, como las casas hogar. Dado entonces que la institucionalización de niñas y niños implica un desarraigo de su núcleo familiar, una reorganización de su sistema en función de su nuevo grupo en el centro asistencial y una eventual reinserción en su familia de origen, hay una afectación en su adecuado desarrollo biopsicosocial, cuyo impacto variará de acuerdo a la capacidad de adaptación que cada menor presente y al tiempo de permanencia y trato recibido dentro de la institución. (Bonilla & Sany, 2013)

Aun cuando suele ser un hecho multicausal, el principal factor para el ingreso de un menor a una institución asistencialista, es el maltrato infantil, físico y emocional, que se clasifica en tres grupos: maltrato prenatal, posnatal e institucional. En esta clasificación, se consignan desde las circunstancias de vida de la madre que afectan el embarazo y perjudican al feto, las circunstancias durante la vida del niño y las derivadas de cualquier legislación, programa, actuación u omisión de los poderes públicos y sus servidores, que impliquen un daño físico, emocional o social para el infante. (Casado Flores, Díaz Huertas, & Martínez González, 1997)

En este sentido, Ibarra y Romero (2017) señalan las falencias del cuidado institucional en México y toda América Latina, respecto a las condiciones de las instalaciones, la inadecuada supervisión por parte del Estado, el insuficiente personal para atender la alta demanda, su falta de capacitación para garantizar el buen trato a los internos, los registros imprecisos y la falta de seguimiento a la evolución de cada menor, que conduce a prolongadas permanencias. Todos estos factores agravan las condiciones de carencia con que ingresan las niñas y niños que son institucionalizados y que afectan su desarrollo biopsicosocial.

Frente a esta problemática, se presenta el proyecto de investigación «Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar», que plantea una intervención artístico-educativa para apoyar el desarrollo de la personalidad de estos menores desde la autoexpresión y autorregulación emocional a través del arte.

La relación entre el arte y la educación se expresa en diferentes modelos de educación artística, cada uno con sus propios objetivos, metodologías, actividades y contextos socio-culturales a los que van dirigidos. Aun cuando Cobos Bustamante (2012) refiere cinco modelos relacionados con la educación artística, desde la perspectiva de la intervención social, el modelo de educación artística que más se acerca a la mediación social, es el de autoexpresión creativa, que se basa en la espontaneidad, libertad en la ejecución, vinculación emocional y desarrollo de la identidad individual y colectiva mediante una orientación lúdica que privilegia al sujeto y no a su producción.

METODOLOGÍA

Este proyecto se implementó desde la investigación aplicada, tanto para la comprensión teórica de la problemática relacionada con los efectos negativos de la institucionalización en niñas y niños, como para su atención a través del diseño y aplicación de estrategias artísticas. La propuesta metodológica que planteó este proyecto se basa en la intervención artístico-educativa, a fin de propiciar en los infantes institucionalizados la producción de experiencias estéticas que favorezcan su desarrollo biopsicosocial integral.

Para la aplicación de las sesiones de trabajo, se utilizaron las metodologías de aprendizaje basado en proyectos y de aprendizaje basado en problemas, donde las niñas y niños fueron puestos como protagonistas de su propio proceso de desarrollo, para propiciar la exploración de sus emociones y la conciencia del otro como parte de su identidad. El proyecto de investigación se realizó desde un enfoque cualitativo en una población de niñas y niños institucionalizados en la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., con edades entre los 9 y 12 años.

OBJETIVOS

Para consolidar el andamiaje teórico del proyecto de investigación, se plantearon tres categorías de análisis:1) Infancia institucionalizada: integridad, interacción e identidad; 2) Identidad individual y colectiva de la infancia institucionalizada y 3) Experiencia y expresión artística: autorreconocimiento, construcción y autoexpresión. A tales categorías, corresponden los siguientes objetivos:

- Desarrollar estrategias de integridad, interacción e identidad individual para las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.
- Analizar los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.
- Establecer la dimensión estética de la expresión y la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para diseñar estrategias que detonen la autoexpresión,

construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.

Derivado de esta propuesta metodológica, se planteó el diseño del proyecto de intervención artístico educativo, del que, para esta ponencia, se seleccionó el desarrollo de una sesión de trabajo, con dos actividades enfocadas en los efectos del proceso de institucionalización, cuyos objetivos fueron:

Sensibilizar a los participantes, mediante una actividad lúdica, sobre los procesos de formación de autoconcepto, autorreconocimiento y autoexpresión como coadyuvantes en la formación de identidad individual y colectiva.

Expresar, a través de una obra plástica, la interacción e integridad que se desarrollan desde una identidad colectiva institucionalizada.

ESTRATEGIAS

La intervención artístico-educativo fue diseñada en tres bloques, para atender a cada una de las categorías de análisis planteadas en el trabajo de investigación. En la primera parte se abordaron los aspectos que caracterizan a la infancia institucionalizada, donde las actividades artísticas se enfocaron en propiciar el desarrollo de su inteligencia emocional, mediante el reconocimiento de sus emociones, la autoconciencia, autorregulación y empatía.

ACTIVIDADES Y MATERIALES UTILIZADOS

Abriendo puertas fue tanto la sesión inicial como la de cierre del proyecto de intervención, e incluyó dos actividades. La primera, *Puntos de encuentro*, tomó como apoyo la obra de la artista japonesa Yayoi Kusama, y su característico uso de círculos de colores. Esta actividad consistió en una serie de preguntas sobre sus gustos personales y la identificación de niñas y niños que los compartían; las coincidencias se representaban a través de círculos de colores que pegaban en los de sus compañeros, pues cada uno tenía un color asignado. Al final, todos los círculos, que simbolizaban los puntos de confluencia entre ellos, fueron integrados como elementos de una obra plástica colectiva, detalle de una ilustración del libro Yayoi Kusama:

de aquí al infinito, donde se visualiza un arroyo en medio de un bosque. Así, cada círculo de un color, lleno a su vez de puntos de otros colores, contribuyó a formar la corriente del arroyo, reflejando las interrelaciones existentes entre los miembros del grupo y cómo esa colectividad también forma parte de su individualidad. Para realizarla se utilizaron elásticos de colores, tarjetas blancas, plantillas con círculos de colores, cartulina, bolígrafos y pegamento en barra. Esta actividad también se efectuó en el evento de clausura.

La segunda actividad de la sesión fue *Mi alter ego*, donde les fue entregada una escultura minimalista de alambre, con el único lineamiento de que, al ser una representación de ellos mismos, podían dejarla como estaba, modificarla o agregarle cualquier elemento que fuera de su agrado. Esta escultura fue utilizada en diferentes momentos del desarrollo del proyecto de intervención. Los materiales empleados fueron alambre, pinzas, cartulina, pegamento, tijeras, lápices de colores, bases de MDF, tornillos y pliegos de fomi.

APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

Mediante la realización de actividades artísticas con diversas técnicas, las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., fueron paulatinamente desarrollando habilidades motrices y socioemocionales. El arte como mediador para trabajar sobre su inteligencia emocional desde su condición de institucionalización, a través de la generación de experiencias estéticas. Fue, además, un facilitador de procesos de autoconciencia, autoexpresión, autoconocimiento y reconocimiento de los demás, autorregulación y habilidades sociales, como vías para favorecer tanto la dimensión individual como colectiva de su construcción identitaria, que conduzca al desarrollo integral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En torno a la problemática planteada sobre el maltrato infantil que lleva a los menores a ser institucionalizados en centros de asistencia social, se realizó una intervención a través del proyecto artístico educativo, para propiciar la educación emocional en las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI.

A través de la expresión metafórica y la función simbólica del arte se propició la reflexión, la autoconciencia y la autoexpresión, evidenciadas en el creciente interés de niñas y niños por participar en las actividades, por adquirir nuevas destrezas y personalizar sus creaciones. El trabajo artístico propició cambios positivos graduales: períodos de concentración más prolongados, desarrollo de la psicomotricidad fina, mayor creatividad para su expresión estética y empatía con los compañeros. Docente y cuidadores confirmaron la mejoría en su conducta, desempeño escolar y fortalecimiento de su autoestima.

En un comparativo entre la primera y la última sesión, ambas con las mismas actividades, fue evidente el cambio en su actitud. La apropiación de la escultura como su representación, despojada de su rigidez inicial y transformada en cada uno de ellos, como un verdadero alter ego mostró la autoconciencia del movimiento de su cuerpo y sentimientos y cómo deseaban ser percibidos a través de ella, en un ejercicio de legítima individualización. Lo mismo sucedió con la pintura colectiva, donde participó toda la población de la casa hogar, incluyendo a los cuidadores. A diferencia de la sesión de inicio, las niñas y niños tomaron la iniciativa de buscar quién coincidía con su respuesta, mostrándose entusiasmados de reconocerse en el círculo de color del otro y de ver que esos puntos de encuentro se plasmaban en un río más colorido, abundante e integrado que el de la primera sesión. Esta actividad colaborativa, por tanto, propició el sentido de pertenencia a su comunidad. Así, los efectos negativos de su proceso de institucionalización, abordados desde el arte para la educación, se atenuaron de forma perceptible. Tal alfabetización emocional, por consecuencia, detonó en el grupo un ambiente colectivo con interacciones más tolerantes.

CONCLUSIONES

Se encontraron diversos factores relacionados con la disfuncionalidad y desintegración familiar condicionan el ingreso de niñas y niños en un centro de asistencia social, que los llevan a experimentar un proceso de institucionalización con efectos negativos sobre su desarrollo biopsicosocial y construcción identitaria.

El trabajo desde el arte para la educación con las niñas y niños de la casa hogar Casa AMMI I.A.P. evidenció los beneficios que se aportaron a su

desarrollo socioemocional. Las actividades artísticas realizadas propiciaron diversas formas de representación, acción, expresión y motivación a partir de sus propias experiencias e interpretaciones. Cada ejercicio propuesto en el diseño metodológico fue un coadyuvante dirigido a explorar, aprender, a nombrar, reconocer y regular sus emociones básicas, desarrollando su creatividad y generando un aprendizaje significativo. Por tanto, se prueba la pertinencia del proyecto de investigación desde el trabajo con diversos lenguajes y técnicas artísticas, para contribuir en las poblaciones infantiles institucionalizadas a la concientización y conocimiento de sí mismos y del otro, facilitando el manejo de aquellos factores de la vida cotidiana que afectan su construcción identitaria y fortaleciendo su autoestima para crear nuevos y mejores vínculos consigo y con los demás. Finalmente, se favorece con ello la rehabilitación del tejido social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonilla, J., & Sany, E. (2013). Efectos psicológicos en los niños institucionalizados de la Casa hogar San Carlos de Riobamba, período octubre 2012-marzo 2013. Tesis de grado previo a la obtención de título de psicólogo clínico. Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/1292

Casado Flores, J., Díaz Huertas, J. A., & Martínez González, C. (1997). *Niños maltratados.* (D. d. Santos, Ed.) Obtenido de Google Books: https://books.google.com.ec/books?id=p9zH8tVQGLgC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false

Cobos Bustamante, D. (2012). *Modelos de educación artística*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/321066863_MODELOS_DE_EDUCACION_ARTISTICA

Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.

González Pastor Toledo, L. F., & Ríos Miranda, A. (Enero-junio de 2020). *La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo. Política y Cultura* (53), 9-38. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/364987000_Articulo_La_infancia_institucionalizada_mecanismos_de_control_y_tecnologias_del_yo

Hernández López, N. E. (mayo de 2016). *Estrés y afrontamiento en niños institucionalizados y en niños no institucionalizados*. Tesis de especialidad en Intervención clínica en niños y adolescentes. Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de https://repositorio.unam.mx/contenidos/estres-y-afrontamiento-en-ninos-institucionalizados-y-en-ninos-no-institucionalizados-322005?c=r692ZV&d=false&q=*:*&i=2&v=0&t=search_0&as=0

Ibarra Ibáñez, A. N., & Romero Mendoza, M. P. (diciembre de 2017). Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas hogar. (UNAM, Ed.) *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1532-1555. Obtenido de https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/62818

Ortega Aguilar, B., & Rodríguez López, B. E. (2002). *Factores de personalidad en menores institucionalizados y no institucionalizados*. Tesis de licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM. Obtenido de https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000309004/3/0309004.pdf

Un viaje por las artes: La enseñanza plurimodal en el ámbito de la Educación Artística

Claudina de la Caridad Hernández Bean

RESUMEN

La ponencia explora el libro *Un viaje por las artes* como herramienta para la enseñanza plurimodal en la Educación Artística. La obra, compuesta por 10 cuentos cortos, busca fomentar el amor por las diversas formas de arte, incluyendo áreas poco conocidas como la restauración y el arte de los medios de comunicación.

También se pone de manifiesto las limitaciones para las oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes cuando escasean los recursos y estrategias para una enseñanza plurimodal en la Educación Artística, por lo que se propone un modelo de enseñanza plurimodal basado en la lectura de los cuentos del libro *Un viaje por las artes*, la exploración artística a través de diferentes técnicas y materiales, así como la reflexión crítica sobre los valores, emociones y temas que se abordan en las historias.

Palabras clave: enfoque plurimodal, pensamiento crítico, apreciación estética y habilidades cognitivas

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia explora el libro *Un viaje por las artes* como herramienta para la enseñanza plurimodal en la Educación Artística. La obra, compuesta por cuentos cortos, promueve el amor por las artes, incluyendo áreas poco conocidas como el arte de los medios de comunicación y la restauración.

DESARROLLO
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La falta de recursos y estrategias para una enseñanza plurimodal en la Educación Artística, especialmente en áreas poco exploradas.

La Educación Artística es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite explorar su creatividad, expresarse y comprender el mundo de una manera única. Sin embargo, se ha observado una brecha en cuanto a la diversidad y equidad en la educación artística, con áreas y disciplinas menos conocidas y menos exploradas que carecen de los recursos y estrategias necesarios.

La falta de recursos y estrategias limita las oportunidades de los estudiantes de experimentar y aprender de manera enriquecedora en todas las dimensiones del arte. Esto puede resultar en una educación artística desequilibrada, donde algunas áreas son más favorecidas que otras, lo que impide que los estudiantes desarrollen sus habilidades y talentos al máximo. Además, la ausencia de estrategias plurimodales en la enseñanza restringe las posibilidades de potenciar la interconexión entre diferentes disciplinas artísticas y de integrar otras áreas del conocimiento.

Ante esta problemática, se propone un texto de 10 cuentos cuyo hilo conductor es el arte y se reflejan desde las disciplinas más conocidas como la música, danza y artes visuales, hasta las casi desconocidas artes de la restauración y lo referente a los medios como el cine, radio y televisión.

MARCO TEÓRICO

Importancia de la Educación Artística en el desarrollo integral de los estudiantes y el potencial del enfoque plurimodal para estimular la creatividad, el pensamiento crítico, la apreciación estética y el desarrollo de diversas habilidades cognitivas.

La educación artística desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes al fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación estética. Diversos estudios y expertos han resaltado la relevancia de esta disciplina en el ámbito educativo:

Read (1991) destaca en su obra *Educación por el Arte*, la importancia de las enseñanzas artísticas para promover una mirada creativa y abierta que estimula el desarrollo humano y cognitivo.

Eisner (1995) enfatiza la necesidad de educar la visión artística para enriquecer la experiencia educativa y reflexionar sobre la alfabetización en este campo.

Gardner (1994) subraya la estrecha relación entre la educación artística y el desarrollo humano, resaltando su impacto positivo en el crecimiento integral de los individuos transformar las prácticas educativas, promoviendo un aprendizaje dinámico y participativo que estimula la creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación estética.

La metodología para la enseñanza de las artes desarrollada por especialistas ha mostrado cómo se pueden integrar disciplinas artísticas con otras asignaturas del currículo, generando desplazamientos significativos en las prácticas de enseñanza.

En síntesis, la combinación de la educación artística con un enfoque plurimodal ofrece oportunidades valiosas para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo habilidades fundamentales como la creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación estética.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística se presenta como un vehículo efectivo para cultivar el pensamiento crítico en los estudiantes. Investigaciones como las realizadas por Trozzo y Sampedro (2004) han demostrado cómo la didáctica del teatro puede ser fundamental para estimular habilidades críticas en los alumnos.

Asimismo, Chapato y Dimatteo (2014) exploran horizontes emergentes en la educación artística que promueven prácticas innovadoras para desarrollar el pensamiento crítico.

APRECIACIÓN ESTÉTICA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La apreciación estética se potencia a través de la educación artística, permitiendo a los estudiantes desarrollar una sensibilidad hacia las manifestaciones artísticas. Autores como Caldas Malqui (2017) resaltan cómo la educación por el arte facilita la expresión y auto identificación de los individuos, promoviendo una apreciación más profunda de lo estético. Además, Torres Pellicer Díez del Corral Pérez-Soba (2006) aborda una

mirada desde el paradigma del desarrollo humano sobre la educación artística, destacando su influencia en la apreciación estética.

A través de la educación artística, se desarrollan diversas habilidades cognitivas que son fundamentales para el crecimiento y el aprendizaje de los individuos. Algunas de las habilidades cognitivas que se potencian mediante la educación artística son:

Memoria: La práctica de las artes escénicas, como la música, la danza y el teatro, contribuye al desarrollo de la memoria, permitiendo a los individuos recordar coreografías, movimientos y posiciones con precisión

Atención: Participar en actividades artísticas fomenta la atención activa, los individuos deben concentrarse en detalles específicos, como notas musicales, movimientos coreográficos o líneas de diálogo en una obra teatral.

Escucha Activa: La educación artística promueve la escucha activa, una habilidad esencial para comprender y apreciar diferentes formas de arte, como la música y el teatro

Trabajo en Equipo: Las artes escénicas, en particular, requieren un alto nivel de trabajo en equipo, lo que fortalece la capacidad de colaboración y cooperación entre los participantes

Estas habilidades cognitivas no solo son beneficiosas para el desarrollo individual, sino que también tienen un impacto positivo en el rendimiento académico y en la formación integral de los individuos. La educación artística se presenta como una estrategia innovadora que no solo potencia estas habilidades cognitivas, sino que también promueve la creatividad, la expresión emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes.

POBLACIÓN

Estudiantes de primaria, adaptable a otras edades.

OBJETIVOS

- Promover la apreciación por las diferentes formas de arte.
- Desarrollar la creatividad y la expresión artística.

- Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión.
- Trabajar en equipo y colaborar con los demás.
- Apreciar la diversidad cultural y el patrimonio artístico.

METODOLOGÍA

Propuesta de un modelo de enseñanza plurimodal basado en la lectura de los cuentos de *Un viaje por las artes*, la exploración artística y la reflexión crítica.

Fase 1: Lectura y análisis de los cuentos

- Lectura en voz alta o individual de los cuentos de Un viaje por las artes.
- Análisis de los elementos literarios y artísticos presentes en cada cuento.
- Discusión sobre los valores, emociones y temas que se abordan en las historias.

Fase 2: Exploración artística

- Experimentación con diferentes técnicas y materiales artísticos relacionados con los cuentos.
- Realización de actividades de expresión artística individual y grupal.
- Creación de obras de arte inspiradas en las historias.

Fase 3: Reflexión crítica

- Diálogos y debates sobre las experiencias artísticas y las emociones que suscitaron.
- Análisis de la relación entre las diferentes formas de arte y la vida cotidiana.
- Reflexión sobre la importancia del arte en la sociedad y la cultura.

Contenido del libro
Prólogo

1. *El Viaje Musical de los Colores*: La niña Luna descubre un mundo mágico donde los colores están asociados a diferentes instrumentos musicales. A través de su viaje musical de colores, aprende a tocar el tambor rojo, el violín azul, la flauta amarilla, la guitarra verde, el piano plateado y la trompeta dorada. Cada instrumento le permite experimentar y expresar diferentes emociones y sensaciones visuales. Luna regresa a su pueblo y comparte la magia de la música y los colores con los demás niños, enseñándoles a apreciar la conexión entre la música y las sensaciones visuales. Juntos, exploran el poder de la música y los colores para unir y tocar los corazones de la comunidad.

2. *El Bosque de los Ritmos Perdidos*: Un grupo de animales curiosos descubre una piedra mágica en lo profundo del bosque encantado. Al mover sus cuerpos, la piedra produce sonidos mágicos, lo que los lleva a experimentar con movimientos y descubrir la capacidad de crear ritmos y melodías. Unidos en una banda extraordinaria, los animales exploran la música y la danza, conectándose entre sí y formando un nuevo lenguaje de armonía. Cuando un humilde jardinero llamado Max se une a ellos con su flauta, crean melodías vibrantes que llenan el bosque. A través de esta aventura musical, los animales y Max aprenden a escucharse y respetarse, celebrando la diversidad y colaborando para mantener vivo el ritmo del bosque.

3. *El libro encantado y la magia de la naturaleza*: Había una vez un grupo de amigos, Emma, Leo y Sofía, que tenían una profunda conexión con la naturaleza y sentían un fuerte deseo de expresarse artísticamente. Un día, mientras exploraban el bosque, encontraron un antiguo libro mágico que prometía revelar los secretos ocultos de la naturaleza a través de la música, la pintura y la poesía. Inspirados por el libro, decidieron adentrarse en la naturaleza y utilizar sus habilidades artísticas para explorar y descubrir toda la belleza y armonía que la rodea. A medida que tocaban música, pintaban paisajes y recitaban poesías, experimentaron una profunda conexión con el entorno natural. A través de su arte, aprendieron a apreciar aún más la naturaleza y a comprender la importancia de preservarla para las generaciones futuras. Este cuento nos muestra la poderosa unión entre el arte y la naturaleza, y cómo ambos pueden inspirar y nutrir el alma humana.

4. *El Circo de las Emociones Musicales*: En un circo mágico lleno de colores, un grupo de amigos muy especiales se prepara para su actuación. Cada uno de ellos personifica una emoción y se manifiesta a través de diferentes instrumentos musicales. Ansiosos por expresar sus sentimientos, aprenden a combinar sus sonidos en armonía y a sincronizar su música con movimientos coordinados. Durante la actuación, cautivan al público, transmitiendo una gama de emociones a través de su música y movimiento. Al final, comprenden que su música no solo les representa a ellos, sino también conecta con los corazones de los demás, demostrando el poder de la música para expresar y celebrar las emociones humanas.

5. En el tranquilo pueblo, dos amigos, Ana y Pablo, descubren un antiguo libro mágico titulado *El Libro de los Sonidos Mágicos*. Emocionados por sus revelaciones, exploran los sonidos únicos de los objetos cotidianos. A medida que experimentan con diferentes objetos, descubren ritmos y melodías improvisadas, y se dan cuenta de la magia que pueden crear con la música de su propia creatividad. *El Libro de los Sonidos Mágicos* es un cuento que celebra la exploración, la creatividad y la conexión con el mundo que nos rodea a través del arte de los sonidos.

6. *En El Pincel del Renacer*, la talentosa artista Sofía descubre un cuadro olvidado de una joven bailarina cubierto de polvo y desgastado por el tiempo. Con paciencia y dedicación, Sofía se embarca en la misión de restaurar la obra, devolviendo su belleza original y transmitiendo el mensaje eterno del artista. A lo largo de la historia, Sofía aprende la importancia de preservar y proteger el patrimonio artístico y enseña a otros a apreciar el valor cultural e histórico de las obras de arte. El cuento celebra la creatividad, la dedicación y el respeto hacia el arte, inspirando a los niños a explorar las maravillas del patrimonio artístico y a encontrar su propia voz creativa.

7. *En El Camino de las Ondas Creativas*, un grupo de amigos descubre la magia de la radio, el cine y la televisión como formas de arte y comunicación. A medida que exploran estas oportunidades creativas, aprenden valiosos valores como la responsabilidad, la empatía y la importancia de la diversidad en medios. Juntos, se embarcan en la creación de un programa de radio, una película y un programa de televisión que inspiren y conecten con las emociones de las personas, llevando consigo mensajes de amor, comprensión y creatividad.

8. *El Teatro de los Sueños* sigue la apasionante historia de Marta y Diego, dos amigos que se unen decididos a revivir el arte del teatro y despertar

emociones en su audiencia. Juntos, forman un grupo de actores críticos y se enfrentan a desafíos con valentía y determinación. A lo largo de su viaje, aprenden la importancia de la creatividad, el compromiso y la perseverancia, mientras exploran los valores del amor por el teatro y la celebración de la diversidad. A través de diálogos inspiradores y momentos llenos de pasión, el equipo descubre que el teatro tiene el poder de transformar corazones y, en ese proceso, invitan a otros a unirse a su misión de mantener vivo el arte teatral.

9. *El Encanto de los Movimientos* sigue la aventura de Maya, una niña curiosa y apasionada por la danza. A medida que explora diferentes estilos de danza, como el ballet, la danza moderna y el folklore de diversos países, Maya descubre el poder transformador de la música y los movimientos. Junto a sus amigos, se embarcará en un viaje lleno de alegría y descubrimientos, aprendiendo importantes valores como la perseverancia, la diversidad cultural y la apertura a nuevas expresiones artísticas.

10. *El Camino hacia las Cúpulas* cuenta la historia mágica de Elena, una joven apasionada por las artes, que descubre una escuela encantada llamada La Catedral de las Artes. Esta escuela se encuentra rodeada de exuberantes plantas y es hogar de pajaritos melodiosos. Sin embargo, solo aquellos que han practicado las artes con amor y dedicación pueden encontrar su camino hacia las cúpulas. A lo largo de su aventura, Elena aprende importantes lecciones sobre el valor del esfuerzo, la pasión y el poder transformador del arte.

RECURSOS

- Libro *Un viaje por las artes*



Descargar aquí:

https://drive.google.com/file/d/1UMhRgJwJvF0Bsi9xCCl302DiKEi-nv2a/view?usp=sharing

- Materiales para la exploración artística

- Recursos audiovisuales
- Espacios para la creación artística

EVALUACIÓN

La evaluación se realizará de forma continua y tendrá en cuenta la participación de los estudiantes en las actividades, la calidad de sus producciones artísticas y su capacidad para reflexionar críticamente sobre el arte.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los estudiantes experimentarán una mayor conexión con las artes y podrán explorar áreas poco conocidas a través de la lectura de los cuentos y las actividades artísticas relacionadas. Se espera una mejora en la expresión creativa, la apreciación estética y la comprensión de las diversas formas de arte.

CONCLUSIONES

El uso del libro Un viaje por las artes como herramienta para la enseñanza plurimodal en la Educación Artística demuestra ser una estrategia efectiva para abordar la falta de recursos y explorar áreas poco conocidas. Los cuentos y las actividades artísticas promueven el amor por las artes y brindan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su creatividad y expresión artística en diversas formas. Se recomienda su implementación en aulas y programas educativos para enriquecer la educación artística de manera equitativa y diversa.

PROYECTOS FUTUROS

Se sugiere realizar investigaciones adicionales para evaluar el impacto del enfoque plurimodal en la enseñanza artística y explorar otras herramientas y recursos innovadores que permitan una educación artística más inclusiva y enriquecedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caldas Malqui, M. (2017). *Educación por el Arte: expresión y auto identificación*. TRADICIÓN Segunda época (17), 63-68.

Chapato, M.E. & Dimatteo, M.C. (2014). *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Biblos.

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.

Ferreiro, A., & Rivera, R. M. G. (2014). *El potencial de una metodología de enseñanza de las artes*.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

González, A. M. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de educación*, 52 (2): 1-9

Piqueras Calero, M. (1996). *Juego y creatividad: estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.

Read, H. (1991). *Educación por el Arte*. Paidós.

Rodríguez, J. M. B. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24: 39-63.

Ros, N. (2004): Analiza el lenguaje artístico y su papel en la educación artística, destacando la importancia de la alfabetización visual para fomentar la crítica en los estudiantes

Torres Pellicer Díez del Corral Pérez-Soba (2006). *Una mirada de la Educación Artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis Doctoral.

Trozzo, E., & Sampedro, L. (2004). *Didáctica del Teatro 1. Mendoza*. Instituto Nacional del Teatro.

Un Taller de Arte y Sensibilidad ante la jerarquización y no democratización de las prácticas artísticas

Keila Dinorah Murillo García

RESUMEN

En el proyecto de investigación *La experiencia artística concebida como autoafirmación de las sensibilidades* se cuestionan la no democratización de las prácticas artísticas, las jerarquías creadas en torno a la sensibilidad y cómo esto determina la manera en la cual las personas se vinculan con las experiencias artísticas, principalmente en contextos no escolarizados. De esa investigación surge el Taller de arte y sensibilidad, una forma de intervención artístico-educativa que se llevó a cabo en un contexto no escolarizado con personas adultas de la colonia Las Américas, de la ciudad de Querétaro, México. Para ello, se toma como fundamentación teórica los planteamientos de Augusto Boal, Jacques Rancière, John Dewey, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Elliot W. Eisner y Lev Vigotsky. Este taller se desarrolló bajo una metodología comunitaria participativa en donde se trabajó, a partir de recursos traídos de diversas disciplinas, de manera respetuosa, dialógica y horizontal. De esta manera, el taller aportó elementos para la democratización de las prácticas y reflexiones de lo artístico, propiciando la interpelación de los participantes del taller respecto al lugar que se les atribuye dentro del reparto de lo sensible. Con ello, los participantes no solo pudieron autoafirmarse en la sensibilidad propia a partir de sus experiencias artísticas, sino también acercarse a los conceptos del arte desde una mirada personal, apropiándose de sus lenguajes para expresarse y crear.

Palabras clave: experiencia, experiencia artística, sensibilidad, democratización

INTRODUCCIÓN

Como parte de la Maestría en Arte para la Educación se originó un proyecto de investigación titulado La experiencia artística concebida como autoafirmación de las sensibilidades. En él se cuestionan la no democratización de las prácticas artísticas, las jerarquías creadas en torno a la sensibilidad y cómo esto determina la manera en la cual las personas se vinculan con las experiencias artísticas, principalmente en contextos no escolarizados. Este trabajo surge de dicha investigación y pretende ahondar en la intervención artístico-educativa en forma de taller que se realizó, así como en sus actividades y algunos de los resultados.

El proyecto de investigación La experiencia artística concebida como autoafirmación de las sensibilidades se creó a partir de una experiencia previa de la autora con mujeres adultas de la colonia Las Américas, en la ciudad de Querétaro, México. En esta colonia se vive lo que en muchas otras de nuestra realidad latinoamericana: violencia, drogadicción, vandalismo, falta de espacios recreativos y de esparcimiento, problemas con los servicios básicos, olvido por parte de las autoridades, entre otras situaciones. No obstante, algunos habitantes se han dedicado a encontrar maneras de contrarrestar esas formas de vida y crear un entorno más habitable por medio del rescate de su historia, la unión de los vecinos para el cuidado de los lugares significativos de la colonia y la realización de actividades culturales.

En una de estas actividades fue que algunas mujeres adultas de Las Américas hicieron notar que en su cotidianidad experimentan la elitización sobre la apreciación, creación, disfrute y estudio del arte; es decir, la no democratización de las prácticas artísticas, de los procesos y los espacios para su realización, exhibición, difusión y análisis, además de una jerarquización de las sensibilidades, principalmente en contextos no escolarizados. Con ello, no solo se perpetúa la idea de exclusividad del arte, o de lo artístico, sino que al hacerlo también pareciera que se clasifica a las personas entre más o menos aptas son para sentir, crear, disfrutar o reflexionar el arte. Estas acciones constituyen un obstáculo para el acercamiento al arte y sus procesos, más allá de los ámbitos de la educación formal o institucionalizada,

Asimismo, la limitación de las posibilidades de acercamiento al arte, causada por su elitización, la no democratización de sus prácticas y la

jerarquización de las sensibilidades dificulta que las mujeres de Las Américas conciban al arte como lenguaje a partir del cual desarrollar su imaginación, sensibilidad, creatividad, inquietud y creación, como un territorio de libertad individual y colectiva, puesto que no solo han sido concebidas por otros como ajenas a tales terrenos, sino que ellas han terminado por creerlo así de sí mismas.

De este problema surge el proyecto La experiencia artística concebida como autoafirmación de las sensibilidades y sus objetivos, que son tres: 1) Determinar las prácticas que conducen al autorreconocimiento de la sensibilidad de las mujeres adultas de la colonia Las Américas, en Querétaro, para provocar su autoafirmación y liberación de la jerarquización de las sensibilidades; 2) Analizar cómo las experiencias sensibles de las mujeres adultas de la colonia Las Américas impactan en el desarrollo de sus experiencias artísticas y educativas; y 3) Realizar acciones que permitan democratizar las prácticas artísticas en contextos no escolarizados para la transformación de la conciencia individual y colectiva.

Para aproximarse a tales objetivos este proyecto establece una metodología de investigación del arte para la educación a partir de las siguientes categorías de análisis: 1) Sensibilidad: reparto de lo sensible; 2) Experiencia sensible: educativa y artística; 3) Arte para la transformación: imaginación, representación, creación.

La primera de estas categorías se vincula a conceptos extraídos de las disciplinas estética y teatral, tales como pensamiento sensible, conocimiento sensible y pensamiento simbólico del dramaturgo brasileño Augusto Boal (1931-2009), y el reparto de lo sensible del filósofo francés Jacques Rancière (1940). Los conceptos de Boal son relevantes para esta investigación, dado que permiten entrever una noción de sensibilidad derivada de la de pensamiento sensible, una forma de acercarse al mundo, de dialogar con él, no solo de forma sensorial sino cognitiva, misma que posee una memoria de las experiencias pasadas, presentes y futuras del sujeto; y que va constituyendo el resto de su pensamiento: «Muchos artistas olvidan que Pensamiento Sensible es Pensamiento, y que la sensibilidad tiene forma y sentido. Es actividad cognitiva y no mero registro de sensaciones» (Boal, 2008, p. 44).

En cuanto al concepto de reparto de lo sensible, del que habla Jacques Rancière (2009) en su libro *El reparto de lo sensible. Estética y política*, el autor

explica que se trata de un «sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas» (p. 9). Este sistema fija un común que se reparte y también partes que son exclusivas, determinando la asignación de «espacios, de tiempos y de formas de actividad» (Rancière, 2009, p. 9). Esta noción del reparto de lo sensible ayuda a fundamentar la crítica a la carga elitista del arte que aquí se plantea, pues esa distribución de lo sensible «hace ver quién puede tener parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y el espacio en los cuales esta actividad se ejerce» (Rancière, 2009, p. 9-10).

La segunda categoría de análisis se sustenta a partir de conceptos de la filosofía y la pedagogía, como experiencia, experiencia educativa y experiencia artística, del filósofo estadounidense John Dewey (1859-1952); de la pedagogía y la didáctica, retomando la noción de educación como práctica de la libertad, del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997); y de la pedagogía y la didáctica del arte, tomando en consideración el concepto de Arte/Educación como mediación cultural, de la educadora brasileña Ana Mae Barbosa (1936). El concepto de experiencia es relevante aquí porque se plantea, principalmente, como una relación: entre el individuo con su ambiente, donde cada uno influye y se ve influido por el otro; y entre las experiencias presentes que tienen la capacidad de transformar las pasadas y las futuras, como explica Javier Sáenz Obregón en la introducción al libro de Dewey (2010). Esta noción de la experiencia resulta fundamental para la investigación aquí descrita, dado que contempla al sujeto de forma social al unirlo al medio que habita, ya sea porque lo transforma o porque se ve transformado por él. En este mismo sentido social, aunque con sus especificidades, se puede concebir una experiencia educativa y una artística.

Asimismo, para realizar un acercamiento pedagógico al tema de esta investigación resultan esenciales los planteamientos de Paulo Freire sobre una educación liberadora, dialógica, horizontal y que en sus prácticas refleje una postura crítica, política y ética.

Esta investigación también se basa en el concepto de Arte/Educación acuñado por Ana Mae Barbosa, quien plantea una visión del arte y la educación atravesada por aspectos sociales como la democratización de los procesos y la liberación del sujeto. Con este concepto la autora se refiere, a grandes rasgos, a la enseñanza y aprendizaje del arte desde una perspectiva crítica, humanizante, horizontal y contextual.

La última de las categorías de análisis permite revisar conceptos recogidos de la pedagogía y la psicología, tales como conciencia, representación y arte para la transformación, del profesor estadounidense Elliot W. Eisner (1933-2014), y la imaginación como base de la actividad creadora, del psicólogo ruso Lev Vigotsky (1896-1934). Para esta categoría de análisis se revisa el papel de las artes para la transformación de la conciencia y el concepto de representación de Elliot W. Eisner en *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (2020). En esta obra se plantea la pregunta de cómo las artes afectan a la conciencia, a lo que Eisner (2020) responde que lo hacen de distintas maneras: refinando nuestros sentidos, estimulando el uso de nuestra imaginación, ofreciendo modelos para experimentar el mundo de otras maneras, proporcionando materiales para aprender a abordar problemas a partir de formas de pensamiento relacionadas con las artes y también los medios para expresar significados inefables. Esta forma de concebir las artes aporta a su vínculo con la educación al reconocer su valor transformador del sujeto y además parece contemplar la noción de experiencia como la describe John Dewey.

Del psicólogo Lev Vigotsky (2011) se retoma el concepto de imaginación, explicado en *La imaginación y el arte en la infancia*, entendido como «la base de toda actividad creadora» (p. 13). De igual manera se recoge la postura del psicólogo Théodule-Armand Ribot, citada por Vygotsky, frente a los objetos cotidianos, que el autor engloba en lo que llama «la imaginación cristalizada» (Vygotsky, 2011, p. 14), pues en esos objetos más simples y ordinarios también hubo un ejercicio de la imaginación para que fuera posible su existencia.

Como parte del proyecto de investigación aquí descrito se llevó a cabo una intervención artístico-educativa en un contexto no escolarizado con mujeres mayores de 20 años de la colonia Las Américas, de la ciudad de Querétaro. Esta consistió en la ejecución de un Taller de arte y sensibilidad que se desarrolló a lo largo de 18 sesiones, de dos horas cada una. En este taller se llevaron a cabo actividades como: ejercicios para el uso del cuerpo, un sensorama, un mapeo de las sensibilidades, un ejercicio de escritura autobiográfica, la elaboración de una máscara de yeso, la visita a un museo, la creación de un autorretrato fotográfico, la fabricación de un libro objeto o un collage y la exposición en una galería de los trabajos realizados a lo largo del taller.

El espacio en el cual se llevó a cabo el taller fue en las canchas de la colonia Las Américas, un sitio al aire libre en donde solo se cuenta con unas gradas de cemento y un techo de lona caído casi totalmente. El lugar no tiene baños, agua ni servicio de internet, pero sí iluminación y una toma de luz que los vecinos instalaron para hacer uso de ella mientras utilizan las canchas.

Todos los materiales empleados en el taller se proporcionaron por la tallerista y solo en algunas sesiones fue necesario que las participantes llevaran objetos de casa para incluirlos en sus creaciones. La idea en torno a ello fue que el taller no representara ningún gasto y que el dinero no se convirtiera en un obstáculo para participar en él; también que de esta manera se recuperaran materiales encontrados en la cotidianidad y con ello mostrar que no es necesario destinar grandes cantidades de dinero para poder crear.

El Taller de arte y sensibilidad, se desarrolló bajo una metodología comunitaria participativa en donde se trabajó, a partir de recursos traídos de diversas disciplinas, de manera respetuosa, dialógica y horizontal, reconociendo en todo momento los saberes y aquello que constituye a las mujeres de Las Américas como sujetos sensibles. Las actividades no se enfocaron en una disciplina artística en particular, sino que buscaron mostrar un abanico de manifestaciones a partir de las cuales las participantes pudieran experimentar y decidir con cuál de ellas se identifican más.

El diseño del taller, de sus sesiones de trabajo y de las actividades, así como la planeación, la gestión del espacio para llevarlo a cabo, la gestión de los materiales, la difusión del taller y su ejecución, fueron llevados a cabo por la tallerista.

En un primer momento, el taller se planeó para llevarse a cabo exclusivamente con mujeres adultas, pero a partir de la segunda y quinta sesión se incorporaron dos hombres que mostraron gran interés en formar parte de él y que se enteraron del taller mientras pasaban por las canchas donde este se realizó.

Desde un principio el taller no convocó a mucha gente y participaron en él un total de 5 personas, de las cuales dos de ellas estuvieron durante todo el taller, otra más se incorporó desde la quinta sesión hasta su conclusión y las otras dos personas solo pudieron asistir a algunas sesiones. A pesar

de la baja participación, el taller se desarrolló conforme a lo planeado y sus resultados fueron satisfactorios. En la evaluación que 4 de los 5 participantes hicieron del taller, destacan los comentarios que mencionan que este les inspiró, estimuló y motivó para ser más creativos y sensibles, así como para asistir a más museos. De acuerdo con los participantes, el taller despertó en ellos el deseo de crear; incluso varios lo comenzaron a hacer desde casa al concluir las sesiones. Asimismo, les ayudó a apropiarse de los lenguajes artísticos para expresarse o seguir indagando en ellos, así como a abrir las prácticas artísticas a la participación de los habitantes de Las Américas y a valorar más las manifestaciones artísticas que observan en su día a día. Los participantes manifestaron su deseo porque se les volviera a convocar para una segunda parte del taller y mencionaron que su actividad predilecta fue la elaboración de la máscara de yeso.

El Taller de arte y sensibilidad se volvió un espacio de compartición de sentipensares enfocado en la población adulta, algo de lo cual carece la oferta cultural actual en el estado de Querétaro, poniendo de manifiesto no solo que existe una necesidad no atendida por las instancias culturales, sino también que el trabajo con esta población abre un campo fértil de indagación para el vínculo entre arte y educación.

El taller que aquí se describe, y la investigación de la cual deriva, abona al estudio de las relaciones entre arte y educación, pues propone un acercamiento crítico, político y ético al vínculo entre ambos campos desde un entramado interdisciplinario. Además, el taller aportó elementos para la democratización de las prácticas y reflexiones de lo artístico, poniendo al descubierto una amplia gama de sensibilidades y permitiendo establecer un diálogo entre ellas. El taller propició la interpelación de los habitantes de Las Américas respecto al lugar que se les atribuye dentro del reparto de lo sensible, para con ello autoafirmarse en la sensibilidad propia a partir de sus experiencias artísticas y apropiarse de los lenguajes artísticos para expresarse.

El Taller de arte y sensibilidad representó una aproximación a los habitantes de Las Américas y su experiencia sensible de manera integral, considerando sus características sociales, económicas, culturales, políticas, entre otras, como mediadoras de sus experiencias presentes, pasadas y futuras, así como de las individuales y colectivas. Este formato de intervención artístico-educativa no solo permitió la creación de obras, sino también el acercamiento a los conceptos de lo artístico desde una

mirada propia. Con lo anterior no solo se reconoce la aportación de los participantes del taller como valiosa para el campo de lo artístico, sino que ellos reconocen en sí mismos a sujetos sensibles que forman parte del campo de lo artístico, ya sea como creadores, espectadores, críticos, etc. Por tal razón, es importante que quienes trabajan en torno a la relación arte-educación tomen un posicionamiento crítico, ético y político para que los trabajos que desarrollen en un futuro fracturen las jerarquías establecidas en torno al arte y con ello se asegure el acercamiento de más personas a este maravilloso mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, A. M. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. CLACSO/ Universidad Nacional de las Artes.

Boal, A. (2008). *El pensamiento sensible y el pensamiento simbólico en la creación artística*. La Puerta, (3), 39-56.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf

Eisner, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. LOM Ediciones.

Vigotsky, L. S. (2011). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Ediciones Coyoacán.

El piano como herramienta de superación para personas con parálisis cerebral: Un estudio de caso en el King College, Ciudad Panamá

Ana Teresa Pedroso Baltazar

RESUMEN

La ponencia explora la práctica del piano como herramienta de superación para una estudiante con dificultades motoras debido a parálisis cerebral. Se le brindaron clases de piano individuales, adaptando las técnicas y el ritmo a sus necesidades. El estudio demostró que tocar este instrumento mejoró significativamente sus habilidades motoras, a pesar de su condición. La música también estimuló su desarrollo cognitivo y emocional, fortaleciendo su autoestima. En este estudio se utilizaron técnicas innovadoras para adaptar la enseñanza del piano a las necesidades de la estudiante, mediante el vínculo Arte y Educación. Es indudable el potencial de la música para mejorar la motricidad, la coordinación y la calidad de vida de estas personas.

Palabras clave: educación, inclusión, piano, desarrollo motor, parálisis cerebral

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como objetivo explorar la práctica del piano como herramienta de superación para una estudiante con dificultades motoras debido a la parálisis cerebral. La estudiante recibió clases de piano adaptadas a sus necesidades individuales y los resultados demostraron mejoras significativas en sus habilidades motoras, así como estímulos en su desarrollo cognitivo y emocional, fortaleciendo su autoestima.

DESARROLLO
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La parálisis cerebral es una condición que afecta el movimiento y la coordinación debido a daños en el cerebro durante el periodo prenatal, perinatal o neonatal. Las personas con parálisis cerebral a menudo enfrentan dificultades motoras que pueden limitar su capacidad para realizar actividades cotidianas y participar plenamente en la sociedad.

OBJETIVOS

Evaluar el impacto de la práctica del piano en el desarrollo motor de la estudiante con parálisis cerebral.

- Estimular el desarrollo cognitivo y emocional de la estudiante a través de clases de piano adaptadas.
- Fortalecer la autoestima y la confianza de la estudiante a través de la práctica musical.

MARCO TEÓRICO

El vínculo entre el arte y la educación ha sido ampliamente reconocido como una herramienta efectiva para la inclusión y el desarrollo integral de personas con discapacidades. La música, en particular la práctica del piano, ha demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo motor, cognitivo y emocional de las personas con parálisis cerebral.

Dentro de los fundamentos teóricos sobre la relación entre la música y el desarrollo motor, se plantea que la música involucra una amplia gama de habilidades motoras, cognitivas y emocionales. Estudios han demostrado que el aprendizaje musical puede mejorar la coordinación motora, la concentración y la memoria, aspectos especialmente relevantes para personas con parálisis cerebral. «La plasticidad cortical, la capacidad del cerebro para cambiar y adaptarse a lo largo de la vida, abre nuevas posibilidades para la rehabilitación de las funciones motoras y cognitivas» (Merzenich & Schlaug, 2010, p. 35).

Otras investigaciones han documentado mejoras significativas en la motricidad y la calidad de vida de personas con parálisis cerebral que participan en programas de educación musical, con el piano destacando como un instrumento especialmente beneficioso debido a su estructura y versatilidad. «Los cambios en la estructura cerebral relacionados con la música sugieren que la experiencia musical puede tener un impacto duradero en el desarrollo del cerebro» (Draganski et al., 2004, p. 142).

Cabe señalar que, en un contexto educativo inclusivo, es fundamental adaptar las prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades motoras. Teorías educativas sobre inclusión en el ámbito musical plantean que «la música puede ser una herramienta poderosa para la inclusión social de las personas con discapacidad, ya que facilita la interacción social, la comunicación y el desarrollo de la autoestima» (Azzara, 2011, p. 107). El planteamiento de Azzara reafirma que el acceso a la educación musical no solo promueve la inclusión social, sino que también puede contribuir al desarrollo holístico de cada individuo.

METODOLOGÍA

La estudiante nació en parto gemelar. Su hermana (quien nació primero) tuvo un pequeño problema detectado a pocos minutos de nacer y fue atendida hasta solucionarlo. Sin embargo, este corto tiempo fue suficiente para que la segunda niña perdiera oxigenación al cerebro. Tiempo después, la madre pudo apreciar que el desarrollo de ambas era desigual, hasta que Amelie fue diagnosticada con esta condición neurológica. La niña, Amelie Huisman, es francesa y sus padres fueron a trabajar a Panamá. Aún en su condición de no poder caminar sin su andador y tener cierta espasticidad en sus articulaciones, habla perfectamente inglés y español, además de su lengua materna, el francés.

Su entorno familiar es muy favorable y a pesar de las buenas condiciones económicas de sus padres, ha sido educada para ser autónoma y participativa independientemente de su condición física. En estos casos suele proporcionársele facilidades a los estudiantes con ciertas condiciones especiales, particularmente para el piano, se utiliza el teclado electrónico por ser más ligero: con Amelie se utilizó un piano acústico: el mismo del aula

de música que utilizan todos los estudiantes. Se trata de un instrumento donde hay que hacer accionar los martillos por medio de control muscular.

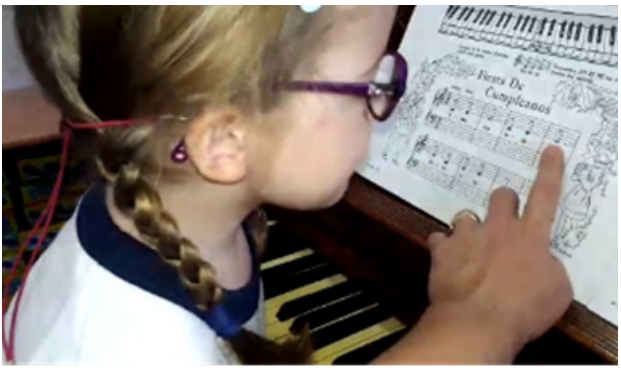


Fig. 1. *Las clases de piano se llevaron a cabo de manera individual, adaptando las técnicas y el ritmo a las necesidades específicas de la estudiante.*

En relación con la clase, se enfatizó en que ella moviera los dedos de manera articulada, se trabajó con el ritmo, específicamente en polirritmias para trabajar la esfera coordinativa, ya que esta habilidad es una de las que el piano exige. El área cognitiva se vería favorecida por la lectura de la música donde ella tuvo que aprender las notas musicales y su ubicación en el teclado favoreciendo la coordinación óculo-manual.

El enfoque de la investigación es cualitativo, el cuaderno de notas de la clase que se utiliza con cada estudiante sirvió de registro del progreso paulatino de Amelie donde quedaba la trazabilidad de la observación en cada jornada y cada tarea cumplida: en este caso tareas motrices y cognitivas.



Fig. 2. *Se utilizó un piano acústico con Amelie.*



***Fig. 3**. Se utilizó la polirritmia como estrategia para desarrollar la coordinación motora, la destreza y el control de los movimientos.*

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES[106]
APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

En este caso específico, la música a través de la práctica del piano, ha demostrado ser una herramienta poderosa para la superación y el desarrollo integral de estudiantes con dificultades motoras debido a condiciones como la parálisis cerebral. En el estudio presentado, se destacan los siguientes resultados y beneficios:

La práctica del piano adaptada a las necesidades individuales de la estudiante demostró significativas mejoras en sus habilidades motoras a pesar de su condición. Esto sugiere que la música, en este caso el piano, puede contribuir positivamente al desarrollo físico y motor de las personas con discapacidades motoras.

La práctica musical ha mostrado estimular tanto el desarrollo cognitivo como emocional de la estudiante, lo cual es vital para su crecimiento integral. Esta puede ayudar a fortalecer la concentración, la memoria, la creatividad y las habilidades emocionales de los estudiantes, contribuyendo a un mejor desarrollo global.

106 *En la presentación se traerá la experiencia en clips de video donde podrán apreciarse los movimientos.*

La práctica del piano y el logro de avances en sus habilidades motoras gracias a la adaptación de las técnicas de enseñanza no solo beneficiaron a la estudiante en el aspecto físico, sino que también fortalecieron su autoestima y confianza en sí misma. Este aspecto es crucial para el bienestar emocional y la integración social de las personas con capacidades diferentes.

La integración del arte en el ámbito educativo puede tener efectos positivos en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en aquellos con necesidades especiales. La inclusión de técnicas innovadoras y adaptadas a las necesidades individuales enriquece el potencial del arte para la educación y el crecimiento personal.

CONCLUSIONES

La práctica del piano como herramienta de superación para personas con parálisis cerebral brinda beneficios significativos en su desarrollo motor, cognitivo y emocional. Los resultados en este estudio de caso en el King College, Ciudad Panamá, demuestran el potencial de la música para mejorar la calidad de vida de estas personas y promover la inclusión en la sociedad. La adaptación de las técnicas de enseñanza y la personalización de las clases son aspectos fundamentales para garantizar el éxito. El arte, en este caso la música, emerge como una poderosa herramienta de educación e inclusión para personas con discapacidades y enriquece su desarrollo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azzara, C. D. (2011). La música como herramienta para la inclusión social de las personas con discapacidad. Revista de Educación Inclusiva, 4(2), 107-122.

Azzara, C. D., & Deliege, C. (2007). Music and cognitive abilities in children with cerebral palsy: A review of recent research. Annals of the New York Academy of Sciences, 1109(1), 244-253.

Adamek, M. S., & Darrow, A. A. (2017). Music in Special Education (3rd ed.). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.

Bugos, J. A., Perlstein, W. M., McCrae, C. S., Brophy, T. S., & Bedenbaugh, P. H. (2007). Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults with mild cognitive impairment. Aging & Mental Health, 11(4), 464-471.

Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., & Schlaug, G. (2004). Volúmenes de materia gris cortical relacionados con la experiencia musical en humanos. Neurociencia, 123(1), 136-143.

Elliott, D. J. (2013). Música para todos: Una guía para la enseñanza musical inclusiva. Barcelona: Octaedro.

Hannon, E. E., & Trainor, L. J. (2004). ¿Mejora la experiencia musical la discriminación auditiva temporal? Neurociencia, 127(1), 299-306.

Hyde, K. L., Lerch, J. P., Norton, A., & Schlaug, G. (2009). El entrenamiento musical a largo plazo está relacionado con los cambios en la estructura y la función de la corteza auditiva. The Journal of Neuroscience, 29(10), 3012-3022.

Magee, W. L., & O'Kelly, J. (2015). Music therapy with children and adolescents living with cerebral palsy: A systematic review. Developmental Medicine & Child Neurology, 57(12), 1109-1118.

Merzenich, M. M., & Schlaug, G. (2010). Plasticidad cortical: ¿una nueva frontera en la rehabilitación? Revista de Neurología, 51(Supl 1), S35-S44.

Schlaug, G., & Zatorre, R. J. (2005). Música y el cerebro. Neurociencia, 131(4), 879-891.

Shaffer, L. R., & Schlaug, G. (2006). Efectos del entrenamiento musical en el desarrollo del cerebro. Current Directions in Psychological Science, 15(5), 217-222.

Thaut, M. H., & Hoemberg, V. (2014). Neurología de la música y rehabilitación del movimiento: aplicaciones para la parálisis cerebral. Neurología, 82(21), 2005-2011.

Thaut, M. H., & Hoemberg, V. (2014). Handbook of Neurologic Music Therapy. Oxford University Press.

Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. The Neuroscientist, 16(5), 566-577

Anexos: Amelie en su primer concierto







Danza sensonarrativa: una propuesta didáctica pospandémica para desarrollar la expresividad

Guadalupe Tonantzin Nava Solis
Alma Dea Cerdá Michel

Nuestro cuerpo es una especie de arcilla biológica
en la cual se imprime el universo que nos rodea y
que luego lo expresa.

(Fromont, 1981, en Castañer, 2002, p. 6)

RESUMEN

Después del confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19, se detectaron dificultades en los alumnos de quinto grado con respecto a la expresión corporal, la creatividad y la convivencia armoniosa en la primaria Fernando Montes de Oca, en la Ciudad de México. Para mermar las dificultades antes mencionadas, se realizó una intervención didáctica con los alumnos a través de la danza senso-narrativa, la cual es una propuesta metodológica que elaboré a partir de contenidos de danza, sensopercepción y expresión corporal que busca producir narrativas por medio del cuerpo, en un entorno escolar de nivel primaria. En esta ponencia se muestra la intervención educativa con los alumnos de quinto grado, desde el diseño hasta la puesta en marcha, así como algunas observaciones de los aportes de actividades artísticas en un entorno escolar pospandémico.

Palabras clave: arte, educación artística, corporeidad, danza

INTRODUCCIÓN

Después de la crisis generada por la pandemia por COVID-19, la cual generó un confinamiento prolongado en casa, al regresar a la presencialidad total,

se detectó en los alumnos de quinto grado de primaria de la escuela donde laboro como docente, lo siguiente: ansiedad, conductas conflictivas y cambios en la interacción de los alumnos en las clases, además de algo que me llamó la atención con respecto al área de conocimiento de Educación artística, que fue la falta de expresión corporal y exploración sensorial creativa.

Es así que nace la propuesta de planear un taller sobre educación artística, específicamente la danza senso-narrativa, la cual en un principio buscó generar habilidades expresivas de carácter corporal y artístico, creatividad e interacción armoniosa con los otros. Otra de las motivaciones fue que tuvieran un espacio libre para expresar con su cuerpo, interactuar con sus compañeros y crear danzas de carácter narrativo, para detonar exploraciones distintas después de estar en un lugar cerrado sin muchas posibilidades para moverse (sus hogares).

En la presente ponencia se describe el planteamiento del problema, el marco teórico-metodológico que sustentó el diseño y la puesta en marcha del taller de danza senso-narrativa; y por medio de un ejemplo de una de las sesiones, los objetivos, la población, algunas de las estrategias y actividades realizadas, se muestran algunos de los aportes de esta propuesta para nivel primaria.

DESARROLLO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al regreso a clases presenciales, en 2022, en la escuela primaria Fernando Montes de Oca, encontré que los alumnos de quinto grado, al realizar actividades de expresión corporal y danza, en las que requerían de la cooperación, movimientos creativos y secuencias rítmicas, presentaban conductas disruptivas que no sucedían en los ciclos anteriores y que no permitían un ambiente favorable de aprendizaje. Además de la interacción, se observó que su movimiento y exploración corporal era limitado o nulo.

Por lo tanto, a manera de investigación y como propuesta didáctica para atender estas dificultades, se diseñó una intervención que pudiera favorecer el desarrollo corporal, la expresión creativa e interacción con los otros, a partir de la conjunción entre danza, la sensopercepción y la narración.

Para recuperar las experiencias de los alumnos durante las sesiones, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Diario de campo: Descripción escrita de los acontecimientos que surgieron durante la aplicación.
- Método de visualización: Los alumnos realizaron una narrativa o esquema de lo que sintieron después de cada actividad, también se incluyeron sus observaciones como espectadores de los productos generados por sus compañeros.

MARCO TEÓRICO: CONSTRUCCIÓN DE LA DANZA SENSONARRATIVA

Una de las perspectivas actuales que permea la educación artística es crear experiencias donde el alumno tenga una participación activa y se desarrollen procesos de aprendizaje propios de esta área de conocimiento.

La UNESCO dice lo siguiente:

> *Las artes nos proporcionan un entorno y una práctica en los que la persona que aprende participa en experiencias, procesos y desarrollos creativos. Según las investigaciones realizadas, cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral [...], de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento (UNESCO, 2006, p. 2)*

La danza sensonarrativa se construye a partir de elementos de la danza narrativa (contar una historia a través de movimiento dancístico), la sensopercepción y la corporeidad, para la búsqueda de una exploración de la expresión corporal que permita interactuar con el otro y establecer un diálogo, no con palabras sino con el cuerpo mismo, el cual danza.

El concepto de corporeidad fue clave durante la construcción de la propuesta de danza senso-narrativa y el diseño del taller. Alicia Grasso propone una noción de corporeidad como «una construcción permanente de la unidad psicofísica-espiritual-motora-afectiva-social-intelectual, es decir, del ser humano, a partir de lo que tiene significado para él y para

su sociedad» (Grasso, 2001, p. 19). En este sentido, la corporeidad del ser humano se ve afectada por elementos de su entorno, contexto, además de las experiencias a lo largo de su vida. Por ello integré las sensaciones y el proceso de percepción como una vía para la sensibilización y concientización del cuerpo y el entorno que lo rodea.

Con respecto a la danza, se utilizaron algunos elementos que menciona Castañer (2002) en relación con «el cuerpo expresivo y la danza» (p. 12): Gesto, postura, espacio, tiempo, ritmo y orientación espacial; pues se consideró que, al conjugar estos elementos, los alumnos pueden desarrollar su propio significado de corporeidad y desarrollar una conciencia que les permita, después de vivir un confinamiento prolongado, reincorporarse a prácticas sociales educativas.

En la danza se genera una expresión, por medio del movimiento en armonía con la música, que produce una comunicación y representación, «una especie de lenguaje del silencio» (Castañer, 2002, p. 6).

Con respecto a la narrativa, la cual se enfoca en la creación de relatos, fue considerada su relación con la danza, ya que al ser considerada la danza como lenguaje permite crear un tipo de narrativas. Por último, el juego fue un facilitador para el desarrollo del taller.

METODOLOGÍA: CONSTRUCCIÓN DEL TALLER DE DANZA SENSONARRATIVA

La intervención se diseñó a manera de taller para generar una participación activa de los alumnos en las actividades que se propusieron, además de desarrollar otras áreas, como la interacción social y la expresión.

En el diseño de las sesiones se consideraron actividades de carácter sensorial (en relación con la exterocepción e interocepción), rítmico, expresión corporal y danza (gesto, postura, espacio, orientación espacial, ritmo, improvisación y el alfabeto del movimiento), por medio del juego. Este último fue un elemento importante en las actividades, y las creaciones de los alumnos. Para conceptualizar partí de la teoría sociocultural, en la cual Vigotsky (1984) nos dice que:

> *El juego será básicamente el escenario práctico a través del cual el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño y la niña se ven comprometidos con*

> *las dimensiones cognitivas superiores como: la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras (citado por Sánchez-Domínguez et al., 2020, p. 4)*

Los contenidos propios de la intervención fueron los siguientes: expresión corporal, movimientos rítmicos y sonoros, estimulación sensorial por medio de música, sensaciones con el cuerpo e interacción con los otros de manera sana y pacífica además de trabajar movimientos coordinativos y creación de narrativas (historias y leyendas), implementando las siguientes estrategias didácticas: juegos rítmicos y sonoros, juegos cooperativos, juegos de expresión corporal (con el propio cuerpo y utilizando materiales diversos), alfabeto del movimiento (rotación, flexión, extensión y balance), danza prehispánica, juegos sensoriales e instalaciones de circuito motriz.

El objetivo de la intervención fue desarrollar en los alumnos la expresión corporal, interacción por medio del diálogo con los otros y creatividad, por medio de un espacio de danza senso-narrativa, con la finalidad de brindarles un espacio de libertad expresiva.

La intención del taller fue brindar a los alumnos un espacio de libertad expresiva, donde pudieran tener interacciones que favorecieran la armonía y la empatía, a la vez que generar conciencia corporal y comunicación para integrarse al ambiente escolar después de la pandemia por COVID-19.

2.3.1. Diseño de la intervención. Las secuencias didácticas tienen una estructura de tres fases, cada una con intencionalidades específicas:

Fase inicial

- Motivador: actividad introductoria, que busca interesar al participante en la secuencia: una pregunta, una obra (visual, plástica, sonora).
- Fase medular
- Libertad corporal-sensorial: actividades que generaron exploración con el cuerpo y favorecieron estimulación sensorial (auditiva, kinestésica, visual).
- Cooperación creativa: Espacio donde el participante creó, a partir de su cuerpo y los materiales de la sesión, propuestas dancísticas o expresivas.

- Creación Narrativa: actividad individual, en pareja o equipos, donde se comparten improvisaciones y composiciones.

Fase de cierre

- Reflexión: lluvia de ideas, retroalimentación sobre lo vivido en la sesión.
- A su vez, las 11 sesiones se dividieron en dos unidades didácticas, a partir de ideas de Alicia Grasso en relación con nociones de la composición de la corporeidad, de su libro *Arte y corporeidad*:
- Unidad 1: Danzando y expresando mi corporeidad.

    1. Los cuerpos de la corporeidad. La corporeidad «es una unidad de cuerpos materiales, visibles, y de cuerpos sutiles, inmateriales» (Grasso,2012, p. 21).
    2. Interacción corporal. Se refiere a aspectos de la corporeidad que se conectan: físico, mental y emocional (Grasso, 2012).
    3. El cuerpo expresado. Durante la interacción «[lo que piensan los otros] de mi cuerpo lo digo en mi cuerpo y con mi cuerpo, a partir de un idioma corporal que es personal y también universal» (Grasso, 2012, p. 33).

- Unidad 2: Danzado y narrando mi historia

    1. El cuerpo vivido. En este rubro se trabajará la concientización del tiempo y su relación con la corporeidad debido a que «[l]a percepción del tiempo de nuestra corporeidad es una sensación que nada tiene que ver con el tiempo definido y comprendido en unidades mensurables» (Grasso, 2012, p. 41). Se retoman las memorias de vida.
    2. El cuerpo prolongado. «La corporeidad se extiende en los objetos y sujetos en los que me corporizo» (Grasso 2012, p. 49), por ejemplo, la letra y cómo escribe.

Las áreas que se utilizaron para dichas actividades, dependiendo de las dinámicas y la disponibilidad de los espacios, fueron: patio escolar, sala de usos múltiples y salón de UDEEI.[107]

PUESTA EN MARCHA

El taller se llevó a cabo con los grupos de 5°A Y 5°B. Se inició la intervención el día 16 de enero y terminó el 30 de marzo del 2023. Ambos talleres terminaron con una clase muestra a padres de familia.

Las sesiones de la Unidad 1 constan de actividades rítmicas, donde los alumnos exploran posibilidades con su cuerpo y la música. También se trabajaron elementos de expresión corporal, y durante estas actividades los alumnos retomaron elementos de su entorno, lo que conocían (animales y objetos), además de experiencias de vida que expresaron con su cuerpo miméticamente y pusieron en juego los cuerpos de la corporeidad: físico, mental y emocional.

En la fase inicial de las sesiones, se utilizaron como motivador melodías, vídeos, o imágenes. Estos materiales le invitaban a un acercamiento de lo que se realizaría durante la sesión, y esto generó expresiones de interés, agrado, apatía o conocimientos previos además de la implicación de su corporeidad al utilizar el cuerpo para expresar. Por ejemplo, en la sesión dos, para comenzar inicié con el motivador. Les indiqué que se sentaran y cerraran los ojos para escuchar la música (Bradenburgo N. 5, Bach). Algunos alumnos comenzaron a mover las manos, la cabeza, otros estaban quietos. Cuando terminaron de escuchar la música, les dije que abrieran los ojos y me comentaron que habían imaginado mientras escuchaban: un río, una bailarina, me siento tranquilo, me dio miedo, los instrumentos musicales. Les dije que se pusieran de pie para explorar movimientos con la música. Al principio algunos alumnos no sabían cómo trasladar lo que habían imaginado a su cuerpo. Una de las compañeras empezó a moverse como bailarina (al terminar este momento me lo comento), otros la imitaron, pero después experimentaron movimientos distintos que la música les detonaba: tocar instrumentos, caminar por un parque, nadar, dormir, volar.

107 *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.*

Conforme avanzó la exploración, compartieron entre ellos sus acciones y significados. Con respecto a esta experiencia que tuvieron los alumnos, de acuerdo con Alicia Grasso, los tres tipos de cuerpos de la corporeidad se interrelacionaron al percibir la música, imaginar, [108] llevar esos pensamientos al cuerpo físico para externar lo pensado con los ojos cerrados y el cuerpo emocional al sentirse en confianza con los otros, o al remontarse a estados emocionales como la tranquilidad o el miedo. Durante este momento hubo una danza, ya que exploraron los gestos, las posturas y la intencionalidad del movimiento con la música, es decir, los alumnos jugaron con el «cuerpo expresivo» (Castañer, 2002, p. 50) en un espacio y tiempo. Por otra parte, hubo un diálogo no solo con lenguaje oral, también con el corporal.

Lo que sucedía en la fase inicial y en la medular de las sesiones, propiciaba un tránsito entre las exploraciones, las experiencias de los alumnos dentro y fuera de la escuela y posibilidades de expresión que compartían con los demás. Al momento de llegar a la creación de narrativas con danza, les era sencillo construir en equipo y presentar al grupo su creación colectiva. Un ejemplo de esto fue el siguiente: El detonador fueron imágenes de animales y a cada uno le tocó uno diferente, con el que jugaron con la imitación de sus movimientos (que después tuvieron cualidades dancísticas como el ritmo, la fluidez, la velocidad, ligero o con rigidez), y sonidos. Un equipo exploró posibilidades de movimiento e historia al elegir cada integrante un rol en la narrativa, por lo que dialogaron para llegar a un acuerdo. Hilaron una historia donde un oso que estaba dormido despertó con la lluvia y persiguió a los demás animales. Al platicar después con el equipo comentaron que fue fácil construir la narrativa porque tenían referentes comunes, pero además cada uno propuso sus movimientos y momentos de la historia explorados al inicio de la sesión.

Al escoger cada uno un rol y proponer, los cuerpos de la corporeidad, mental, físico y emocional, se develaron a los otros, ya que al elegir cada quien qué hacer se mostraron sus gustos, confianza con la expresión, como pensaron representar la lluvia y la situación de persecución.

---

108 En algún momento al analizar la intervención, observé que durante la transición de la imaginación al movimiento corporal comprendí que se podía hablar de un cuerpo imaginativo, el cual implicó procesos mentales como la memoria (recuerdos), invención de imágenes, y las posibilidades infinitas de expresión.

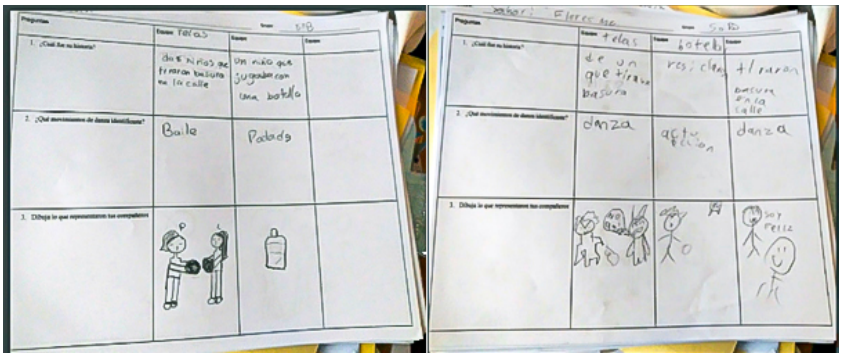


Fig. 1*. Recolección de interpretaciones de las narrativas colectivas (alumnos de 5to. grado).*

Algunas sesiones de la unidad 1 desarrollaron procesos que se ocuparon en la Unidad 2 «Danzado y narrando mi historia». Las ideas de Grasso (2012) sobre «cuerpo expresado, cuerpo vivido y el cuerpo prolongado» (p. 28) permearon las actividades de las sesiones, las cuales se enfocaron en continuar con expresión corporal en movimientos dancísticos, y propiciar que los alumnos recordarán experiencias vividas fuera y dentro de la escuela. En una de las últimas sesiones, donde el motivador fue la contaminación ambiental, al conocer los distintos referentes y asociaciones que aprendieron en la escuela y en su vida fuera de ella, pude comprender las interpretaciones dancísticas creadas en la fase medular. Las exploraciones con los materiales de reúso (las botellas y bolsas de plástico, telas y papel) al principio los remitieron al cuerpo vivido: las experiencias previas de estos materiales relacionados con la contaminación. Al utilizar su cuerpo y la música para expresar su sentir en relación con el tema, algunos utilizaron el espacio didáctico para expresar su molestia, posibles soluciones como recoger o barrer y reciclar. Al construir las narrativas en equipos, hubo diálogos sobre lo que han vivido y cómo podían solucionar con alguna posible acción. Cabe mencionar que, aunque había soluciones a la contaminación que eran similares como el reúso de una botella para jugar con ella, hasta hacer ropa, las causas de la contaminación fueron diversas, porque los cuerpos vividos eran distintos.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Finalizar el taller con los padres de familia me permitió comparar la primera sesión con lo que sucedió en la presencia de estos. Dentro de

las observaciones pude notar un desenvolvimiento corporal con mayor expresividad y exploración, la timidez que había al iniciar el taller había mermado, la interacción con otros cambió por el tránsito del diálogo, y comenzaron a escucharse entre ellos.

El taller de danza senso-narrativa fue un espacio que permitió no solo la exploración libre de expresión corporal y danza además creaciones narrativas, también tuvo un impacto en la corporeidad al momento de traer a las sesiones vivencias, significaciones, el contexto y sus formas de interpretar el mundo, procesos mentales como la imaginación y la creatividad en la experimentación individual o colectiva, un acercamiento a la danza desde un lúdico y de libertad de movimiento, más que de técnica.

Las docentes frente a grupo comentaron que el taller propició un cambio en la disposición corporal de alumnos con dificultades motrices y expresivas, así como el trabajo colaborativo, la invención de narrativas y que el tener un espacio dentro de la escuela que les permitiera explorar y expresarse libremente causó un autoconocimiento de ellos mismos.

CONCLUSIONES

El taller de danza senso-narrativa aplicado a alumnos de quinto grado de primaria permitió que los alumnos tuvieran un momento dentro de la jornada escolar para el descubrimiento de formas de expresión distintas que los condujeron a conocer y explorar su corporeidad, obtener conciencia corporal en relación a lo que pueden o no hacer, a dialogar con otros para tomar acuerdos involucrando las propuestas y expresiones corporales de cada integrante del equipo, y desarrollar una forma de producir narrativas desde la expresión corporal y dancística, lo cual impactó en otras formas de lenguaje como el escrito y el oral.

Los procesos de imaginación, convivencia con los otros, movimientos con el cuerpo y la música, además de la ilación de historias, pueden generar conciencia corporal, expresión del ser, y, sobre todo, motivar a los alumnos a pensar en diversas posibilidades de conocer, actuar, crear, experimentar y construir su corporeidad. El diseño del taller por fases y momentos fue clave ya que además de la progresión de las actividades, en algunas sesiones sucedió que no se notaban los momentos porque era parte de un todo, una unidad que gira, se construye y se recrea, como es el caso de la corporeidad.

Por lo tanto, la danza senso-narrativa es una propuesta didáctica en la que se pueden observar y desarrollar procesos cognitivos, físicos y emocionales necesarios para la construcción del ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castañer, M. (2002). Expresión corporal y danza. INDE.

Eisner, E. (2002). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.

Grasso, A. (2012). Arte y corporeidad, una propuesta integradora. integrARTE.

Sanchez-Dominguez J.P., Castillo, J.P, Hernández, S. E., (2020). El juego como representaciones del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. Revista Educación 44 (2), 1-16. https://www.redalyc.org/journal/440/44062184041/44062184041.pdf

UNESCO, (2006, 6-9 de maro), Hoja de Ruta para la Educación Artística [conferencia], Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

Desdibujando fronteras en la educación: beneficios de un enfoque transdisciplinar entre las artes y las ciencias

Juan Nicolás Morales Espitia
Freddy Moreno Cárdenas

La vida es una enfermedad mortal; que se sepa, nadie nunca ha salido vivo de ella. Por eso hay que estar dispuestos a arriesgarla, a arriesgarla por un poema, por una flor, por el viento en la cara.

Dr. Jaime Bernal, Rector Gimnasio Campestre, 1998-2006

RESUMEN

El colegio Gimnasio Campestre es un colegio masculino de la ciudad de Bogotá, fundado el 20 de febrero de 1946 por el Dr. Alfonso Casas Morales. A través de su amplia historia, el colegio se ha destacado por su énfasis en la innovación educativa y el compromiso de sus estudiantes con su comunidad y con el país. El colegio cuenta con un modelo pedagógico que se ciñe al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales transversales que son orientadas y desarrolladas de manera constante desde el prejardín hasta el grado once. En este sentido, el modelo pedagógico parte de la premisa que las problemáticas que proponen las sociedades contemporáneas requieren de una aproximación multidimensional que favorezca su comprensión desde distintas perspectivas.

Palabras clave: artes, geología, astronomía, coenseñanza, transdisciplinar

INTRODUCCIÓN

El Gimnasio Campestre cuenta con un modelo pedagógico cimentado en cuatro competencias transversales principales: gestión de la información,

valoración crítica, creatividad y metacognición. Esta mirada hacia el ejercicio pedagógico entiende las competencias como formas de expresión del pensamiento complejo, definiendo al estudiante como el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Morin y Pakman, 1994). A su vez, los niveles de desarrollo de cada competencia se determinan de acuerdo con las condiciones cognitivas particulares de cada grupo de estudiantes, revisitándolas de manera cíclica en todos los espacios académicos ofertados.

Consecuentemente, se sigue el paradigma en el que cada estudiante está en condición de proveer evidencias observables de sus desarrollos en cada competencia desde el comienzo hasta el final de su vida académica en el colegio (Bruner, 2009). En contraste con otras aproximaciones educativas, en el Gimnasio Campestre los contenidos son el vehículo explícito a través del cual se desarrollan las competencias transversales sobre las que se funda el modelo pedagógico.

El modelo de aprendizaje por competencias, al mismo tiempo, demanda un acercamiento al conocimiento que trasciende a la fragmentación y la parcelación (Tobón, 2006). Se espera fomentar la integración de los elementos y variables que tienen impacto en los escenarios o problemáticas propuestas a los estudiantes en cada clase. Así pues, en el Gimnasio Campestre la educación por competencias implica la aplicación de metodologías didácticas que se fundamentan en la implementación de estrategias de indagación e investigación. Se emplea, por consiguiente, un enfoque práctico en el que los estudiantes aprenden a investigar investigando, acogiendo la investigación como el eje conductor del desarrollo del pensamiento complejo (Sánchez y Torres, 2017). Bajo esta mirada, la investigación impulsa a los estudiantes a descubrir, observar, sistematizar, describir y explicar cómo es el mundo que les rodea, llegando a formular incluso mejores formas de habitar sus realidades. La integración de cada competencia dentro de ciclos de indagación o investigación, por ende, constituye la piedra angular del modelo.

En virtud de la utilización de procesos investigativos como dispositivo pedagógico que potencia la inmersión y apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, surgen los Centros de Estudios en el Gimnasio Campestre. Con el firme propósito de posicionarse bajo un modelo de enseñanza centrado en el desarrollo del pensamiento complejo, en contraste con los modelos de enseñanza tradicional en los que se prioriza la transmisión de información y contenidos, el Dr. Jaime

Bernal –rector entre 1998 y 2006– funda los Centros de Estudios en el año 1999. Desde entonces, el colegio se proyecta como una institución educativa que promueve la investigación, la innovación y la construcción de conocimientos que permitan a sus estudiantes responder a las exigencias de un entorno que les demanda participar en la condición de agentes vitales del cambio social. De ahí que el Gimnasio Campestre cuenta con seis centros de estudios, como se describe a continuación:

- Centro de Estudios Astrofísicos (CEAF).
- Centro de Estudios en Ecología (CEE).
- Centro de Estudios en Biología Molecular (CEBM).
- Centro de Estudios Sociales (CES).
- Centro de Estudios en Artes (CEA).
- Centro de Estudios en Pedagogía (CEP).

DESARROLLO
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para efectos de la presente ponencia, se propone la experiencia de aprendizaje desplegada a lo largo del año académico 2023-2024 con estudiantes del grado octavo del colegio Gimnasio Campestre. En función del espacio académico denominado *Explora*, se planteó a los estudiantes una problemática centrada en la comprensión del fenómeno climático ocurrido entre 1300 y 1850, conocido como la Pequeña Edad del Hielo. Teniendo este evento como marco referencial, una dupla de docentes pertenecientes a los centros de estudios en artes y astrofísica definieron áreas de observación que le permitieran a los estudiantes indagar acerca de las posibles causas, implicaciones y repercusiones del suceso, bajo la luz de distintos campos de estudio.

El desafío para los estudiantes consistió en profundizar y complejizar su interpretación acerca de la naturaleza del fenómeno físico, examinando en detalle las condiciones que le originaron y la cadena de eventos circundantes que le sucedieron. Inicialmente, fue necesario abordar la Pequeña Edad del Hielo desde la óptica de la geología como un acontecimiento que respondió, entre otros, a las numerosas erupciones volcánicas ocurridas durante este

período y la contaminación atmosférica resultante. Así pues, las cambiantes condiciones climáticas y el enfriamiento en las temperaturas del planeta terminaron por echar a perder muchos de los cultivos, generando una grave crisis alimentaria que afectó a todo el continente europeo. En este punto, se esperaba orientar a los estudiantes dentro de la búsqueda y el análisis de la información que les permitiera comenzar a explicar el alcance que tuvo esta anomalía climática dentro de los ámbitos social, cultural, político, tecnológico, religioso o económico, entre otros.

En este sentido, el espacio académico enunciado se sugirió en respuesta a la iniciativa de promover el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de situaciones complejas, de conformidad con un acercamiento transdisciplinar. La temática escogida se formuló con el propósito de propiciar la discusión sobre las secuelas menos evidentes de la Pequeña Edad del Hielo, abordando su contribución al acumulamiento de tensiones y descontento social que derivaría en replanteamientos acerca de las disposiciones jerárquicas de las sociedades europeas del momento. Se estudiaría el reposicionamiento del artista en estas sociedades emergentes, significando un punto de quiebre en la constitución de lenguajes expresivos menos dependientes de la influencia de empleadores, mecenas y miembros de las monarquías. Así mismo, se evidenciaría el aporte de los artistas a los estudios climáticos, reflejando mediante sus obras los cambios en la atmósfera terrestre.

MARCO TEÓRICO

El estudio de la Pequeña Edad del Hielo (1300-1850) es reciente y fue propuesto por François Matthes quien, a partir de la investigación de los glaciares europeos a lo largo de un periodo de aproximadamente 550 años y a razón de los cambios climáticos entre los que se evidenció la caída de las temperaturas de verano del hemisferio norte, propuso que el clima global pudo haber bajado más de un grado centígrado (Mattews & Briffa, 2005). Aunque inicialmente se confirmaron en Europa, estudios recientes muestran condiciones similares en otros continentes como América (Boretti, 2020). Pese a que las causas de este cambio climático son múltiples, entre ellas se destacan el periodo de baja actividad solar conocido como el Mínimo de Maunder y la intensificación de la actividad volcánica. A su vez, cambios en corrientes atmosféricas o marinas como la Oscilación

del Atlántico Norte jugaron un papel determinante en el advenimiento de este cambio climático. A continuación, se definirán brevemente algunos de los conceptos clave necesarios para la contextualización del fenómeno estudiado.

Mínimo de Maunder: El sol tiene un periodo de actividad de once años, que comienza con un incremento del número de regiones activas, las cuales se caracterizan por el aumento de las manchas solares, síntoma visible de la afluencia de campos magnéticos del interior del sol (Beck, et al. 1995). Durante el *Mínimo de Maunder*, la cantidad de manchas observadas disminuyó notablemente durante varios ciclos solares. Este acontecimiento se puede corroborar con la escasez de auroras boreales observadas en el mismo periodo, las cuales son producidas por las regiones activas (Beckman & Mahoney,1998).

Oscilación del Atlántico Norte: Se refiere a un cambio a gran escala en la presión barométrica de las masas de aire atmosférico situadas entre dos celdas: la de la alta presión subtropical del Atlántico (Azores) y la de baja presión polar del Ártico (Islandia). Esta oscilación tiene dos fases que se expresan mayoritariamente en invierno. La fase positiva sucede cuando las presiones barométricas del anticiclón de las Azores son más altas con respecto al valor promedio, mientras que las presiones en Islandia son aún más bajas de lo normal. Durante la fase negativa, las diferencias de presión entre las Azores e Islandia son menores. El *anticiclón* de las Azores se hace débil y la celda ciclónica de Islandia demuestra poca actividad, ocasionando que la región del Mediterráneo se vea beneficiada de un tiempo menos seco (Sánchez et al., 2006).

Actividad Volcánica: Los gases y partículas de polvo arrojados a la atmósfera durante las erupciones volcánicas tienen un gran impacto sobre el clima. La mayoría de las partículas arrojadas por los volcanes enfrían el planeta al bloquear la radiación solar entrante con los aerosoles, partículas finas suspendidas en la atmósfera. El enfriamiento puede durar desde meses hasta años, dependiendo de las características de la erupción. Durante la Pequeña Edad del Hielo ocurrieron numerosas erupciones volcánicas como el Huaynaputina en 1600 y el Monte Tambora, siendo esta la más fuerte en la historia reciente del ser humano, produciendo el llamado *año sin verano*, en 1816 (Fagan, 2000).

METODOLOGÍA

La clase de Explora en el Gimnasio Campestre se cimenta en la utilización del modelo de coenseñanza en el que duplas de docentes son conformadas bajo la finalidad de ofrecer ambientes de aprendizaje transdisciplinares a los estudiantes (Valdés-Sánchez & Espinet, 2020). El currículo de la clase descrita se diseñó para garantizar que los estudiantes asuman un rol preponderante dentro del desarrollo de las actividades proyectadas. Para los docentes de los centros de estudios es fundamental ofertar temáticas que despierten el interés y la curiosidad investigativa de los estudiantes, de tal forma que los procesos de enseñanza y aprendizaje confluyan de manera orgánica. La clase cuenta con una intensidad semanal de tres horas de 40 minutos y se orienta a partir del libro *The Little Ice Age* de Brian Fagan (2001). El libro expone algunas causas de la Pequeña Edad del Hielo y presenta un recuento de múltiples efectos sociales que se detonaron, en parte, por fenómenos geológicos, astronómicos y atmosféricos característicos de la Pequeña Edad del Hielo.

POBLACIÓN

Los estudiantes de octavo grado del colegio Gimnasio Campestre que participaron del ambiente de aprendizaje descrito estaban divididos en tres grupos de aproximadamente 20 estudiantes cada uno. Su rango de edades oscila entre los 14 y los 16 años.

OBJETIVOS

La clase se enmarca en el Seminario de Investigación dictado de primero de primaria a noveno grado, cuyo objetivo principal es el desarrollo de habilidades en investigación. Uno de sus principales propósitos en octavo grado gira en torno al fortalecimiento de los procesos escriturales necesarios para la constitución de un marco de referencia. Por lo tanto, se despliegan actividades que buscan la consolidación de competencias en la gestión de información y valoración crítica de fuentes, incluyendo la revisión de los procesos de síntesis e identificación de los datos más relevantes para el fenómeno estudiado. A su vez, se presta especial atención a la aplicación de una aproximación integradora de distintas esferas del conocimiento como eje central para la comprensión de problemáticas complejas.

ESTRATEGIAS

Como vehículo para el desarrollo de las habilidades y competencias señaladas, se diseñaron tres proyectos que guían el trayecto de los estudiantes a través de la inmersión en el fenómeno de la Pequeña Edad del Hielo. Los proyectos implican la construcción de una Reseña de Artículos, una Matriz de Inducción para el Análisis de Fuentes y una Cápsula del Tiempo. Partiendo de estos esquemas de trabajo, los estudiantes se familiarizan con las generalidades del fenómeno, vinculando a su ocurrencia diferentes dimensiones de lo social, cultural, artístico, económico, religioso, etc. Asimismo, realizan una valoración de los escenarios y contextos afectados por el fenómeno, al examinar y profundizar en sus niveles tanto explícitos como implícitos.

ACTIVIDADES

Para la construcción de los proyectos propuestos dentro de la clase, los estudiantes se apoyan en el trabajo en equipo como dispositivo facilitador de las acciones sugeridas. Por ende, la pedagogía por proyectos se establece como un recurso promotor de la construcción de conocimiento, la generación de experiencias de aprendizaje significativo y la cristalización de intereses investigativos (Calderón & León, 2016). Bajo estas circunstancias, se definen roles y responsabilidades para la concreción de cada tarea. La consecución de los proyectos se descompone a partir de una secuencia de pasos planteada por los docentes, la cual estimula las discusiones grupales y la constitución de posturas críticas frente al fenómeno estudiado. Además de las actividades destinadas al desarrollo de habilidades investigativas, la clase se apoya en la formulación de productos artísticos que materializan los conceptos estudiados de forma creativa, contribuyendo a la consolidación y apropiación de los objetos de estudio.

A continuación, se describen brevemente los tres proyectos empleados para conducir a los estudiantes hacia los objetivos de extraer la información más relevante a partir de diversas fuentes y plasmar los conceptos centrales del fenómeno estudiado. Los dos primeros se utilizan para que el estudiante seleccione y clasifique la información esencial de ocho capítulos tomados del libro *The Little ice Age* (Fagan, 2000), partiendo de categorías sugeridas

por los docentes. Por otra parte, para construir la cápsula del tiempo, los estudiantes deben crear una historia relacionada con alguno de los capítulos leídos del libro. A través de este proyecto, se espera orientar a los estudiantes en los procesos de identificación de patrones y transferencias de contextos, ahondando en la traducción de sus narrativas a imágenes, objetos y símbolos. En este proyecto, toda decisión técnica y estética debe estar justificada en función de aportar a la historia que se quiere contar. La narrativa no debe explicar la Pequeña Era del Hielo, sino una historia que se desarrolla en ese contexto, funcionando como un juego de rol en el que se asume el papel de un personaje de la época estudiada, siendo este real o imaginario.

MATERIALES UTILIZADOS

Como parte de los recursos empleados en la clase, los estudiantes utilizan iPads para la realización de lecturas asignadas y la observación de videos documentales o referenciales de la problemática trabajada. También, emplean estos equipos para la consecución de los ejercicios escriturales, al igual que la grabación y edición de productos audiovisuales.

APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

Entre los aportes más considerables de la clase a la transformación de los modelos cognitivos de los estudiantes se destaca la identificación de algunos de los tránsitos entre las artes y el análisis histórico de eventos naturales. En esta vía de pensamiento, se presentan en clase las obras de artistas como el noruego Edvard Munch, particularmente su composición *Skrik* (1893). Aunque históricamente esta pieza es reconocida por su representación simbólica de la ansiedad humana, no es tan sabido que los cielos con tonos naranjas y rojos en la pintura pudieron reflejar los cambios en la composición atmosférica tras la erupción del volcán Krakatoa en Indonesia, el cual afectó a todo el norte de Europa (Olson et al., 2004). Un referente similar se puede observar en las obras de los pintores franco-flamencos de los siglos XVII al XIX, Hendrick Avercamp (1585-1634), Hendrick Jacobsz Dubbels (1621-1707) y Hubertus van Hove (1814-1864), en donde se demuestra la considerable disminución en las representaciones pictóricas de cielos

azules y abiertos, tomando su lugar recreaciones de escenarios invernales y oscuros observados durante la Pequeña Edad del Hielo.

Por otra parte, una importante ruta de análisis y reflexión propuesta a partir del arte dentro de la clase consistió en la observación de los cambios políticos y sociales que resultaron como consecuencia de las revoluciones de finales siglo del siglo XVIII. A este respecto, se les animó a los estudiantes a considerar las implicaciones del surgimiento de la clase burguesa dentro de la consolidación de un mercado emergente para el arte y la música. Se revisaron algunas de las nuevas trayectorias que asumen los lenguajes expresivos en el arte, sentando precedentes para la exploración de temáticas que reflejan tanto el mundo exterior, como sucede con las propuestas nacionalistas, como el mundo interior del artista, como ocurre con el advenimiento de posturas discursivas dentro del romanticismo. Al mismo tiempo, se identificaron instancias en las que el arte se involucró en las discusiones políticas del momento, evidenciando así su compromiso social.

Por último, desde el proyecto Cápsula del Tiempo, los estudiantes pudieron aplicar los conceptos vistos en clase para la creación de un relato ficticio, basado en hechos reales. La narrativa se convirtió en el escenario para que eligieran el destino de sus personajes, plantearan desafíos para estos, y encontraran soluciones audaces y creativas mediante las cuales lograran sobreponerse a la adversidad. En este ejercicio, tomaron ventaja de sus destrezas en el manejo de herramientas tecnológicas para la grabación y edición de un producto audiovisual en el que, a través de los objetos depositados en la cápsula, contaban sus historias. A este respecto, incluso sin recibir la instrucción directa por parte de sus docentes, los estudiantes emplearon en los videos vestuarios que les conectaban con sus universos narrativos, haciendo uso además de efectos visuales y sonoros que enfatizaban los giros dramáticos de sus historias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cada proyecto diseñado para la clase contó con una rúbrica de evaluación anclada a las cuatro competencias previstas en el modelo pedagógico: gestión de la información, valoración crítica, creatividad y metacognición. A continuación, se presentan las rúbricas utilizadas:

	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Insuficiente	Deficiente
Gestión de la información Momento 1	Organiza la información explícita e implícita encontrada en artículo o fuente a reseñar	Identifica correctamente las ideas principales y secundarias de las fuentes consultadas.	Identifica adecuadamente las ideas principales de las fuentes consultadas.	Se le dificulta organizar la información para su uso en reseña.	No consulta las fuentes indicadas por el profesor.
Valoración crítica Momento 1	Establece relaciones coherentes entre los argumentos presentados en las fuentes, sus aportes al problema estudiado y las conclusiones.	Identifica relaciones entre los argumentos presentados por las fuentes.	Argumenta apropiadamente el aporte que hace la fuente al problema abordado.	Los argumentos presentados no corresponden a las ideas expuestas por el autor.	No se presentan argumentos ni conclusiones relacionados con el problema estudiado.
Creatividad Momento 1	El meme presenta una analogía que permite varios niveles de lectura.	El meme presenta una analogía novedosa con respecto al problema estudiado.	El meme presenta una analogía sencilla del problema abordado en la fuente.	El meme presenta una analogía que no es coherente con el problema estudiado.	El meme no presenta una analogía.
Metacognición Momento 1	Estructura una reflexión sobre su proceso en la construcción de la reseña, a partir de los ajustes realizados a partir de la retroalimentación y su propia observación.	Realiza cambios que atienden tanto al proceso de retroalimentación, como a observaciones propias sobre la calidad de su trabajo.	Atiende a las instrucciones y realiza los ajustes sugeridos en la retroalimentación.	Presenta errores en el seguimiento de instrucciones y no hace todos los ajustes señalados en el proceso de retroalimentación.	No sigue las instrucciones del trabajo ni las recomendaciones durante la retroalimentación.

Fig. 1. *Rúbrica Reseña de Artículos.*

	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Insuficiente	Deficiente
Gestión de la información Momento 2	Los elementos y parámetros de análisis están definidos y la información es consignada de manera precisa y sintética.	Los elementos y parámetros de análisis están claramente definidos y la información consignada es correcta	Los elementos y parámetros de análisis principales del texto están claramente definidos.	No se incluyen todos los elementos y parámetros básicos del texto.	Los elementos y parámetros identificados son inexactos.
Valoración crítica Momento 2	Las inferencias sobre el texto a analizar son complejas.	Las inferencias sobre el texto a analizar son avanzadas.	Las inferencias sobre el texto a analizar son asertivas.	Las inferencias estructuradas no toman en cuenta la información esencial.	Las inferencias estructuradas no son asertivas.
Creatividad Momento 2	Usa combinatorias entre elementos y categorías para resolver un problema desde miradas múltiples	Usa varias combinatorias entre elementos y categorías para resolver un problema desde diversos caminos	Usa combinatorias entre elementos para resolver un problema desde diversos caminos	Omite conexiones importantes entre elementos para resolver un problema	No usa combinatorias entre elementos para resolver un problema
Metacognición Momento 2	Realiza propuestas de mejora para futuras producciones	Identifica fortalezas y debilidades en su matriz de inducción.	Determina pasos a seguir al estructurar su matriz de inducción.	La matriz de inducción presentada omite información importante.	La matriz de inducción presentada no sigue la estructura determinad

Fig. 2. *Rúbrica Matriz de Inducción para el Análisis de Fuentes.*

	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Insuficiente	Deficiente
Gestión de la información Momento 3	Identifies non-evident relations among concepts and formal aspects that lead to alternative valid results.	Identifies relations among concepts and formal aspects to delimit different solutions.	Associates conceptual and formal elements deliberately, as means to frame a coherent solution.	Points out arbitrary relations among concepts, which stop him from finding diverse solutions.	Fails to establish conceptual relations within the exercises proposed.
Valoración crítica Momento 3	Identifies conceptual and formal patterns that allow him to delimit more than one solution for the experimental process.	Identifies non-evident patterns that emerge among selected references that can be considered within the experimentation process.	Differentiates evident and non-evident concepts that connect with formal aspects through the experimentation process.	Relates concepts arbitrarily, aspect that limits his approach towards results.	Defines concepts that fail to comply with the non-evident logic.
Creatividad Momento 3	Proposes alternative conceptual approaches that help diversify solutions in the experimentation process.	Establishes forced associations between concepts, which allows him to propose alternative definitions for his experiments.	Establishes forced associations among concepts as means to define an integrated proposal.	Proposes concepts that are not clearly associated with the working context offered.	Applies concepts that fail to connect to the basic goals proposed.
Metacognición Momento 3	Defines phases that integrate both check points and adjustment criteria for the experimentation process.	Defines phases for the experimentation process that force the delimitation of check points.	Defines phases for the experimentation process that allow him to offer a basic planning strategy.	Defines arbitrary phases that limit him in the planning process.	Fails to structure an organized and articulate experimentation process.

Fig. 3. *Rúbrica Cápsula del Tiempo.*

El fragmento del proyecto Reseña de Artículos exhibido en la figura 4 corresponde a la entrega realizada por los estudiantes Felipe Cepeda y Pablo Luengas, sintetizando las ideas más importantes del capítulo sobre la Gran Hambruna del libro The Little Ice Age de Brian Fagan (2001). En este escrito, los estudiantes identifican la atmósfera como el sitio que habita el humano, cuyas particularidades y cambios modifican el clima. Estiman la importancia de su influencia en todas las sociedades como un factor determinante, incluso en el estudio de los ámbitos sociales, culturales y políticos. Además, los estudiantes insisten en el rol del clima como detonante de hambrunas y epidemias, demostrando una comprensión de cómo las condiciones climáticas adversas para la agricultura o la ganadería pueden resultar en alzamientos armados, como sucedió en Francia en 1770, 1788 y 1789.



En el artículo de Great Famine del autor Brian Fagan se evidencian distintos puntos importantes el cual el autor toca para poder desarrollar su artículo. Como resultado se puede identificar que primero el autor quiere hacer unos contrastes Temporales: La primera idea principal de este artículo, son los efectos que tiene la oscilación del atlántico norte sobre la sociedad europea, entre los siglos XIII-XX. Estos cambios en las presiones atmosféricas influencio la sociedad europea debido a que la temperatura y el clima se vieron modificados. Con ello, los campos se congelaron, la ganadería se suspendió, las personas tenían frio, se desataron hambrunas, se dieron como inexplicables estos fenómenos, se desataron migraciones, se lograron revoluciones y Europa cambio por un factor fundamental. La naturaleza; debido a los fríos extremos se desataron hambrunas y con ello revoluciones como la francesa en 1789. Con ello un fenómeno tan anormal se le dio titulado como magia negra y con ellos se desato la caza de brujas en 1550-1650. De este modo, se identifica a la naturaleza como variable independiente y a la sociedad como una dependiente de esta.

Fig. 4*. Fragmento Reseña de Artículos por Felipe Cepeda y Pablo Luengas.*

Otro fragmento, esta vez perteneciente al proyecto Matriz de Inducción para el Análisis de Fuentes, se muestra en la figura 5 y pertenece al trabajo realizado por los estudiantes Federico Uribe, Juan Villegas y Lorenzo Nariño. Los estudiantes identifican al clima como motor de desarrollo del humano, señalándolo como uno de los agentes de mayor influencia en las dimensiones de lo social, cultural, económico y religioso. De igual modo, subrayan el poder de la resiliencia del humano para vencer las dificultades que el clima le presenta. De otra forma, señalan, estos desafíos son generadores de cambios abruptos, propiciando revoluciones, como también se exhibió en el fragmento de la figura 4.

Como una gran conclusión teniendo en cuenta todos los contextos en los cuales se describieron los efectos del clima a diferentes escamas sociales como lo serian la económica y la cultural es evidente que uno de los motores más grandes en la humanidad es el clima. Esto es debido a que el clima es el motor que mueve el ritmo en el cual la humanidad debe evolucionar o adaptarse al ambiente y esto siempre tiene una repercusión en el espectro social. Adema es evidente que en muchos de los casos estos cambios extremos en los patrones del clima conllevaron a una desigualdad aumentada en todos los casos ocasionando diferencias mucho más grandes en lo que eran los escalones sociales y además un índice de pobreza mucho más alto de lo que era en los años previos a los cambios. Lo mencionado anteriormente nos demuestra que el desarrollo económico se vio por completo frenado por estos grandes fenómenos por lo que durante estos periodos el avance de las grandes ciudades y poblados fue casi impermisible. Además de esto hay que tener en cuenta que estos cambios que se dieron en estos periodos históricos nos demostraron la capacidad de los seres humanos de adaptarse a las dificultades y nos permitieron ver los cambios incluso hasta la época actual en la manera en la que se heredan las costumbres como la forma de vestir o los nuevos tipos de arte que se desarrollaron durante estos periodos. Por otro lado, una vez ya completada la lectura de todos los artículos nos damos cuenta que debido a estos cambio se generaron grandes revoluciones o una resistencia frente a las formas de poder de esos tiempos para llegar a nuevas formas de gobernar o de distintos sistemas de gobierno.

Fig. 4*. Fragmento Matriz de Inducción para el Análisis de Fuentes por Federico Uribe, Juan Villegas y Lorenzo Nariño.*

La fotografía expuesta en la figura 6 corresponde al proyecto Cápsula del Tiempo, desarrollado por los estudiantes Jerónimo Díaz, Federico Arias y Pablo Giraldo. La creación de este producto audiovisual resultó en que los procesos de pensamiento de los estudiantes se hicieran tangibles y se complejizaran, dado que necesitaron de una transpolación simbólica para la identificación y, en algunos casos, construcción de los objetos que les ayudarían a contar su historia. Durante esta actividad, los estudiantes emplearon el tipo de razonamiento analógico que, según se detectó en las clases, es una práctica que se les dificulta.



Fig. 5*. Fotografía Cápsula del Tiempo por Jerónimo Díaz, Federico Arias y Pablo Giraldo.*

CONCLUSIONES

El estudio del clima y su influencia en la historia del humano aportan al desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes, ya que los cambios observados pueden ser generados por una variedad de causas físicas. Pero las consecuencias del clima también son múltiples en las dimensiones de lo económico, social, cultural, político y religioso, entre otros. Esto hace que los estudiantes se entrenen en el análisis de un problema desde diversos puntos de vista, en las de dilucidar soluciones o alternativas posibles. También, sirve de evidencia de algunas de las formas en las que el arte aporta al conocimiento científico del clima. En contraparte, el clima también puede ser fuente de inspiración para que artistas plasmen los eventos que les rodean y que solo la naturaleza puede generar. A este respecto, las conversaciones en clase esbozaron múltiples instancias en las que el fenómeno en cuestión dio pie a que el humano encontrara, a través de las ciencias y el arte, nuevas formas de entender el mundo, al otro y a sí mismo. Así pues, la clase Explora se proyectó como un taller de reflexión histórica que acercara a los estudiantes a una pluralidad de aproximaciones al conocimiento, permitiéndoles flexibilizar y reemplazar aquellos paradigmas que involucran la fragmentación del saber por una postura más holística e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boretti A. (2020). The European colonization of the Americas as an explanation of theLittle Ice Age. Journal of Archaeological Science: Reports. Volume 29, February 2020.

Bruner, J. S. (2009). The process of education. Harvard university press.

Calderón, D., & León, O. (2016). Dispositivos didácticos para el desarrollo de competencia comunicativa en matemáticas.

Fagan, Brian. (2000). The Little Ice Age. How climate made history. Basic Books.

Mathews, A. & Briffa, K. (2005). The Little Ice Age. Revaluation of and Evolving Concept.

Morin, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Olson, D. W., Doescher, R. L., & Olson, M. S. (2004). When the Sky Ran Red: The Story Behind the Scream.

Sánchez, B. J., & Torres, J. (2017). Aprender a investigar investigando. Realización de una propuesta de formación. Revista científica, 28, 17-32.

Sánchez, N., Signoret, M. y Garduño, R. (2006). La Oscilación del Atlántico Norte: un fenómeno que incide en la variabilidad climática de México. Ingeniería, investigación y tecnología. vol.7 no.2.

Valdés-Sánchez Laura & Espinet Mariona (2020) Coteaching in a science-CLIL classroom: changes in discursive interaction as evidence of an English teacher's science-CLIL professional identity development, International Journal of Science Education, 42:14, 2426-2452.

El *Libro de Artista* como estrategia educativa

María Eugenia Núñez Delgado

RESUMEN

El *Libro de Artista* emerge como una forma artística cardinal en la segunda mitad del siglo XX, el cual se distingue como una deconstrucción audaz del libro tradicional, desafiando las convenciones establecidas de la narrativa impresa. Su enfoque multidisciplinario busca aprovechar la construcción del lenguaje, la narrativa y la expresión, destacando su valor como recurso didáctico innovador en el ámbito educativo y como medio efectivo para expresar y problematizar ideas. Este acercamiento metodológico se basa en la integración del arte y la educación, con el propósito de que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo mediante la creación del *Libro de Artista* como medio de expresión y herramienta educativa.

Palabras clave: libro de artista, creatividad, experimentación, educación, transdisciplina

INTRODUCCIÓN

Los libros, desde tiempos remotos, han servido como los primeros soportes para la escritura, la enseñanza y la transmisión de conocimiento. A lo largo del tiempo, estos han sido empleados como herramientas fundamentales para comunicar historias y culturas de innumerables civilizaciones, desde sus inicios, marcó el inicio de la comunicación visual al incorporar imágenes como medio de ilustración, evolucionando posteriormente hacia lo que conocemos hoy como *Libros de Artista*.

El concepto de *Libros de Artista* ha experimentado transformaciones significativas desde sus orígenes. Las vanguardias artísticas jugaron un

papel crucial en la modificación de la forma tradicional del libro, llevando a diversas formas de representación y dando lugar a un enfoque creativo e innovador para comunicar ideas, narrativas, historias y conocimiento.

Aunque varios creadores ya utilizaban el cuaderno como herramienta de trabajo, artistas como Eduard Rusha en Estados Unidos y Dieter Roth en Alemania se destacan como pioneros en el desarrollo de *El Libro del Artista*.

Así, el libro dejó de ser únicamente un medio literario para convertirse en una expresión plástica. Surgieron nuevos soportes y formatos, y se desarrolló un interés renovado por el libro como medio de experimentación artística, marcando así el inicio de la era del *Libro de Artista*, independiente de las tradiciones literarias y artísticas convencionales.

Décadas más tarde, los Libros de Artista se multiplicaron como respuesta hacia la cultura elitista como único consumidor de arte, manteniendo el concepto de obra original, pero dirigiéndose a un público más amplio mediante el uso de materiales más modestos y de una tecnología de reproducción más asequible. Y aunque se produjo una desvalorización por el uso de materiales más módicos, se benefició en favor del contenido y la significación.

Así, los artistas comenzaron a trabajar de manera cooperativa en grupos interdisciplinarios entre poetas, artistas, músicos y escritores. En México, editoriales como Cocina Ediciones creada por Yani Pecanins y Gabriel Macotela en 1977 y la iniciativa de Ulises Carrión con Others Books and so Archive en 1980, solo por mencionar algunos proyectos, contribuyeron al desarrollo y difusión de libros de artista.

A partir de los años 80, los Libros de Artista fueron incluidos en exposiciones internacionales, consolidando su posición en la escena artística global. Universidades, centros culturales, galerías y ferias internacionales comenzaron a incorporar el *Libro de Artista* en sus aulas, fomentando dinámicas entre estudiantes de arte.

Ya para finales del siglo XX, con la consolidación del *Libro de Artista*, dió paso a postulados que valoraban la experiencia más allá de la forma y el contenido, convirtiéndose en un objeto artístico que se distinguió por una renovación en los lenguajes, desplazándose también hacia el objeto, archivo y documentos como soportes del arte, así como una particular atención a los procesos de producción del libro.

Bajo este contexto, esta ponencia propone la consideración de la elaboración de *Libros de Artista* como estrategia de aprendizaje, no solo dentro del ámbito artístico, sino aplicable a cualquier disciplina. En un mundo donde la experimentación y la expresión artística convergen, el *Libro de Artista* emerge como una herramienta valiosa para transmitir experiencias y romper con las convenciones establecidas en la producción artística y literaria.

DESARROLLO

El libro es un símbolo representativo de la cultura humana, con defensores y detractores en diferentes momentos de la historia. Este objeto ha desempeñado un papel crucial en la conservación y transmisión de los conocimientos, abarcando áreas como la cultura, la ciencia, la historia, la filosofía, entre muchas otras aplicaciones. A lo largo del tiempo, numerosos artistas han explorado y reformulado los principios asociados al libro.

Así, el libro como soporte de saberes, nos ha acompañado en nuestro recorrido educativo, y si bien el aprendizaje va más allá de este objeto cultural y de un sistema de enseñanza, el conocimiento figura como una construcción compleja que incluye múltiples eventos, vivencias y experiencias. En la era actual del siglo XXI, se destaca la necesidad de un enfoque de aprendizaje multidisciplinario que se adapte al contexto de cambio.

La figura del arte en la educación es crucial en este momento de inflexión histórica y social, desempeñando un papel decisivo en la formación integral del individuo. Es aquí donde nace la genuina reflexión de si el arte puede ser una vía de conocimiento y si el *Libro de Artista* puede ser utilizado como una estrategia educativa.

Como antecedente, en 1955, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina Internacional de Educación (OIE), aprobaron recomendaciones sobre la enseñanza de las artes plásticas en la educación básica, marcando un avance significativo para considerar el arte en los sistemas educativos.

Ya para el año 1999, el director general de la UNESCO formuló un «Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela» con el Programa de Educación Artística y

Creatividad de la Organización, en cooperación con el Sector de Educación, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

Sin embargo, a pesar de ciertos avances institucionales en las áreas creativas, el arte aún no recibe la atención necesaria. La inteligencia no debe limitarse a la memorización o al rendimiento académico, sino que debe considerar la experiencia, la capacidad de proponer soluciones múltiples, la adaptabilidad y la creatividad; como lo menciona Lucina Jiménez (2004) en su libro Interdisciplina: escuela y arte: «El arte es el ámbito privilegiado del pensamiento creativo, es decir, de esa forma libre y diversa de interpretación, interpelación e interacción con la realidad» (p. 15).

No obstante, aún con grandes esfuerzos, la educación artística suele quedar relegada en muchas currículas escolares; pero, aún en esta desvalorización, persiste un crecimiento de iniciativas artísticas tanto en el ámbito público como privado, abriendo nuevas posibilidades creativas.

El *Libro de Artista* es un libro dinámico, conformado como una obra abierta, compuesto por estructuras, formas, múltiples lecturas y capas de interpretación. Aunque no existen reglas estrictas para categorizar, presenta características formales distintivas, como tipografía, imágenes, estructura, técnica, producción, papel, encuadernación, contenedor, entre muchas otras. Y dentro de las formas de creación se han clasificado a su vez en múltiples variantes, entre las que destacan: el libro objeto, libros alterados, de archivo, único, experimental, alternativo, híbrido, digital; solo por mencionar algunos.

Este enfoque flexible se adapta perfectamente a las formas de creación de las generaciones actuales, ofreciendo la libertad necesaria para sus creadores, sean artistas o entusiastas del tema. Trabajar con múltiples técnicas y materiales, refleja las diversas formas de creación contemporánea.

Como sistemas particulares de mensajes, el sentido en los Libros de Artista sigue una dialéctica polisémica en virtud de que un mismo significado puede tener múltiples significantes y un significante puede tener diversos significados... que se unifica como un sistema simbólico de interpretación autocontenido (Pastor y Peiró, 2009, p. 56).

Como se refiere en la cita anterior, a partir del *Libro de Artista* se pueden crear proyectos personales y colectivos con diversas propuestas artísticas y no artísticas a la vez, ya que su adaptabilidad de interpretación es de rango amplio, generando un juego de creación que abarca múltiples acciones.

Del mismo modo en que a lo largo de la historia el libro ha experimentado diversas transformaciones y usos, se propone considerar al *Libro de Artista* como una herramienta pedagógica en el desarrollo individual y creativo basado en la experiencia vivencial de la persona como estrategia fundamental para la adquisición de conocimientos.

La creación de Libros de Artista como una herramienta pedagógica implica seguir una metodología dinámica y activa. Cada etapa del proceso de elaboración de estos libros abarca todos los elementos clave para un desarrollo educativo efectivo. Las nuevas posibilidades visuales y conceptuales de exploración están abiertas al creador contemporáneo; actualmente la dicotomía artista-teórico se está diluyendo, y esto enriquece el discurso y las prácticas artísticas.

Cada libro, historia, narrativa o dibujo es único y representa una expresión personal basada en la experiencia y el conocimiento previo de la interacción social. Así, los estudiantes pueden, a partir de su propio bagaje de conocimientos, compartir experiencias personales y colectivas, fomentando un diálogo multidireccional. Con el *Libro de Artista* también hay un giro en el papel de espectador, ahora se tornan en actores activos a su lectura, donde surge un intercambio de ideas y conocimientos con respecto a la experiencia del creador y del lector. El libro se convierte en una invitación a ser parte de él, de sumergirse en su íntima narrativa.

El Libro de Artista cautiva al espectador a través de un juego lingüístico, utilizando estrategias lúdicas como fundamento para un aprendizaje participativo. En su proceso de creación, el *Libro de Artista* genera un entorno de interacciones colectivas y participación activa por parte de sus creadores. El propósito central es potenciar la construcción del Libro de Artista como un medio de expresión y una herramienta formativa en el ámbito educativo.

Así, el *Libro de Artista* se construye en una red de significados a través de signos, imágenes y textos, creando una experiencia visual hipertextual donde la lectura no sigue un camino lineal y concreto. «*El libro ya no se convierte en un mero soporte de palabras, un contenedor de textos, sino en una*

secuencia autónoma espacio-temporal que induce al lector a un juego participativo, convirtiéndose a veces el lector en actor» (Pastor y Peiró, 2009, pp. 76-77).

Los principales planteamientos que enfatizan la propuesta del *Libro de Artista* como estrategia educativa es destacar la importancia de integrar el arte como un componente esencial para el desarrollo educativo y de mediador del conocimiento y el aprendizaje, estimulando tanto la capacidad cognitiva como la emocional a través de las expresiones artísticas.

Para la creación de un *Libro de Artista*, el procedimiento inicia con la recopilación y agrupación de información, seguido por una fase de introspección y análisis. Posteriormente, se exploran la técnica, el soporte y las dimensiones, culminando en la formulación de la idea durante el proceso. Esta metodología representa una línea de trabajo integral, crítica y constructiva, transmutando al creador en investigador cuya labor artística es el propio libro.

El objetivo final no se centra únicamente en la producción de una obra plástica de calidad específica, sino en los procesos de construcción que realiza el alumnado durante su elaboración, llevándolo hacia la consecución de un conocimiento determinado.

Y dado que la imagen se ha convertido en uno de los lenguajes más representativos de la actualidad, el *Libro de Artista* se posiciona como un medio adecuado para fomentar la creatividad y como una vía para adquirir conocimiento. Su elaboración se configura como una metodología de trabajo que entrelaza imágenes y texto, propiciando la estructuración de un pensamiento argumentativo.

Al llevar a cabo esta dinámica, el estudiantado analizará la temática o problemática de estudio seleccionada. A través de la investigación y producción plasmadas en el libro, se buscará generar una retroalimentación significativa en su proceso de aprendizaje. Paulo Freire sostiene la idea de que estudiar no consiste en simplemente consumir ideas, sino en el acto de crearlas y recrearlas. La pedagogía crítica propuesta por Freire se centra en establecer métodos de enseñanza que fomenten el cuestionamiento por parte del alumnado, partiendo de sus propias experiencias y de su propio contexto sociocultural actual. Este enfoque busca cultivar un pensamiento crítico y un discernimiento que conduzcan hacia la libertad.

Por otra parte, Stéphen Vincent-Lancrin, especialista en educación en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), destaca las cinco competencias que deberían ser potenciadas en los programas de educación superior para impulsar la innovación, en las cuales se encuentran la creatividad, la habilidad de aprender, el pensamiento crítico, la capacidad para identificar oportunidades y las habilidades de comunicación. De acuerdo con la UNESCO (2013), dichas competencias se dividen en tres categorías:

I. Habilidades técnicas: el conocimiento de áreas o temas específicos.
II. Habilidad de pensamiento y de creatividad: capacidad de cuestionar los conceptos tradicionales y de imaginar nuevas maneras de hacer las cosas.
III. Habilidades sociales y conductuales: la capacidad de comunicación y de trabajar en equipo.

De esta manera, las disciplinas artísticas adquieren una relevancia fundamental en el ámbito educativo, consolidando así la conexión entre el arte y la educación a través de la creación de un *Libro de Artista* a partir de conceptos, ideas o problemáticas en diversas áreas de estudio. Al generar esta actividad, se motiva al estudiantado a construir sus propias soluciones a los desafíos, elaborando argumentos creativos plasmándolos en la estructura de un libro. La interacción colaborativa, la escucha y las observaciones entre pares complementan el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La conexión entre arte y educación es vital en respuesta a las necesidades diarias de conexión, sensibilización, empatía y entendimiento. Esta propuesta destaca al *Libro de Artista* no solo como un medio de creación y experimentación, sino también como una vía de adquisición de conocimiento.

Desde las áreas profesionales del sistema escolar, es importante incorporar dinámicas artísticas lúdicas y creativas en las aulas. Esta formación será facilitada por especialistas que guíen al alumnado en la construcción y deconstrucción del Libro, complejizando las narrativas de la experiencia y el conocimiento.

Asimismo, fuera del sistema educativo, en lugares menos favorecidos y con la apropiación de espacios para actividades artísticas y culturales, se propone promover proyectos en torno al *Libro de Artista* como un receptáculo de experiencias personales y colectivas, enmarcadas con temáticas de cultura de paz, diversidad cultural, preservación del medio ambiente, perspectiva de género, inclusión, entre otros temas.

En ambos escenarios, es esencial implementar mecanismos y actividades artísticas para fortalecer y desarrollar la creatividad, la capacidad de aprendizaje, el pensamiento crítico, la imaginación, el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la capacidad de encontrar múltiples soluciones a problemas.

Esta conclusión subraya la necesidad de generar acciones desde la comunidad, ya sea como estudiantes, artistas, profesores o investigadores, para impulsar la creación de pensamiento y conocimiento, para, de esta manera, contribuir al fortalecimiento de la colectividad, la creatividad y la educación para el presente y futuro inmediato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barthes, R. (1997). El grado cero de la escritura. Seguido de nuevos ensayos críticos. Siglo XXI Editores.

Carrión, U. (2012). El nuevo arte de hacer libros. Tumbona ediciones, Conaculta.

Drucker, J. (1995). The Century of Artist's Books. Granary Books.

Eco, U. (1987). Lector in fabula. Lumen.

Eco, U. (1992). Obra abierta. Editorial Planeta.

Freire, P. (1987). Pedagogía del oprimido. 36a. ed. Siglo XXI.

Hellion, M. (2003). Libro de Artista. Tomo I. Ed. Turner.

Jiménez, L. y Mas M. (2004). Interdisciplina, escuela y arte. Antología. Tomo 1. CONACULTA-CENART.

Molinero Ayala, F. (2009). El Libro de Artista como materialización del pensamiento. Editorial LAMP.

Pastor, B. & Peiró, J. (2009). Sobre libros. Reflexiones en torno al Libro de Artista. Editorial Sen-demà.

Renán, R. (2010). Los otros libros. UNAM.

UNESCO. (2002). La contribución de la educación artística en la vida de los niños. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129734_spa

UNESCO Office in Santiago. (2013) Boletín LLECE: Habilidades para la innovación: conocimiento con una postura definida. Stéphan Vincent-Lancrin, investigador principal de la OCDE Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/single-new/news/skills_for_innovation_knowledge_with_attitude_stephan_vincent_lancrin_senior_analyst_at_the_oecd/#.VaemXkuPLrQ

El arte como estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en Educación Preescolar

María Fernanda Morales Otero

RESUMEN

El proyecto de investigación El arte como estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en educación preescolar, está enfocado en desarrollar una metodología artístico-educativa que beneficie a niñas y niños de nivel preescolar del Estado de Querétaro a favorecer las habilidades y destrezas necesarias en el proceso de decodificación de la lectura y la escritura, tomando la maduración individual y social de las y los infantes como prioritaria.

La problemática que aborda esta investigación, surge al identificar la diversidad de enfoques en torno a la enseñanza de la lectura y a la escritura en diversas instituciones del nivel preescolar, pues en ocasiones, se utilizan métodos y estrategias que no dan importancia a la maduración individual y social de las niñas y lo niños, siendo estandarizadas o elevadas y por ende, obteniendo resultados adversos, al provocar estrés o desinterés durante el proceso. Asociado a esto, existe también la preocupación y en ocasiones la exigencia de madres y padres de familia de que sus hijas o hijos logren el manejo convencional de la lectura y la escritura, propiciando que se utilicen métodos con los que alcancen la decodificación sin respetar el proceso individual de maduración, generando un retroceso en el desarrollo del infante.

Es importante reconocer que la lectura y la escritura son dos procesos importantes y necesarios, pero también complejos y resulta necesario ser conscientes de que alcanzar las habilidades necesarias, es diferente en cada persona y conlleva distintos procesos y tiempos para su decodificación.

Palabras clave: preescolar, maduración, artístico-pedagógico, lectura, escritura

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación *El arte como estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en Educación Preescolar*, pretende mostrar una metodología artístico-pedagógica que permita favorecer al desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para alcanzar la decodificación de la lectura y la escritura de las niñas y los niños del Jardín de Niños Fernando de Tapia, ubicado en la colonia Infonavit Pedregoso de San Juan del Río, Querétaro. Respetando la maduración individual y social de cada estudiante.

Es importante reconocer que la lectura y la escritura, son necesarias para el desarrollo de nuevas formas de comunicación, por lo que alcanzar su dominio es importante y necesario, sin embargo, es complejo y requiere del desarrollo de otras aptitudes como la coordinación visio-motora, la motricidad fina, la concentración, entre otras, para que su dominio sea natural y sencillo para los infantes; resulta necesario ser conscientes de que el proceso para alcanzar cada una de las habilidades mencionadas, es diferente en cada persona y conlleva distintos procesos y tiempos para lograr alcanzarlos.

Planteado lo anterior, este proyecto de investigación busca, que a través de la metodología del artística-educativa, la lectura y la escritura en el Nivel de Educación Preescolar sean procesos que respondan al nivel de maduración de las niñas y los niños desde la experiencia, la observación y la creación artística signadas por una expresión libre de sus emociones, de sus pensamientos y de su imaginación mediante actividades de danza, artes visuales, teatro y música, que, a su vez, propicien el desarrollo y fortalecimiento de habilidades como la motricidad, la memoria o la coordinación, en busca de facilitar el proceso de lectura y escritura en los infantes de manera natural, es decir, sin forzar el aprendizaje.

DESARROLLO
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Jardín de Niños Fernando de Tapia del municipio de San Juan del Río, Querétaro, así como en algunas otras instituciones, es común que

se priorice el logro de la decodificación de la lectura y la escritura sobre algunos otros aprendizajes, argumentando la importancia que tienen estos procesos en el desarrollo de los individuos, aunado a que en ocasiones, son las madres y los padres de familia quienes exigen que sus hijas o hijos alcancen este manejo convencional de la lectura y la escritura, provocando que de una u otra manera, para alcanzar el aprendizaje de estos procesos, se haga uso de métodos o estrategias que pasan por alto la importancia de la maduración individual y social de los infantes, presionando a los estudiantes de alcanzar los aprendizajes, afectando en el ánimo e interés por aprender.

Es decir, el problema de investigación que atiende este proyecto de investigación, está centrado en que la lectura y la escritura con frecuencia son enseñadas sin tomar en cuenta la etapa de maduración individual de las niñas y los niños. Las preguntas de investigación que sugiere este proyecto son: a) ¿La maduración individual y social de las niñas y los niños de nivel preescolar determina el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura partiendo de su naturaleza lógica?; b) ¿Es posible evitar forzar el proceso de desarrollo de la lectura y escritura en niñas y niños de nivel preescolar a través de experiencias artísticas acordes con su madurez individual y social?; c) ¿De qué manera se integra el arte en la escritura para suscitar experiencias, expresiones y aprendizajes en las niñas y los niños de nivel preescolar, de acuerdo a sus etapas de maduración individual y social?

Por lo tanto, esta investigación busca promover el desarrollo integral de las habilidades de lectura y escritura en niñas y niños de nivel preescolar, teniendo en cuenta su maduración individual y social, a través de experiencias educativas y artísticas que se ajusten a sus características, necesidades e intereses de las niñas y los niños.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico del proyecto de investigación, El arte como estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en Educación Preescolar presenta las siguientes categorías de análisis, 1) La naturaleza lógica de la escritura; 2) Lectura y escritura: experiencia educativa, infantil y artística; 3) El arte en la escritura como medio de expresión, experiencia y aprendizaje.

Para llevar a cabo la primera categoría de análisis, se aborda la escritura como naturaleza lógica que plantea Emilia Ferreiro en su artículo «La

construcción de la escritura en el niño» (1991). Se plantea que las niñas y los niños nacen inmersos en un contexto lleno de situaciones y medios que les permite crear sus conceptos y pensamientos, es decir, que el ser humano crece guiado por su contexto, aprendiendo, comprendiendo y construyendo sus propios conceptos. De hecho, Ferreiro prefiere utilizar el término «construcción» de la siguiente manera: «Lo real existe fuera del sujeto, pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo» (Ferreiro, E., p.5), lo cual aplica también en el propio proceso de la escritura.

Dando continuidad a esta primer categoría de análisis, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura nos permite abordar la educación artística para la sensibilización cultural a través de la Hoja de Ruta para la Educación Artística al reconocer que «el conocimiento y la sensibilización acerca de las prácticas culturales y las formas de arte refuerza las identidades y los valores personales y colectivos, y ayuda a preservar y fomentar la diversidad cultural» (UNESCO, 2006, p.8). Para ello, es esencial promover estas expresiones culturales y llevarlas de la mano con el sistema educativo, a través de programas escolares. Con ello, la educación artística se convierte en una línea para mejorar el aprendizaje y transmitir la riqueza cultural.

Al continuar con esta primera categoría de Alexandra Magán-Hervás y Felipe Gértrudix-Barrio (2017) abordan la música en el desarrollo de la lectura y la escritura a través de su artículo «Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años», destacando que los elemento audio-musicales son relevantes en los procesos de lectura y escritura, mejorando el dominio del lenguaje, la comprensión y expresión, así como la capacidad de percepción y discriminación auditiva, entre otros aspectos. Por lo tanto, se sugiere la exploración y aplicación del arte en el ámbito educativo como una vía continua para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, se sugiere la exploración y aplicación del arte en el ámbito educativo como una vía continua para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo la pedagogía del arte en favor de la lectura y la escritura, Ana Lisbeth Jiménez Fuentes Leys y Luz Martelo Estrada (2016) abordan el teatro como motivación a la lectura y escritura en su proyecto de investigación El cuento teatral como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la motivación en la enseñanza de la lectoescritura del grado de primero de primaria de la institución ed. nuevo bosque, donde

plantea la importancia del teatro como motivador durante el proceso de la lectura y la escritura «El uso de cuentos, comprensión lectora y redacción de escritos son esenciales para emprender un proceso de lectura y escritura con los estudiantes, ya que logran beneficios como autoconfianza, relaciones interpersonales, soluciones de problemas, relaciones papás-hijo [sic] y demás» (Lisbeth Jiménez y Martelo Estrada, 2016, p.49).

Para el desarrollo de la segunda categoría de análisis, se abordan los bits de la inteligencia para favorecer la lectura y escritura que plantea Glenn Doman (1996) en su libro *Cómo enseñar a leer a su bebé* partiendo de la idea de que un bit lo define como un estímulo que al llegar al cerebro a través de cualquier vía sensorial y que el autor de este libro, busca tomar esa oportunidad en favor de la lectura y escritura, estimulando la concentración y la memoria. «Podemos multiplicar muchas veces el conocimiento que capta y aún sus facultades si valoramos su magnífica capacidad para aprender y le damos oportunidades ilimitadas, al mismo tiempo que lo estimulamos» (Doman, 1996, p.37).

Cerrando con esta categoría de análisis, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del gobierno de Chile plantea el arte como estrategia de aprendizaje mediante el cuaderno *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo*, en el que buscan una educación integral, donde el potencial artístico de las y los infantes sea valorado e impulsado. Nuestra última categoría de análisis, es guiada por Lev Vygotsky (2003) en su ensayo *La imaginación y el arte en la infancia*, en el que se subraya la importancia del dibujo como un medio crucial a través del cual los niños y niñas expresan sus pensamientos y emociones.

METODOLOGÍA

La metodología para el desarrollo del proyecto de investigación El arte como estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en Educación Preescolar, determina:

Tipo de investigación: Básica aplicada, al tener como base fundamental la investigación del proceso de la lectura y la escritura en niñas y en niños de etapa preescolar, valorando si la iniciativa genera impacto social. Así mismo, mediante la investigación básica, responde a los cuestionamientos planteados en los objetivos, hipótesis, la realidad observada.

Tipo de intervención: Una intervención artístico-educativa en preescolar, para la adquisición de la lectura y la escritura, consiste en actividades y estrategias diseñadas específicamente para el desarrollo individual, social y motriz, que potencie la decodificación de la lectura y la escritura, dichas estrategias artísticas incluyen la música, la danza, las artes visuales, la literatura y las artes visuales, para involucrar a las niñas y los niños en experiencias creativas.

Enfoque: Cualitativo

Población o unidad de análisis: Niñas y niños de cuatro a cinco años, pertenecientes al 2° grado, Grupo D del Jardín de Niños Fernando de Tapia.

Técnicas y diseño de instrumento: Diseño de sesiones de trabajo, planeación de cada sesión, elaboración de materiales, asesorías, ejecución, reportes semanales, bitácoras de sesiones.

OBJETIVOS

El presente proyecto de investigación, El arte como estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en Educación Preescolar, plantea los siguientes objetivos:

- Identificar los aspectos que conforman la naturaleza lógica de la escritura y su influencia en la maduración individual y social de las niñas y los niños de Nivel Preescolar para el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura.
- Realizar experiencias educativas y artísticas que respeten las etapas de maduración individual de las niñas y los niños de nivel preescolar, mediante la lectura y la escritura, evitando forzar el proceso.
- Desarrollar experiencias, expresiones y aprendizajes en las niñas y los niños de Nivel Preescolar, partiendo de sus etapas de maduración individual y social, utilizando el arte como medio para potenciar la escritura.

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

A continuación, se muestran las estrategias, actividades y recursos que se emplearon para llevar a cabo el proyecto de investigación El arte como

estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en educación preescolar.

Estrategia	Actividades	Materiales
La danza y la pintura como medio de expresión y sensibilización.	1. Kandinsky y las emociones. 2. Huellas cromáticas en movimiento. 3. Exposición museística *Huellas cromáticas en movimiento.*	Impresión de la composición VII en tamaño grande para los estudiantes, bocina, hojas blancas, crayolas, papel bond, pintura vinílica de diversos colores, material libre para pintar, contorno de emojis. Se añade el cuento *El sonido de los colores*, micrófono, cinta adhesiva, papel américo de colores, huellas de papel, pinzas para ropa, señalética para museo, el cuento *La ardilla miedosa*, acuarelas, imágenes impresas del cuento *Vaya apetito tiene el zorrito,* pegamento y cartulinas. También imágenes impresas de personajes, lugares y elementos de diversos cuentos clásicos; varita mágica, accesorios para caracterizar personajes de cuentos clásicos, papel china, papel crepé de diferentes colores, papel *kraft*, pinceles, escenografía, vestuario, tatamis, letrero de bienvenida al teatro, anuncio del cuento, invitación digital, pandereta, imágenes impresas de dibujos de una y dos sílabas, y aros.
Dibujo como medio de expresión.	1. Escuchando, creando, imaginando.	
La literatura a través de las imágenes	1. Encuentra la historia. 2. Un cuento disparatado.	
El teatro como motivación	1. *Abracadabra* me convierto en personaje 2. Creación de nuevos mundos. 3. Preparación, montaje, luces, cámara, acción…	
Danza	1. Tengo el ritmo. 2. La música del cuerpo.	
Música	1. Musicograma de imágenes. 2. Bach silábico.	

LOS APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

A través de este proyecto de investigación, el arte demuestra grandes aportes en la educación de niñas y niños de nivel preescolar ya que promueve el desarrollo de la sensibilidad, el respeto y la valoración tanto de las expresiones propias como de las de sus compañeros. Fortalece la expresión oral mediante la narración de literatura acompañada de imágenes, lo que, a su vez, aumenta el interés por la lectura y la creación de cuentos. Además, fortalece la expresión corporal y la imaginación con la danza y con la escenificación de personajes y cuentos, así mismo, la coordinación visomotora es favorecida a través de juegos musicales, la cual es una habilidad fundamental para los procesos de lectura y escritura. La incorporación de la lateralidad mediante la danza favorece en la conciencia corporal que incide positivamente en la dirección de la escritura. Asimismo, se desarrollan habilidades de motricidad fina y ritmo corporal, contribuyendo al ritmo en la lectura y escritura.

RESULTADOS

Previo a la aplicación del proyecto, se realizó un diagnóstico a las niñas y los niños del 2.° D del Jardín de Niños Fernando de Tapia, obteniendo como resultado que solo uno de 17 estudiantes reconocía su nombre asociando la letra inicial con otros objetos que iniciaban con la misma, así mismo, el nivel de escritura de los estudiantes, correspondía en su mayoría al garabateo y a la escritura con formas gráficas arbitrarias, correspondientes a las primeras etapas del nivel presilábico de escritura.

Posterior a la aplicación del proyecto, cuatro meses después, respecto a la lectura, se obtuvo que 16 estudiantes lograran reconocer su nombre, relacionando la letra inicial con otros nombres u objetos que inicia con la misma letra, los estudiantes lograron interpretar textos cortos a través de sus imágenes y apropiarse de la direccionalidad correcta al leer y escribir. En relación a su escritura, hubo un avance notable, sus grafías comenzaron a tener ordenación lineal, aunque algunos estudiantes carecían de control de cantidad, es decir, escribiendo todas las letras que relacionan con la palabra, hasta llenar el renglón y otros de ellos, utilizando cantidades variables de letras, dependiendo del largo que identificaran en la palabra y esta vez, incluyendo valor sonoro de las vocales. Estos avances se reflejan en la disminución del número de estudiantes que empleaban el garabateo como forma de escritura, reduciéndose a solo dos alumnos.

DISCUSIÓN

Los resultados a través de este proyecto de investigación subrayan la significativa contribución del arte en la educación preescolar, destacando su papel fundamental en el desarrollo cognitivo, emocional y físico de las niñas y los niños que son parte de las habilidades y destrezas fundamentales para alcanzar la decodificación de la lectura y la escritura. Aunque es evidente que ninguno de los estudiantes logró alcanzar la decodificación completa de estos procesos, se observó un avance notable en un corto periodo, considerando que los estudiantes recién habían iniciado su escolaridad un mes antes de la aplicación del proyecto.

Es relevante mencionar que las actividades fueron adaptadas a los estudiantes durante su aplicación, disminuyendo el grado de dificultad y aumentándolo gradualmente, lo que implicó llevarnos más de una sesión en la mayoría de las actividades planeadas. Esta flexibilidad de las

sesiones, respetó la maduración individual y social de las niñas y los niños, permitiendo que cada uno progresara a su propio ritmo.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, podemos afirmar que la adaptabilidad de las actividades y la atención a las diferencias individuales jugaron un papel crucial en el proyecto, ya que esta flexibilidad aseguró que cada niña y niño pudiera participar plenamente en las actividades y beneficiarse de las experiencias de aprendizaje y demostró el compromiso con el progreso y bienestar de las niñas y los niños y a su vez, nos demuestra que a pesar de los desafíos y limitaciones, el proyecto nos permitió reconocer que el arte, cuando se integra de manera efectiva en el entorno preescolar, puede desencadenar avances significativos en el desarrollo de habilidades necesarias para la lectura y la escritura, sin embargo, estos hallazgos respaldan la importancia de seguir explorando y promoviendo enfoques artístico-educativos para favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas, que a su vez, potencien el aprendizajes, sin olvidar la importancia de reconocer y valorar la diversidad de capacidades y ritmos de aprendizaje de los infantes.

Es decir, que este proyecto ha demostrado la relevancia y el impacto positivo que el arte puede tener en el desarrollo integral de las niñas y los niños en la etapa preescolar. Al continuar fomentando la integración del arte en los programas educativos, podemos seguir construyendo un entorno en el que cada infante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial, independientemente de sus capacidades y ritmos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. (2016), Por qué enseñar Arte y cómo hacerlo, Santiago: Caja de Herramientas de Educación Artística.

Doman, G. (1996), Cómo enseñar a leer a su bebé, México, Ed. Diana.

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño, Ed. Lectura y vida.

Ferreiro, E. (1998). Alfabetización, teoría y práctica, Ed. Siglo veintiuno.

Lisbeth Jimenez Leyva, A. L., y Martelo Estrada, L. (2016). El cuento teatral como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la motivación en la enseñanza de la lectoescritura del grado de primero de primaria de la institución ed. Nuevo bosque.

Magán-Hervás, A. y Gértrudix-Barrio, F. (2017). Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años, Educare electronic journal, 22. https://www.redalyc.org/journal/1941/194150012015

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Ed. Lisboa: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (2003). La imaginación y el arte en la infancia Ensayo psicológico de Lev S. Vigotsky. Ensayo Psicológico de Lev S. Vigotsky https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-de-educacion-artistica/wpcontent/uploads/sites/8/2017/11/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf

Concepciones de la vida y lo vivo a través de expresiones artísticas que tienen los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad de calle pertenecientes a la casa de acogida Santa Lucia-Idipron para el enriquecimiento de la bioculturalidad

Jenis Mariana González Cortes

RESUMEN

El ejercicio de investigación educativa presentó un enfoque cualitativo desde la articulación de los modelos pedagógicos de constructivismo social y aprendizaje significativo y buscó a través de expresiones artísticas profundizando sobre todo en la narrativa y la expresión corporal, que los jóvenes en situación de vulnerabilidad de habitar calle compartieran su manera de percibir la vida y lo vivo y cómo esto se encuentra directamente relacionado con las dinámicas: ambiente, identidad, cultura y territorio.

El objetivo principal de la investigación fue «Identificar las concepciones de la vida y lo vivo a partir de expresiones artísticas con jóvenes pertenecientes a octavo grado en situación de vulnerabilidad de calle» (IDIPRON, 2020) y por medio de clases magistrales y con una ruta metodológica planteada desde las 5 pieles y las expresiones artísticas, se realizaron actividades para la enseñanza y el aprendizaje de la Biología en un contexto de educación en un espacio no convencional.

Palabras clave: concepciones, la vida y lo vivo, expresiones artísticas, jóvenes en vulnerabilidad de calle, bioculturalidad

INTRODUCCIÓN

A continuación, se presentan los resultados, obtenidos a través de la implementación del proyecto de práctica pedagógica y didáctica, realizado durante el segundo semestre de 2023 con jóvenes de la UPI (unidad de

protección integral) casa de acogida Santa Lucía, ubicada en la localidad de Rafel Uribe Uribe en el barrio Santa Lucia-Bogotá. Como principales actores de práctica o población problema están los y las estudiantes pertenecientes a grado octavo de la institución del IDIPRON (Instituto de protección integral para la niñez y la adolescencia). La edad de la población estudiantil osciló entre los 14 y los 28 años y 11 meses.

La investigación giró entorno a la integración educativa entre la escuela, las expresiones artísticas, la comunidad y los espacios de educación no convencional con los y las jóvenes en situación de calle o en riesgo de habitarla, permitiendo que las experiencias de vida, las visiones del mundo y las concepciones de la vida y lo vivo de los estudiantes y de diferentes actores, fueran manifestadas y tomadas en cuenta para la contribución de la formación integral de los conocimientos académicos dentro de la enseñanza de la Biología y el enriquecimiento de estrategias pedagógicas para trabajar con este tipo de población de contextos culturalmente diferenciados.

Lo anterior, se logró a través de una ruta metodológica planteada a través de la metodología de las cinco pieles de Hundertwasser y las expresiones artísticas, dejando como algunas de sus conclusiones que el arte es una herramienta que facilita la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula y fuera de ella, ya que, el arte y las expresiones artísticas son accesibles a todos los seres humanos sin segregar grupos ni condiciones socioculturales.

DESARROLLO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entendiendo la vida desde una mirada sistémica, se busca fomentar el cuidado de la vida y preguntarse por el entorno que se habita, de esta manera brindar diversas perspectivas de la vida y lo vivo entorno al enriquecimiento de la Bioculturalidad, entendiendo las relaciones que se entretejen entre los saberes previos y los experienciales en espacios culturalmente diferenciados con el conocimiento biológico y la enseñanza de la biología.

La enseñanza y aprendizaje de la Biología debe ser un proceso que considere las particularidades del contexto social, cultural y académico del entorno donde se desea realizar el proceso educativo, es por esto que el arte es una estrategia pedagógica que fomenta la enseñanza del concepto de la vida desde una perspectiva Biológica y permite realizar un aporte

desde la Bioculturalidad al reconocer que todos y todas somos individuos sujetos de saber y poseedores de conocimiento con diversas perspectivas de la vida y lo vivo con respecto a el entorno que se habita.

Implementar la enseñanza de la Biología en espacios no convencionales y con una población que ha sido socialmente marginada, como lo son los y las jóvenes habitantes en situación de calle o en peligro de habitarla, dentro del contexto del IDIPRON donde se encuentran jóvenes con pluriculturalidad con diferentes oficios y etnias: trabajadores informales, personas afro-descendientes, pertenecientes a diferentes fundaciones para personas fármaco dependientes, trabajadoras sexuales, personas en proceso de rehabilitación o resocialización y entre otros oficios y etnias, permite brindarle voz e inclusión a una población que regularmente no ha sido incluida en estudios y producción de nuevos saberes con relación a la vida entendida desde la Biología.

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo a partir de la indagación de las concepciones de la vida y lo vivo desde las expresiones artísticas con jóvenes en vulnerabilidad de calle pertenecientes a la Casa de Cuidado Santa Lucía del IDIPRON se puede establecer una estrategia pedagógica para trabaja el concepto de vida desde la Biología con este tipo de población?

OBJETIVOS

Objetivo general

Establecer una estrategia pedagógica para trabajar el concepto de vida desde la Biología a través de expresiones artísticas que tienen los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad de habitar calles pertenecientes a octavo grado de la Casa de Cuidado Santa Lucía del IDIPRON en función a la Bioculturalidad.

Objetivos específicos

- Identificar las concepciones sobre la vida y lo vivo de los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad de calle a través de expresiones artísticas.

- Relacionar las concepciones sobre la vida y lo vivo de los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad de calle pertenecientes a octavo grado de la Casa de Cuidado Santa Lucía del IDIPRON en función al fortalecimiento de la memoria biocultural.
- Construir reflexiones pedagógicas de aporte a la estrategia pedagógica situada en contextos de marginalización y exclusión en calle.

MARCO TEÓRICO

Como resultado del relacionamiento de las tendencias, los antecedentes y los objetivos, se establecen los siguientes fundamentos para el proyecto Estrategia pedagógica para trabajar el concepto de vida desde la Biología con expresiones artísticas que tienen los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad de calle pertenecientes a octavo grado de la Casa de Acogida Santa Lucía IDIPRON para el enriquecimiento de la Bioculturalidad.

En primer lugar, se encuentran las concepciones acerca de la vida y lo vivo y para esta concepto estructural se encuentra que en el texto «Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental», realizado por la profesora Norma Constanza Cataño Cuellar (Cataño, 2015), se expone y articula una postura crítica a la perspectiva universalista actual impuesta que por tradición hace que varios actores dentro de la comunidad sean excluidos dentro da la construcción de la academia y el saber científico, articulando lo anterior con el presente proyecto, se sustenta que la población en situación de vulnerabilidad de calle habitualmente no son reconocidos como seres poseedores de conocimientos.

A su vez, en el trabajo Las nociones de los niños acerca de lo vivo. Implicaciones didácticas, realizado por Norma Constanza Castaño Cuellar y Mireya Leudo Arenas, (Castaño C & Leudo A, 1998). Considerando que, la población de este proyecto corresponde a adolescentes habitantes en situación de vulnerabilidad de calle, es importante usar este escrito como punto de referencia porqué cumple con el objetivo de ser guía hacia las posibles perspectivas de vivo y no vivo que puedan tener los niños y niñas según su edad, también sirve como un punto de contraste entre una población de educación convencional y otra población de un espacio educativo no convencional. Además, presenta diferentes estrategias

pedagógicas y didácticas implementadas para indagar el concepto de vida y lo vivo.

Para finalizar en el trabajo investigativo El niño indígena en su universo de ideas vivas (pensamiento espontáneo de lo vivo de niños (as) indígenas PIAPOCO en básica primaria, e implicaciones Etnodidácticas), realizado por el profesor Marco Tulio Peña en 2007, guarda relación con el presente proyecto en congruencia con la enseñanza de la Biología en un espacio de educación no convencional, además, plantea un punto de referencia en la categorización cognitiva de nociones de lo vivo que tienen los niños (as) pertenecientes a la comunidad indígena PIAPOCO, en este sentido permite hacer un contraste con la población de niños y niñas pertenecientes a un espacio de educación no convencional pero desde un enfoque Etnoeducativo desde las nociones de lo que perciben como vivo y cómo dicha noción de vivo se relaciona directamente con el territorio que se habita y la comunidad a la que se pertenece.

En cuanto a las «expresiones artísticas» y los «habitantes en situación de vulnerabilidad y de calle» en la tesis *Narrativas de jóvenes trapecistas sobre su mundo de la vida como una orientación didáctica para la enseñanza del concepto vida desde la biología*, realizada por Susan Paola Laverde Sánchez en el año 2013, se reconocen las narrativas de vida desde el experienciar y el mundo de la vida de un grupo de jóvenes en situación de vulnerabilidad adscritos al Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud IDIPRON. La investigación fue desarrollada con jóvenes cuyas vidas constantemente pendían de un hilo, por ello, se adapta la analogía con el nombre de *Jóvenes trapecistas* en el texto (Laverde Sánchez, 2013).

En relación con la presente propuesta, permite establecer puntos de referencia para trabajar con una población en situación de vulnerabilidad de habitar calle, también se relaciona con las expresiones artísticas y brinda herramientas que permiten acercarse a la comprensión de la vida y lo vivo desde las narrativas de vida de personas pertenecientes a un espacio de educación no convencional y que tienen una conexión permanente con su territorio lo que les permite ser reconocidos como seres biológicos, sociales y poseedores de conocimiento.

De igual manera, en la investigación Jóvenes en riesgo de habitar la calle y sus redes de apoyo: la experiencia desde IDIPRON UPI Perdomo–Bogotá,

realizada por Natalia Lara Vega en 2021, se relaciona con el presente proyecto porque permite establecer puntos de referencia para concebir cómo estos jóvenes se relacionan con su territorio y entorno desde diferentes dinámicas, perteneciendo a una población en situación de riesgo de habitar calle y adscritos al IDIPRON que es el espacio dentro del cual se desarrollaron las prácticas pedagógicas.

En cuanto a la memoria biocultural que es otro de los ejes estructurantes de la presente propuesta; Carlos Pereda afirma en su escrito: La importancia ecológica de la memoria biocultural que:

> *La naturaleza y la cultura forman parte del mismo mundo; los valores locales encuentran su raíz en el mundo mítico y los ritos que actualizan tales mitos. La naturaleza es a la vez entendida y respetada, es vista como una fuerza de vida que es imposible de controlar pero que es fundamental para la existencia humana y que es preciso cuidar y mantener como el legado más precioso. (Pereda, 2010)*

Lo anterior guarda relación con el presente ejercicio, ya que, se busca resaltar la voz y las concepciones que tienen los actores de este proyecto acerca de la vida y lo vivo y la manera en cómo se relacionan con el concepto de «vida» desde una perspectiva que incluye sus costumbres, cultura e identidad.

En conclusión, retomando todos los aportes de los anteriores autores se logra relacionar y aportar a la construcción de una estrategia pedagógica educativa contextualizada en espacios de marginalidad de calle y segregación comunitaria.

METODOLOGÍA

En cuanto al desarrollo de la ruta metodológica, se realizó una ruta con cinco estaciones desarrollada en base a la metodología de las cinco pieles de Hundertwasser, «donde se plantea que estamos constituidos por cinco pieles, conformadas por la epidermis, las ropas, las casas, la identidad y la tierra» (Scielo, 2011). En total se implementaron cinco guías didácticas en cada curso, con un total de seis sesiones de implementación, con apoyo de herramientas cómo: las Tecnologías de la información y las comunicaciones

(TIC), técnica etnográfica, diario pedagógico, narrativas, registro fotográfico y auditivo, recorridos, cartografía social, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, instrumentos sensitivos y olfativos de la naturaleza, que permitieron dar cumplimiento a los objetivos propuestos enfocados en indagar, relacionar y construir reflexiones pedagógicas y didácticas acerca del concepto vida.

Para el desarrollo de estas diferentes actividades se usaron consentimientos informados, cuestionarios, las TIC, apoyos visuales, auditivos, olfativos y materiales para la construcción de diferentes representaciones artísticas como colores, papel, pintura, fotografías, entre otros, las seis actividades desarrolladas están agrupadas en:

Taller sensitivo de Epidermis-Concepciones sobre la vida y lo vivo

A través de un taller sensitivo, donde los y las estudiantes compartieron lo qué les transmite percibir diferentes texturas que pueden encontrar en la naturaleza como las hojas de una planta, el tronco de un árbol, la piel de un animal y deferentes tipos de suelo como arena y diferentes tipos de sedimentos.

La actividad se desarrolló con diferentes estudiantes pertenecientes a los 3 grados octavo dentro de la misma aula, tuvo una duración de una hora y 15 min, los materiales usados fueron: un cuestionario escrito y diferentes materiales con texturas y elementos que se pueden encontrar en la naturaleza, estas fueron las preguntas empleadas para el cuestionario:

- ¿Qué es?
- ¿Dónde se encuentra?
- ¿Con qué organismo lo relacionas?
- ¿Qué te transmite?
- ¿Pertenece a un organismo?

A continuación, se adjuntan las fotos del material usado para el taller sensitivo:



Fotografía capturada por Mariana González 2023



Fotografía capturada por Mariana González 2023



Fotografía capturada por Mariana González 2023



Fotografía capturada por Mariana González 2023

La estética de la vida- Taller fotográfico y artístico ¿cómo se ve la vida?

A través de la construcción de una galería fotográfica dentro del aula, se expuso diferentes fotografías y dibujos que ilustraban de diversas maneras, la imagen física de diferentes formas de vida, simultáneamente los estudiantes compartirán a través de un cuestionario escrito qué les transmiten las ilustraciones desde una perspectiva estética. Las preguntas empleadas para el cuestionario fueron:

- ¿Qué es la vida?
- ¿Cómo se cuida la vida?
- ¿Qué sentido le doy a la vida?
- ¿Cómo se daña la vida?

Materiales

- Apoyos visuales: ilustraciones, fotografías, materiales para decorar el aula.

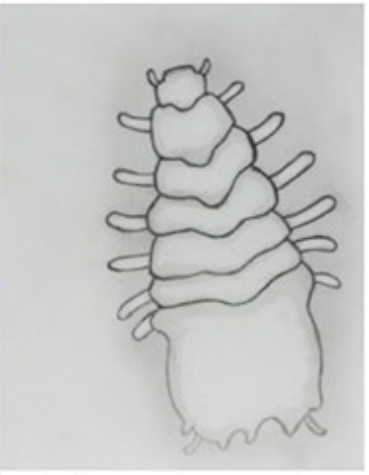
- Narrativas: cuestionario, diario pedagógico, equipos para registro grabación de audio y fotográfico.

Para finalizar la clase, se les indicó a los estudiantes que realizaran un dibujo respondiendo a la pregunta: ¿Cómo se ve la vida? Estos fueron algunos de los dibujos realizados:



Fotografía capturada por Mariana González 2023

Dibujo de Mariposa en una planta, representando una relación de interacción Biológica.



Fotografía capturada por Mariana González 2023

. La vida se puede evidenciar desde el dibujo con la representación de un organismo artrópodo.



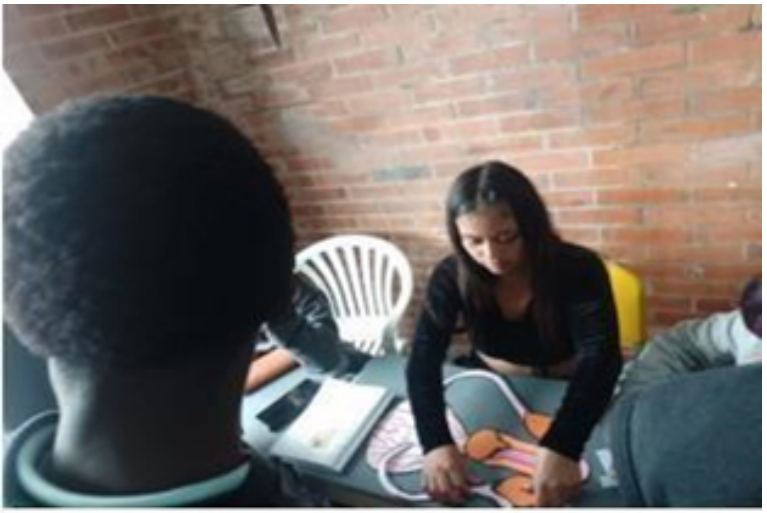
Fotografía capturada por Mariana González, 2023. Respondiendo a la pegunta ¿Cómo se ve la vida? La vida es la Familia



Fotografía capturada por Mariana González 2023. La vida es entendida como una red donde se entretejen relaciones desde la mirada sistémica.

La identidad: Taller de autocuidado, interrelacionamiento y sexualidad

Dentro de la población estudiantil se evidenció que no se compartía un sentido de pertenencia hacia el autocuidado sexual y emocional, por lo tanto, se desarrolló un taller en base al reconocimiento de los sistemas reproductivos humanos a través de dos croquis del sistema reproductivo femenino y masculino que tenían que armar con trabajo en grupo y se realizó una charla relacionando temas como violencia basada en género, salud reproductiva y salud emocional, además se respondieron preguntas anónimas que los y las estudiantes realizaron con respecto a sexualidad, dentro de ellas estaban preguntas cómo: ¿A qué edad se empieza a menstruar?, ¿cómo puedo cuidarme de las ITS en una relación homosexual femenina?, ¿cómo saber si me siento preparado para tener relaciones sexuales?, entre otras. A continuación, se adjunta foto de la actividad del croquis:



Fotografía capturada por Mariana González 2023

El hogar: Taller olfativo, ¿cómo se percibe la vida?

Con el objetivo de indagar, compartir y reconocer ideas previas de los estudiantes y sus espacios socioculturales a través de expresiones artísticas. Se estableció un taller olfativo para la representación de la piel del hogar, lo anterior fue desarrollado a través de muestras olfativas compuestas por hierbas aromáticas como tomillo, laurel, cilantro, entre otras. También, se empleó un cuestionario con las siguientes preguntas para guiar la actividad:

- ¿Cómo lo describes?
- ¿Con qué relacionas este olor?
- ¿Qué recuerdo te trae este aroma?
- ¿En dónde lo puedes encontrar?

A continuación, se exponen algunas fotografías tomadas dentro del desarrollo de la actividad:



Fotografía capturada por Mariana González 2023



Fotografía capturada por Mariana González 2023

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Dentro de los resultados de la implementación de las diferentes actividades se puede evidenciar que desde cada una de las 5 pieles se puede concluir que:

La epidermis

Desde las respuestas obtenidas se evidencia que la mayoría de los y las estudiantes tienen claros conceptos fundamentales de las características de la vida y lo vivo. En la pregunta: ¿la muestra pertenece a un organismo?, la mayoría supo diferenciar entre las texturas que pertenecen a algo vivo como las plumas, el coral, las hojas de plantas, en contraste con las texturas que se encuentran en la naturaleza, pero no pertenecen a organismos como lo eran las diferentes rocas empleadas para la actividad, por lo tanto, se concluye que los y las estudiantes de grado octavo saben diferenciar entre lo vivo y lo no vivo.

A continuación, se presentan algunas de las respuestas obtenidas dentro de la actividad:

Estudiantes	PREGUNTAS			
	1. ¿Qué es la vida?	**2. ¿Cómo se cuida la vida?**	**3. ¿Qué sentido le doy a la vida?**	**4. ¿Cómo se daña la vida?**
Estudiante 1	Es una oportunidad que nos da la vida para valorarla y disfrutarla.	No metiéndose en problemas, respetar el medio ambiente y uno mismo comiendo saludable.	Haciendo las cosas bien, mejoraren las oportunidades que le doy a mis situaciones de vida.	Se daña haciendo daño a diferentes personas, haciendo las cosas mal, drogarse y matando el alma y muriendo uno mismo.
Estudiante 2	Es el nacer, crecer, reproducirse y darle nacimiento a otro ser.	En mi perspectiva de pensamiento, se cuida teniendo el cuidado y la precaución al hacer cosas que nos puedan llegar a quitar la vida.	Le doy el mejor de los sentidos porque uno no tiene dos veces vida.	La vida se daña tomando malas decisiones, consumiendo SPA y atentando contra uno mismo.

La ropa: La estética de la vida; Taller fotográfico y artístico, ¿cómo se ve la vida?

En esta actividad se puede evidenciar que los y las estudiantes perciben la vida desde la diversidad Biológica porque dentro de sus dibujos representan diferentes organismos y diferentes interacciones entre los mismos, mostrando relaciones ecosistémicas y factores bióticos y abióticos un ejemplo de lo anterior es:



Fotografía tomada por Mariana González, 2023. La vida es una diversidad Biológica y se compone desde factores Bióticos y Abióticos.

En cuanto al cuestionario, se puede inferir que los y las estudiantes consideran que la vida está compuesta por diferentes ciclos y procesos biológicos y de aprendizaje, también se evidencia que dentro los principales factores de daño hacia la vida son las sustancias psicoactivas, la violencia y el poco hacia la vida y el ambiente, lo anterior, se evidencia en algunas respuestas como:

Estudiantes	PREGUNTAS			
	1. ¿Qué es la vida?	2. ¿Cómo se cuida la vida?	3. ¿Qué sentido le doy a la vida?	4. ¿Cómo se daña la vida?
Estudiante 1	Es una oportunidad que nos da la vida para valorarla y disfrutarla.	No metiéndose en problemas, respetar el medio ambiente y uno mismo comiendo saludable.	Haciendo las cosas bien, mejoraren las oportunidades que le doy a mis situaciones de vida.	Se daña haciendo daño a diferentes personas, haciendo las cosas mal, drogarse y matando el alma y muriendo uno mismo.
Estudiante 2	Es el nacer, crecer, reproducirse y darle nacimiento a otro ser.	En mi perspectiva de pensamiento, se cuida teniendo el cuidado y la precaución al hacer cosas que nos puedan llegar a quitar la vida.	Le doy el mejor de los sentidos porque uno no tiene dos veces vida.	La vida se daña tomando malas decisiones, consumiendo SPA y atentando contra uno mismo.

La identidad: Taller de autocuidado, interrelacionamiento y sexualidad: Se evidenció que la salud sexual y emocional no cumple un papel importante dentro del autocuidado de los y las estudiantes, ya que, la mayoría de los estudiantes, profundizando en la población femenina, tiene desconocimiento acerca de su cuerpo y su salud mental.

El hogar y la tierra: Taller olfativo, ¿cómo se percibe la vida?: Dentro de esta actividad se destaca que dentro de la percepción de vida de los y las estudiantes se destacan diferentes ecosistemas propios de la ruralidad que denominan como «El campo» también predomina la figura de la familia, sobre todo de los roles de mamá y abuela y las relaciones que se entretejen entre la familia y el alimento como símbolos de compartir y unión.

Lo anterior, se puede evidenciar en las siguientes respuestas:

Estudiantes	Muestra	PREGUNTAS			
		¿Cómo lo describes?	¿Con qué relacionas este olor?	¿Qué recuerdo te trae este aroma?	¿En dónde lo puedes encontrar?
Estudiante 1	Laurel	Son ideales para condimentar platos especiales y guisos, para dar una mejor sazón a los alimentos.	En mi casa, ya que lo uso bastante en mis guisos, para que cojan una buena sazón, y en restaurantes donde he llevado a mi familia.	Aroma balsámico fresco y dulce, con una nota de picante.	En la casa de mi tía y mi madre.
Estudiante 2	Laurel	Huerta, tierra, amargo.	Empanadas de mamá.	Campo, caldo de carne de mamá.	Pasar navidades con los abuelos
Estudiante 3	Tomillo	Un olor aromático.	El campo.	A carne frita con un buen guiso.	El campo
Estudiante 4	Cilantro	Olor a tierra y a cilantro, como a una planta de la familia	Un lugar donde asocio el aroma, a un abogo de carne.	Me hace acordar cuando mi abuelita me cocina lo rico	Al campo cuando andaba recorriendo los famosos campos de árboles.
Estudiante 5	Cilantro	Como a sancocho, como especies, rico.	Cuando mi abuelita me hacía la comida	Cuando mi abuelita me hacía sopa.	A la cocina de mi abuela.
Estudiante 6	Cilantro	Del campo.	A comida, como al sancocho.	A una especie que se echa en la comida.	Cuando mi abuela lo prepara.

CONCLUSIONES

Se percibe que el aprendizaje es una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos y que desde el «deseo de saber» se puede incentivar a los y las jóvenes a preguntarse por el mundo que les rodea y a explicarlo a través de la construcción de un conocimiento que articule las nociones académicas previas que tienen con los nuevos saberes.

Al finalizar la ruta metodológica propuesta para el desarrollo de la práctica pedagógica y didáctica desde los contextos académicos, culturales y sociales de los estudiantes pertenecientes a octavo grado de la UPI Casa de Acogida Santa Lucía, se afirma que en cuanto a la concepción de la vida y lo vivo consideran y relacionan algunos procesos y conceptos biológicos como: las relaciones ecosistémicas, los factores bióticos y abióticos, el

cuidado del medio, la diversidad biológica, las relaciones simbióticas, la ética ambiental y la interdependencia, pero por otro lado, dentro de la concepción de la vida y lo vivo, también tienen presentes algunos otros factores como las sustancias psicoactivas y el consumo de estas, la familia, la figura de madre o abuela y la calle como escenario de libertad.

RECOMENDACIONES

El desarrollo de este desafío permitió evidenciar la necesidad de la contextualización para la enseñanza de la Biología y como esta no debe centrarse únicamente desde la academia, sino, debe considerar los espacios culturales y sociales de los actores dentro del espacio educativo, sobre todo en espacios de educación no convencional como la UPI Santa Lucía donde se evidencia la necesidad de introducir el autocuidado en la enseñanza de la Biología para que la enseñanza de esta permita el aprendizaje integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá (2017). Caracterización General de Escenarios de Riesgo. https://www.idiger.gov.co/documents/220605/257531/IDENTIFICACION+Y+PRIORIZACION.pdf/ffd13084-8e58-4445-8e10-6accf643d2cc

Bonilla y Penelope Rodríguez, E. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Editorial Norma.

https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf

Del IDIPRON, U. S. F. L. C. de L. N. (s/f). Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON. Gov.co.

https://www.idipron.gov.co/sites/default/files/docs/transparencia/balance-social-e-informesgestion/balance-social-2020.pdf

Estatuto de Ciudadanía Juvenil. (2013). Gov.co. https://colombiajoven.gov.co/participa ICBF.

Ministerio de la Protección Social Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). Coordinación Editorial Oficina de Comunicaciones y Atención al Ciudadano ICBF Gov.co. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf

Investigación etnográfica. (2017). Saraclip.com; Saraclip.

https://www.saraclip.com/investigacion-etnografica/

Sánchez Ramírez, J. L., & Albo Cos, Ú. (2021). Hundertwasser: las cinco pieles como interfaces de experiencia común. Index revista de arte contemporáneo, 12, 64–75. https://doi.org/10.26807/cav.vi12.448

Misión y visión. (2017). IDIPRON. https://www.idipron.gov.co/mision-y-vision

Payer, M. (s/f). (2022). Teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky en comparación con la teoria Jean Piaget. Unam.mx. http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA %20DEL %20CONSTRUCTIVISMO %20SOCIAL %20DE %20LEV %20VYGOTSKY %20EN %20COMPARACI %C3%93N %20CON %20LA %20TEORIA %20JEAN %20PIAGET.pdf

La experiencia de la escultura sonora en el reaprendizaje de la escucha

Xolocotzin Eligio Elias Paracelso

RESUMEN

Desde el terreno de las artes con sonido se permite una experiencia multisensorial lo que atendería la urgencia de una pedagogía que echa mano de un cuerpo sintiente, creemos que de esta manera las artes no solo aportan a un desarrollo cognitivo al campo disciplinar, sino al mismo tiempo permiten ser aplicado en la vida cotidiana. Proponemos atender el binomio arte + educación, desde una pedagogía corporizada en donde el aprendizaje suceda, al reconocer que la experiencia que tenemos con nuestro entorno, activa todas nuestras interfaces (sentidos), los cuales atienden los estímulos en colaboración con la experiencia fenomenológica, por tanto, consideramos que algunas experiencias diseñadas en el campo de las artes sonoras permiten atender la experiencia estética a través de una cognición corporizada.

Palabras clave: arte sonoro, escucha, pedagogía corporizada

INTRODUCCIÓN

Nuestro entorno es vasto en estímulos sensoriales, las expresiones sonoras en lo cotidiano en la ecología de afectos, propios de una red de afectos que se tejen entre objetos que forman parte de una realidad, en el sentido del filósofo alemán Markus Gabriel.[109] En medida que demos cuenta que

109 *Coincidimos con el filósofo Markus Gabriel en su propuesta de realidades, en el terreno del realismo especulativo, en donde se proponen la realidad a partir del objeto que se involucra afectivamente con el resto de objetos que le rodean, independientemente de su contexto o materialidad.*

nosotros formamos parte de esta ecología, y no, que la ecología depende de nuestra presencia, podemos poner en práctica nuestras recepción autopoiética para percibirlos con todo nuestro cuerpo, con un cuerpo que se presta al encuentro de los sonidos previos a ser cargados con anécdotas, es aquí donde podemos dar cuenta del giro sensorial de los sonidos ordinarios, permitiendo que lo atraviesen sin importar su proceder, estar a la escucha de estos sonidos nos permitirá hacer el giro perceptivo que nos acerca a una primera escucha, una escucha emancipada.

Es a partir de esta primera escucha que nuestra conciencia va formando estrategias para atender el entorno sonoro, no obstante, en esta construcción de la escucha agregamos prejuicios sobre los sonidos que nos rodean, catalogando entre aquellos que lingüísticamente cobran significada, aquellos que nos sitúan en un espacio determinado (marcas sonoras), entre otras. Sin embargo, consideramos importante dar cuenta que los sonidos relegados, aquellos que parecieran mezclarse en un halo silente, son aquellos que nos permitirán acercarnos a una escucha renovada, una escucha que permite que lo sonidos se exprese, al tiempo que estimulan nuestros sistemas propioceptivos, detonando no solo una experiencia cargada de subjetividades, sino que provocan que nuestros cuerpos se reconozcan en tiempo y espacio.

DESARROLLO

Estrategias para el desarrollo cognitivo a través del arte, un acercamiento al aprendizaje corporizado

La piel es el órgano sensitivo más grande en nuestro cuerpo, nos advierte al tiempo que nos conduce al entendimiento de lo que nos rodea, nuestra piel advierte de las vibraciones que el flujo sonoro (Sonic Flux) en palabras del artista sonoro Cristoph Cox, el sonido como objeto independiente de la fuente sonora que lo origina se conduce con independencia, se manifiesta para sí mismo al tiempo en que intercambian afectos con los otros objetos que lo circundan, en la línea transversal propuesta por la ontología orientada a objetos, nuestro cuerpo es un objeto que se encuentra en constante intercambio con el entorno sonoro, no dependemos el uno del otro para «ser», pero nuestro intercambio de afectos influye en nuestra morfogénesis.

Al ser la escucha mediada por los dispositivos y acciones propuestas en las «artes sonoras», atendemos al sonido sin interesarnos por su fuente, nos interesamos por la escucha del sonido en sí, «y es aquí donde John Cage nos recordará que el sonido puede ser pensado sin esa articulación, fuera de esa articulación, sin articularse en el horizonte de la significación». Muchos de los sonidos cotidianos comunes tomarán presencia nuevamente en el instante que rompan con su cotidianidad, al momento de romper abruptamente con su constante sonar, atenderlos implica ser conscientes de nuestra escucha al tiempo en que somos conscientes de todos los sonidos, es un proceso que relaciona la escucha y la atención del espacio aural.

«El silencio debe entenderse aquí… como un dispositivo de resonancia… uno oye resonar su propio cuerpo» (Nancy, 2002, p. 45), para dar cuenta de ello debemos modificar las maneras en que nos relacionamos con el océano sonoro en el que nos encontramos inmersos, induciendo al escucha-espectador a prestar atención al sonido que se expresa para sí mismo, aquel sonido que no responde a una significación prejuiciosa dada por una cultura o sociedad determinada, aquellos sonidos que han sido relegados al silencio, señalados como ruidos, sonidos residuales que sin duda dan carácter a nuestro entorno.

Estrategias cognitivas de aprehensión de experiencia estética tras la percepción corporal del sonido en sí mismo

En los últimos años me ha tocado participar en distintas actividades enfocadas a infancias, lo que ha supuesto un lugar fértil para desarrollar un pensamiento creativo y crítico en torno a lo Sonoro, quienes asisten a estas prácticas generalmente lo hace voluntariamente, lo cual ya supone un interés en la exploración por lo desconocido, están dispuestos a indagar.

Me parece importante trabajar con infancias, considero que han pasado por menos filtros generadores de prejuicios, de tal manera que aún están dispuesto a disrumpir aquello que les enseñaron en el colegio entorno a los sonidos musicales, es un hecho que al no tener conocimiento a profundidad sobre cómo la ciencia explica el movimiento y comportamiento del sonido, les permite acercarse a la autonomía de un sonido desprovisto de significados dados por una tradición sociocultural, esto quiere decir que la explicación de los sonidos que atienden no se atañen a si son resultado

de un reverberación o una reflexión, están atendiendo la expresión del sonido en sí mismo.

Las prácticas dentro de las aulas alrededor del sonido tendrán estos dos supuestos para atenderlos, por un lado, desde el terreno más purista de la notación musical, por el otro como un fenómeno físico y fisiológico, «considero que el arte es una forma de pensar. Y creo que la educación como se la utiliza hoy es una forma de entrenar» (Camnitzer, 2013), romper con las formas rancias de atender el sonido no solo supone un pensamiento crítico, sino que permite a las infancias atender su entorno desde una perspectiva autoconstruida, escuchan desde su singularidad.

Si bien la colectividad nos permite tejer redes con nuestros pares así como con aquellos otros objetos con los que coincidimos en espacio y tiempo, no debemos echar en saco roto la individualidad de cada objeto, en el entendido que cada cual tendrá una experiencia estética disímil a la de su «vecino», es por ello que coincidimos en que «las provocaciones pedagógicas en cambio, son motivadoras, son aquellas que tienen la labor de incidir en la voluntad, en la novedad, en la creatividad en la capacidad de los estudiantes…» (Sánchez, A.S.J., 2021, p. 29), cada una de las infancias que participa de las actividades que se diseñan para su comunidad están ligadas a la intención del desarrollo de herramientas que le permitan atender el sonido desde su propia experiencia y necesidades.

Es por ello que en mi práctica como mediador de la experiencia de escucha a partir del trabajo con un infancias, pensándolo desde el terreno de la pedagogía disruptiva, encuentro en la metodologías exploradas, experimentadas y desarrolladas por los artistas que forman parte del arte sonoro el pretexto perfecto para motivar una escucha profunda a partir de la exploración del paisaje sonoro circundante, ya que en el arte sonoro ya otros colegas se han dado a la tarea de explorar la pedagogía desde la práctica experimental del arte con sonidos, sin duda un ejemplo claro son los hermanos Baschet,[110] quienes desarrollaron todo un sistema de esculturas como provocación para que los asistentes a los laboratorios y recintos de exploración formarán parte de la experiencia de ejecución de

110 *Para ahondar en el trabajo de los hermanos Baschet y sus aportaciones en activación de espacios, así como en sus prácticas pedagógicas, remitir al trabajo de investigación del Dr. Ivan Navarrete «Favor de tocar: escultura sonora Baschet MX» (Navarrete, I, 2021).*

las obras, de tal manera que desarrollaron todo un sistema pedagógico, que lejos de ser un sistema hermético permite la libre exploración con los recursos materiales.

Sin lugar a dudas, el diseño de paisajes sonoros también ha sido un terreno fértil para el vínculo transversal entre la pedagogía y el arte, ya sea en el proceso de captura de sonoridades como en las salidas que estas puedan tener, sin embargo habría que apuntar que en la mayoría de las ocasiones se trabaja con los sonidos grabados como si se tratase de un collage, lo que permite no solo atender el paisaje sonoro circundante sino que al mismo tiempo se puede aludir a un paisaje sonoro especulativo, que solo se hace presente a través de la subjetividad de quien lo ha ensamblado.

Para el propósito de vinculación entre la práctica de la escucha como mediadora de la experiencia de la percepción de lo sonoro, no solo pone en contexto al escucha dentro del constantes flujos del océano sonoro, sino que también da un atisbo a las posibilidades políticas y sociales de la escucha como herramienta alrededor de los estudios aurales, es el caso del proyecto Diario Sonoro (González, 2021), de la Dra. Jimena de Gortari, coordinadora de investigación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, el objetivo del proyecto es causar en el espectador una sensibilidad por los sonidos que cohabitan en nuestro espacio privado, tomando en cuenta que el sonido va más allá de las fronteras que suponen los muros, a lo largo del Diario Sonoro se posibilita dar cuenta de los primeros sonidos que se escuchan por la mañana, hasta la invitación a traer a tu espacio sonidos de otros contextos.

La práctica del Diario Sonoro, permite ser atendido desde una transdisciplinariedad, ya que no solo aborda el registro de la experiencia a través de palabras, sino que también posibilita el uso de recursos gráficos, el uso del Diario Sonoro hace la función de dispositivo pedagógico disruptivo ya que lejos de atender las necesidades académicas, atiende el recursos del autoaprendizaje, si es que hay algo que aprender, sería mejor pensarlo como una aprehensión de afectos, «Tradicionalmente se ha considerado un paisaje sonoro como el conjunto de todos los sonidos perceptibles en una situación concreta» (Ordóñez, M. F. G. , 2008), recordemos que el paisaje sonoro es un concepto que define un variopinto de posibilidades de atender un conjunto de sonidos, tanto en la práctica de la composición, conservación, pasando por el terreno de las artes visuales.

Por tanto, el Diario Sonoro no solo dota de herramientas en cuanto la contención de la experiencia sino que promueve la escucha profunda, dando lugar a una escucha en la que no solo se atienden los sonidos en primer plano sino también aquellos que han sido silenciado por otros de mayor intensidad, habría que pensar que la escucha de paisajes sonoros «no se trata solo del sonido concreto que es emitido o percibido sino del dispositivo que le da forma y visibilidad (auralidad)» (Rivas, 2019, p.187). Las mediaciones que suponen las técnicas desarrolladas por los artistas sonoros durante el desarrollo de sus propuestas de obra, disponen para las prácticas docentes disruptivas un abanico de herramientas para aplicar en las provocaciones de escucha.

No olvidemos que la propuesta apunta a tomar el acto de escucha como un dispositivo mediador de la experiencia de intercambio de afectos con lo sonoro, el afecto en un sentido de afectación, «Recordemos que la escucha es un fenómeno mediado, y su mediación no solo apela al sentido del oído, sino también al tacto mediante las vibraciones» (Woodside Woods, J. J., 2019, p. 201), a propósito del perpetuo estado de vibración de la materia, da lugar a pensar en un entrar en resonancia, pensemos en la escucha profunda, como un sintonizador que nos permite entrar en un estado de vibración al unísono, lo que nos permite, atender lo sonoro desde sus propia expresividad.

Por tanto, el trabajo que se propone desde la escultura sonora permea la experiencia espacio temporal, lugar idóneo para prestarse a la provocación de escucha profunda, la escultura que atiende esta mediación, nos sitúa en un terreno fértil para desaprender la escucha coclear y atender una escucha plurisensorial, posibilitando que la pedagogía disruptiva geste un terreno habido de una escucha libre de prejuicios.

Estetoscopio acúsmatico

Propone a las infancias un acercamiento a los sonidos que nos acompañan todos los días, a través de la construcción de un dispositivo que más allá de permitirle escuchar cosas distintas propicia una escucha atenta, poniendo los estímulos sensoriales acústico en primer plano, con el objetivo de dar cuenta de la experiencia estética venida de aquellos sonidos rezagados por otros de mayor intensidad, pero que sin ellos no tendríamos un marco de referencia de nuestra experiencia cognitiva, estimulando el sistema

propioceptor. Aprenden la importancia de prestarle atención a todos los sonidos que nos rodean, haciendo énfasis en aquellos a los que nos hemos acostumbrado y por ende ignoramos, silenciamos, como los sonidos que produce nuestro cuerpo.

De manera lúdica durante los ejercicios que acompañan la construcción de la escultura sonora se instruye a los asistentes para utilizar dispositivos de escucha hechos en casa a manera de extensores de su cuerpo, modulando la percepción del sonido, uno de los objetivos del ejercicio es desarrollar la sensibilidad por la escucha atenta, al profundizar en nuestra escucha damos cuenta de la cantidad de sonidos que saturan nuestro paisaje sonoro, por tanto es importante ser cauteloso con los sonidos que producimos, la contaminación acústica satura nuestros espacios, afecta nuestros cuerpos, atender sonidos relegados al silencio, la ignorancia y al olvido, nos permite dar cuenta que nosotros somos sonidos dentro del océano sonoro.

Los sonidos percibidos haciendo uso del dispositivo, en un principio son reconocibles, podemos identificar su fuente, ha medida que pasa el tiempo estos sonidos se deconstruyen, comienzan a formar texturas sonoras, se independizan de la fuente para ser sonidos en sí mismos, por tanto pueden cintilar por el espacio, provocando ritmos y melodías que incitan a mover el cuerpo, por otra parte, las imágenes visuales se irán construyendo al momento, no son imágenes ilustrativas, son formas que nos permiten entrar en contexto con los sonidos.

Paradigma cognitivo corporizado

La atención a los sonidos cotidianos haciendo uso de la escucha como dispositivo y la obra de arte como extensión de esta, genera un puente vinculante entre los agentes que intervienen en el diseño del paisaje sonoro, los agentes se relacionan afectivamente, todos los elementos involucrados en el ambiente sonoro se afectan, en consecuencia modificamos nuestra ontología cotidiana y nuestra concepción de una realidad en constante transformación, activa, que escapa a nuestro ego, no se expresa para nosotros pero a través del arte sonoro podemos considerar a los paisajes sonoros de sonidos cotidianos como material artístico, enfatizando la importancia del giro auditivo.

Debemos ampliar la estrategia de «la limpieza de oído», una escucha renovada debería evitar discriminar acontecimientos sonoros que se

escapan de nuestro campo comunicante y servil, la escucha atenta no solo nos mantiene vivos, decanta nuestra interacción con el entorno, nos dimensionan. Todos los sonidos nos afectan, nos encontramos inmersos en la dimensión virtual del sonido, «el sonido, no es el objeto sino el medio de nuestra percepción» (Ingol, 2007). Colocarnos en una actitud receptiva de los aconteceres acústicos, nos permite estar bajo escucha, estamos dentro de los aconteceres sonoros al tiempo en que atestiguamos se continua transformación. «Para Spinoza la materia es materia afectiva: afectante y afectada: un cuerpo afecta a otros y a su vez él mismo es afectado por otros cuerpos» (Berberis de Mercado et al, 2010, p. 3) por su capacidad de ser afectado.

Al prestar atención a los sonidos ordinarios desprovistos de subjetividades, nos encontramos ante la interrelación de la vida sonora de un espacio determinado, contenido en otros espacios de mayor tamaño, los encuentros entre estas sonoridades devienen en resonancias que percibimos constantemente, no hay necesidad de huir, somos parte de la morfología del sonido, lo cual no significa que somos la causa sino un espectador activo ante el acontecimiento.

La propuesta hace un guiño a la ontología orientada a objetos y al realismo especulativo, venido de pensadores como Christoph Cox y el propio Graham Harman, en cuanto que la relación sensual entre los objetos se da aun en ausencia del ser humano, esto adquiere relevancia en la experiencia de atender lo sonoro, con una escucha no antropocéntrica. Puesto que la renovación de oídos que se propone a mediados del siglo XX se limitó a una experiencia subjetiva donde el objeto sonoro se atendía con un prejuicio dado.

Proponemos tener un acercamiento especulativo al paisaje sonoro de la llamada Dark Ecology (Timothy Morton), al que debemos atender con un cuerpo sensitivo, percibir el paisaje sonoro no como el resultado de un fenómeno que se presenta para nosotros, sino como un evento del cual somos parte en colectivo con el resto de los objetos que suman sus morfologías.

El flujo sonoro al igual que el agua, es un cuerpo vibrante e independiente, por medio de los dispositivos sorteamos las numerosas capas que conforman el silencio, nos permitirán no solo atender la maza sonora sino extender nuestros canales de percepción, generando espacios en donde los afectos

colisionan, se mezclan, provocando que el acontecimiento sonoro suceda, es por ello que hablamos de una corporalidad de la escucha. «La perfectividad de un sonido es abandonarlo a su simple comportamiento, es decir, a su autorregulación» (Celedón, 2020).

Esta red de afectos que provoca la escultura sonora como dispositivo de escucha, potencia lo corporeización de la experiencia, dando pie a la enacción de los cuerpos interactuantes, el acontecimiento enmarca el fugaz mundo que se construye en el ensamblaje de afectos, por tanto, la corporización de la escucha tiene lugar aquí, apostamos por una escucha total. A través de espacios diseñados para evidenciar las formas en las que nuestra piel y la piel del sonido son afectadas e incluso atravesadas, lo cual permite atender el acontecimiento con un cuerpo sensitivo, en donde el escucha involucre el total de sus sentidos para atender los sonidos ordinarios.

CONCLUSIONES

La propuesta sitúa la experiencia del usuario en una transversalidad con los objetos que le rodean, atendiendo por tanto desde una empatía la experiencia estética que la percepción de los sonidos que le rodean, sin anteponer su propia experiencia en el tejido de redes de afectos, lo que permite como hemos dicho con anterioridad no solo comprometer nuestro cuerpo a una experiencia renovada de la atención de las expresiones del sonido en sí mismo, sino que aprendemos a reconocernos en la resonancia de afectos, la experiencias propuestas por desde la transversalidad de las artes permiten una experiencia multisensorial, que permite ser atendidas desde las prácticas pedagógicas disruptivas.

Sin duda es destacable la experiencia multisensorial diseñada por el colectivo TACo, Habitat: cuerpo-espacio-sonido y atmósfera colectiva (2022), quienes disponen al espectador un dispositivo que permite ser recorrido, percutido y experimentado de tal forma que el espectador, no solo entra en contacto físico con el objeto detonante de la experiencia estética, sino que al tiempo descubre los estímulos sonoros reverberando en su piel, en sus entrañas, «los sujetos encarnados que interactúan con el dispositivo pueden profundizar, expandir y renovar diversas experiencias sensibles, creativas y performaticas» (Grandón et al., 2023, p. 8), sin ataduras, ni prejuicios, lo dispuesto por el colectivo no solo propone atender la percepción del

sonido como una atmósfera que se va nutriendo con las acciones de los usuarios, sino que cada uno de ellos se va reconociendo en cada interacción con los objetos dispuestos y los pares que se disponen a la experiencia multisensorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barberis de Mercado, M. E. D., Azcárate, T., Groisman, M., & Garrido, M. G. (2010).

Intensidades y presencias: Extensiones del cuerpo. In VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Camnitzer, L. (2013). Arte y Pedagogía [conferencia]. Programa de Profesores Visitantes de la Escuela de Arte UC. Santiago de Chile. https://esferapublica.org/arte-y-pedagogia/

Celedón, G. (2020). Liberalismos sonoros. Reflexiones sobre una estética liberal. Resonancia. Revista de filosofía, No. 8, Pp. 1–15. https://doi.org/10.5354/0719-790X.2020.58195

González, Valentina. (2021). Diario Sonoro IBERO busca resguardar la memoria auditiva

de la pandemia. (s/f). Ibero.mx. https://ibero.mx/prensa/diario-sonoro-ibero-busca-resguardar-la-memoria-auditiva-de-la-pandemia

Ingold, T. (2007). Against Soundscape. Autumn leaves: sound and the environment in artistic practice, 10–13.

Galván, H., & Aguilar Hernández, Y. A. (2021). Favor de tocar: escultura sonora Baschet MX.

Nancy, J. (2002). A la escucha. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu. p. 33. ISBN: 978-84-610-9015-0.

Navarrete Madrid, H. I., Tous Olagorta, F. J., Estevez Kubli, P. J., Cerda Ferre, J., Castrejón.

Ordóñez, M. F. G. (2008). Arte Sonoro, Música experimental y México. https://espaciocritico4.wordpress.com/2008/11/26/arte-sonoro-musica-experimental-y-mexico/

Rivas, F. (2019). Estrato y escorzo: arqueología y fenomenología de la escucha. En Dominguez, A (ed). Dossier: Modos de escucha. El Oído Pensante, 7(2), 176–193. http://ppc.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante

Sanchez, A.S.J. (2021) Provocaciones pedagógicas de arte sonoro desde el enfoque reggio Emilia para la contribución de la expresión de emociones, sentimientos y vivencias con los niños de 4 a 5 años en el CEI Ciudad de Cuenca. [Tesis Licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1806

Woodside Woods, J. J. (2019). Escucha intermedial: auralidad desde una perspectiva retórica. El oído Pensante, 7(2).

http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/oidopensante/article/view/7567

Ximena Gonzalez-Grandón, Ainhoa Suárez, Mauricio Garcia, Evoé Sotelo, Katia Castañeda. (2023). Atmósferas sonoras y experiencias táctiles: Procesos encarnados y estéticas multisensoriales. Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura, 199 (810), 2.



Capítulo 5

RECURSOS TECNOLÓGICOS CON ENFOQUE ARTÍSTICO-EDUCATIVO

Arte popular y fotogrametría. Artesanías para la didáctica y educación patrimonial desde las humanidades digitales

Ignacio Moreno Nava
Karina Estefania Galván Gutiérrez
Sandra Berenice Cabezas Muñiz

RESUMEN

El uso de tecnología informática para la educación patrimonial es un área que puede explorarse desde el enfoque de las humanidades digitales. El arte popular considera la clasificación propuesta por el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART) para clasificar las artesanías mexicanas. La investigación presentada tuvo como objetivo analizar estrategias de educación patrimonial dirigidas a estudiantes de nivel medio superior haciendo uso de representaciones tridimensionales interactivas de artesanías generadas mediante la técnica de fotogrametría y abordadas mediante un modelo de educación patrimonial, llamado «didáctica del objeto» para propiciar la valoración del arte popular. Para ello se hizo uso de la técnica de fotogrametría en dos artesanías michoacanas; una figura zoomorfa hecha de fibras vegetales proveniente de Puácuaro y de una figura cerámica de un diablito de Ocumicho los cuales fueron visualizados por medio de una plataforma *online* y abordados en sesión de clase con estudiantes, utilizando para ello el modelo de «didáctica del objeto» y aplicando un instrumento para registrar la efectividad de la propuesta. Los resultados mostraron que la posibilidad de interactuar con las representaciones tridimensionales interactivas y propiciar la adquisición a partir de la información obtenida constituye una posibilidad para la didáctica y la educación patrimonial. Se discutieron aspectos que constituyen áreas de oportunidad para incrementar la efectividad de la propuesta con base en teorías, enfoques y conceptos abordados, concluyendo que el uso de recursos tecnológicos para propiciar la valoración del patrimonio cultural entre estudiantes universitarios resulta pertinente y puede extenderse a múltiples ámbitos.

Palabras clave: arte popular, fotogrametría, artesanías, didáctica, educación patrimonial

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista del Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART) en México, el arte popular se define como la manifestación de la cultura e identidad comunitaria mediante la producción de objetos y obras que integran aspectos estéticos, tradicionales y prácticos. Dichas creaciones emergen de métodos transmitidos y refinados por generaciones, evidenciando no solo destrezas en el arte sino también un entendimiento detallado de los recursos materiales y el entorno local. El acercamiento de manera digital mediante la fotogrametría al conocimiento y valoración del arte popular, específicamente a las artesanías surgió como una propuesta de alternativa didáctica para incorporarse en actividades de educación patrimonial con estudiantes de nivel superior en el Laboratorio de Gestión Cultural y Humanidades Digitales (LabGCHD) de la Licenciatura en Estudios Multiculturales (LEM) de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH).

La justificación de la presente investigación se divide en tres secciones. En términos de implicaciones de conveniencia y de relevancia, la pertinencia de la presente investigación residió en la exploración de nuevas posibilidades integrativas del arte, la tecnología y la educación en el marco del enfoque de investigación que se trabaja en el LabGCHD de la LEM de la UCEMICH. Se consideró que resulta conveniente generar propuestas que sirvan para tratar de innovar en la manera en la cual el arte y sus temáticas son enseñadas a nivel superior. En términos de trascendencia para la sociedad, se considera que esta propuesta podría ampliarse para que personas interesadas en el patrimonio tengan acceso a la información generada.

Se consideró que los estudiantes universitarios se beneficiaron con el desarrollo de esta investigación ya que la metodología empleada se encuentra a su disposición para integrarse en proyectos de educación patrimonial. El alcance y proyección social de la iniciativa puede enfocarse también en la divulgación de la ciencia y el ámbito museográfico, turístico y de investigación.

En cuanto a sus implicaciones prácticas la propuesta tiene potencial para integrarse en una gama amplia de actividades relacionadas con la

educación patrimonial, desde la accesibilidad mediante dispositivos móviles hasta el uso de monitores táctiles para promover experiencias interactivas. Resulta también una metodología aplicada a un caso práctico que puede contribuir al desarrollo de competencias y habilidades entre estudiantes.

Referente a las implicaciones teóricas, por medio de la investigación se contribuyo de manera teórica en la exploración integrativa de nuevos mecanismos fotogramétricos, el uso de plataformas *online* para la visualización tridimensional y la aplicación de variantes del modelo de educación patrimonial de *didáctica del objeto*. Si bien los casos abordados son específicos, se recalcan sus posibilidades de escalamiento para usos más amplios. La información obtenida contribuyó a acrecentar el conocimiento sobre la aplicación de tecnologías digitales en el ámbito patrimonial y desde el enfoque de las humanidades digitales constituye una temática para profundización. Entre las sugerencias de ideas, recomendaciones o hipótesis para futuros estudios se enfatiza la integración creativa con temáticas diversas y el uso combinado con impresión 3D con fines didácticos y educativos.

Entre los antecedentes relacionados directamente con esta investigación se encuentran investigaciones relacionadas con fotogrametría desde el LabGCHD. En 2022, una de ellas se enfocó en el uso de la fotogrametría, la realidad aumentada y el 3D como herramientas innovadoras para la interpretación del arte rupestre con estudiantes universitarios. En 2021, se llevó a cabo el proyecto de investigación Lienzos de Roca. Documentación digital de manifestaciones gráficas rupestres, que buscó documentar digitalmente manifestaciones gráficas rupestres y en 2020 se realizó una investigación relacionada con la educación patrimonial y la interpretación de patrimonio de tipo arqueológico, teorizando aproximaciones de arqueometría con un enfoque de complejidad y humanidades digitales.

DESARROLLO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de una metodología de diagnóstico se identificó una problemática que consistió en la infravaloración del arte popular, específicamente la artesanía por parte de estudiantes de nivel superior de la licenciatura en Estudios Multiculturales de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Esta situación genera situaciones denominadas

«síntomas de la problemática», entre los cuales se encuentran la falta de investigaciones y proyectos de gestión cultural enfocados en educación patrimonial, el desaprovechamiento de áreas de oportunidad para innovación educativa y la promoción turística, situaciones de pérdida de valores históricos y humanos relacionados con el patrimonio cultural y falta de integración del patrimonio con la identidad de la población.

MARCO TEÓRICO

El arte va más allá de la simple belleza visual, sirviendo como un medio para cuestionar y alterar nuestra realidad, es una manifestación del pensamiento que explora aspectos más allá del alcance racional de la ciencia y la tecnología (Universidad Nacional del Litoral, s.f.). El arte popular es arte desarrollado por el pueblo, por autores colectivos (familias o comunidades) e individuales y en algunos casos sus autores son anónimos (Valle Contreras, 2014), las artesanías forman parte del arte popular.

Autores como Turok, Arroyo, Gómez, Hernández y Carrillo citados por FONART (2015) consideran a la artesanía como un producto perteneciente a la identidad cultural comunitaria que está hecho mediante procesos manuales continuos y con implementos rudimentarios, en los cuales la materia prima de dicho objeto es encontrada dentro de la misma localidad del artesano, a los cuales se le imprimen valores simbólicos e ideológicos de la cultura local., así como diversos usos como el doméstico, ceremonial, de ornato o incluso vestuario. De acuerdo con el FONART (2015), las ramas de la artesanía son las siguientes:

1. Alfarería y Cerámica
2. Textiles
3. Madera
4. Cerería
5. Metalistería
6. Orfebrería
7. Joyería
8. Fibras Vegetales
9. Cartonería y Papel
10. Talabartería y Peletería

11. Maque y Laca
12. Lapidaria y Canterla
13. Arte Huichol
14. Hueso y Cuerno
15. Concha y Caracol
16. Vidrio
17. Plumari

El arte popular y las artesanías tienen a su vez un carácter patrimonial cuyo estudio corresponde al ámbito de las humanidades. El Ministerio de Cultura de Perú (2021), menciona que el patrimonio es la herencia de bienes materiales e inmateriales que han dejado nuestros antepasados a lo largo de la historia, y que, a su vez, ayudan a forjar una identidad pues estos bienes permiten saber quiénes somos y de dónde venimos. En el paradigma de transversalidad tecnológico-digital en el que vivimos los enfoques humanistas están reconfigurándose.

Las humanidades digitales facilitan una colaboración transdisciplinaria que va más allá del instrumentalismo y que requiere un compromiso profundo e integrado, tanto con las bases críticas de las humanidades y ciencias sociales como con las potencialidades digitales (Spence, 2021). Hoy en día, la digitalización de objetos a través de imágenes es una realidad. En algunas situaciones, se pueden crear imágenes tridimensionales utilizando métodos manuales o automatizados que implican mediciones directas y ordenadas, como el modelado a partir de imágenes. Esta técnica, conocida como fotogrametría, se fundamenta en la captura de múltiples fotografías de un objeto desde diversos ángulos, permitiendo su reconstrucción digital en 3D (Ávido y Vitores, 2015, citados por Conte y Robledo, 2020). Lo anteriormente mencionado tiene cabida para un enfoque de innovación educativa integrando tecnologías.

En este sentido Romero Villadóniga (2022), establece que la educación patrimonial es parte de una aproximación de imaginarios sociales, que a su vez permiten que se puedan implementar nuevas didácticas que servirán para formar una ciudadanía comprometida con la valoración de su identidad. Establecen Aroca y Maturana (2019), que la didáctica del patrimonio surge como una necesidad en el ámbito escolar, ya que propone las rutas para aproximarse al conocimiento patrimonial, los

autores conciben que entre las diferentes estrategias que existen, esta debe ser conocida y abordada por los profesores.

La educación patrimonial emerge como un proceso pedagógico que se enfoca en la apropiación de la memoria individual y colectiva, al respecto Fontal et al. (2020), señalan que la educación patrimonial está orientada en las propuestas educativas transdisciplinares que reconstruyen el supuesto social desafiando la formación y apostando por la sensibilización. La *educación patrimonial* permite a los individuos asumir su cultura y formar parte de ella.

METODOLOGÍA

La aplicación de captura fotogramétrica se ejecutó en dos dispositivos móviles de telefonía celular, uno de ellos un equipo REDMI NOTE11S 5G con cámara de 50MP y un iPhone 15 Plus. Se digitalizaron dos artesanías michoacanas; una figura zoomorfa hecha de fibras vegetales proveniente de Puácuaro y de una figura cerámica de un diablito de Ocumicho. Una vez generados fueron cargados una plataforma *online* en la cual se agregaron hotspots que fungieron como puntos interactivos y cuyos contenidos se eligieron mediante el modelo de educación patrimonial de «didáctica del objeto» (Coma Quintana & Santacana I Mestre, 2010). Se aplicó un instrumento adaptado a partir de la *Carta ICOMOS para la Interpretación de los Sitios del Patrimonio Cultural*, con escalas de valoración Likert para registrar la efectividad de la propuesta entre estudiantes que brindaron su apoyo y colaboración para la investigación. La población con la cual se trabajó fueron estudiantes de nivel superior de la licenciatura en Estudios Multiculturales de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, específicamente de sexto y octavo semestre.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue analizar la efectividad de una estrategia de educación patrimonial enfocadas a estudiantes de nivel medio superior haciendo uso de modelos tridimensionales de artesanías generadas mediante la técnica de fotogrametría y abordadas mediante la técnica de didáctica del objeto para propiciar la valoración del arte popular con un enfoque desde las humanidades digitales.

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Una vez generadas las versiones tridimensionales de las artesanías mencionadas se realizó una video proyección en muro de las digitalizaciones tridimensionales. Seguidamente se organizó una sesión de trabajo grupal aplicando el modelo de educación patrimonial de didáctica del objeto, el cual se centra en la enseñanza a través de objetos, según Coma Quintana & Santacana I Mestre (2010) e inició con una actividad de observación de elementos patrimoniales, transformándolos en misterios por descifrar. Luego, a través de su observación, se comienza a formular preguntas sobre ellos, buscando entender sus orígenes y razones de ser por medio de la interacción con los contenidos tridimensionales y los hotspots colocados en estos. El instrumento utilizado para analizar la efectividad de dicha estrategia consideró el impacto de la información brindada a los estudiantes de acuerdo a las siguientes categorías que se evaluaron por medio de una escala Likert.

1. Facilitar la comprensión y el aprecio.
2. Comunicar el significado de los sitios (objetos).
3. Atención al entorno y al contexto.
4. Respeto por la autenticidad de los sitios (objetos) del patrimonio cultural.
5. Contribuir a la conservación sostenible.
6. Garantizar la inclusión en la interpretación.
7. Desarrollar estándares técnicos y profesionales para la interpretación del patrimonio.

MATERIALES UTILIZADOS

Como se mencionó, se utilizaron dos artesanías michoacanas en esta investigación. Una artesanía de fibras vegetales de la región lacustre de Pátzcuaro, específicamente proveniente de Puácuaro y una pieza cerámica-alfarera de Diablito de Ocumicho.

Arzapalo Dorantes (2014), refiriéndose a Cecile Gouy-Gilbert (1987), describe que los Diablitos de Ocumicho, iniciados por Marcelino quien inspiró al pueblo hacia la temática diabólica tras su muerte, emergieron no de una técnica sino de una idea de origen incierto, ya sea modelada

por una bola de tierra o inspirada por el diablo mismo tras un encuentro en el regreso de Marcelino de Tangancícuaro. Según Pedraza Arriaga (2017), las artesanías mexicanas hechas de fibras vegetales, que incluyen desde petates, cestos y figuras de animales hasta muebles y lámparas con diseños innovadores, se producen principalmente en la Ribera del Lago de Pátzcuaro.

En conjunto con lo anterior se utilizó un cañón de proyección EPSON y una laptop ASUS con conexión a internet para acceder a los contenidos generados de manera tridimensional. El registro de efectividad de la propuesta se realizó de manera digital por medio de un link a un formulario, al cual se accedió mediante sus dispositivos móviles por parte de sus estudiantes.

APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

La integración de enfoques que utilizan técnicas digitales y trabajan con temáticas de arte y patrimonio cultural se convierten en un complemento para propiciar la valoración del patrimonio cultural por medio de estrategias de educación patrimonial. De acuerdo con Gutiérrez Pérez (2012), las actividades de interpretación patrimonial no solo enriquecen el conocimiento sobre el arte, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y emociones, contribuyendo así al crecimiento cultural y artístico.

En un mundo saturado de medios de comunicación, el arte popular establece un diálogo con las expresiones académicas promovidas por museos y tecnologías de la información, incorporando referencias al arte académico y elementos que coexisten con la imaginería tradicional y vernácula (Valle, 2013). En este sentido las humanidades digitales y el enfoque crítico que proponen a la par de la integración de tecnologías digitales resulta pertinente para proponer enfoques integrativos en un horizonte de heterogeneidades.

RESULTADOS

Se generaron dos modelos tridimensionales por medio de la técnica de fotogrametría, los cuales fueron abordados en sesión de clase con los estudiantes, utilizando para ello el modelo de didáctica del objeto.

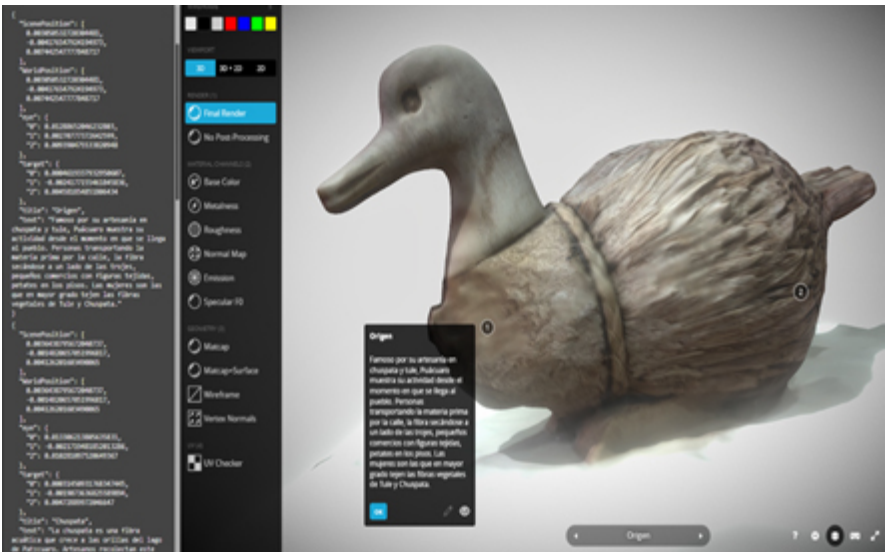


Fig. 1. *Digitalización tridimensional de la artesanía de fibras vegetales procedente de Puácuaro.*

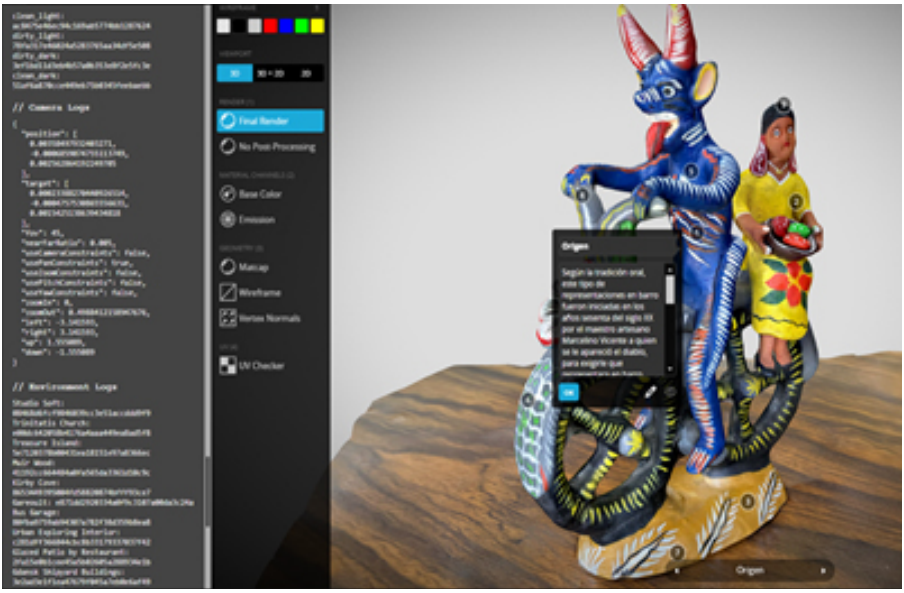


Fig. 2. *Digitalización tridimensional de la artesanía cerámica - alfarera de un Diablito de Ocumicho.*

Con base en el instrumento diseñado se registró una efectividad global del 85 % por parte de los estudiantes de nivel superior. Resaltó el hecho de que la propuesta utilizada debe ser complementada con procesos de interacción y una narrativa explicativa que ahonda en la información brindada.

DISCUSIÓN

Los autores Aroca y Maturana (2019), aluden que la didáctica del patrimonio se basa en asumir y entender que su importancia radica en favorecer a los estudiantes una comprensión del medio desde una construcción social, existen diversos sucesos y acontecimientos que han dejado testimonios y huellas a las generaciones presentes y futuras; lo que brinda sentido de identidad y pertenencia con su territorio a los poseedores de una memoria histórica y cultural. En este sentido, los autores también señalan que la ciudadanía interpreta el patrimonio desde los símbolos que son identificados en ese territorio urbano o rural, lo que permite entenderlo como un organismo vivo y por cierto leerlo como un texto, en el que se encuentra una diversidad de lugares y de hechos que brinda la posibilidad de preguntarse acerca de lo que ese lugar comunica, así entonces, estas dimensiones simbólicas y comunicativas son otros aspectos vinculados a una educación y didáctica patrimonial. En la presente investigación la curiosidad fue el motor para detonar preguntas e interrogantes debido a que las artesanías mostradas resultaron novedosas al ser de otras regiones.

Quijano (2020), establece que la educación patrimonial muestra un ambiente de aprendizaje constructivista, ya que los educandos han construido su propio conocimiento por medio de actividades participativas, las cuales impulsan a la identificación e interpretación del patrimonio cultural. Asimismo, los autores Fontal et al. (2020), mencionan que para lograr prácticas favorables en la educación patrimonial es apropiado tener participación de forma colaborativa en el desarrollo y en ambos periodos, los cuales establecen un conjunto de aspectos que enriquezcan el proyecto como: historiadores del arte, antropólogos, museólogos arqueólogos, técnicos, entre otros. El responsable del diseño de la educación patrimonial debe colocarse en varios de los roles mencionados para tener la mayor cantidad de líneas de acción, pues debe transmitir al alumnado los conocimientos de manera multidisciplinaria.

Por otra parte, Trabajo y Cuenca (2022), señalan que a través de la educación patrimonial los educandos aprenden cómo se conforma su territorio y sus factores ya sea económicos, sociales, ambientales y culturales que hacen figura en él. Es por lo que se requiere de un enfoque multidisciplinar para comprender todos los aspectos que abarca el patrimonio. Además, para Fontal et al. (2020), la educación patrimonial pone a disposición a una ciudadanía reflexiva y democratizada que esté construida mediante la unión cultural, por ello que se mencionan las tradiciones, música, fiestas, las costumbres y la simbología. Al mismo tiempo también, por las que profundizan en la construcción social del género desde un aspecto temporal en el que actúan los elementos de cambio y permanencia.

CONCLUSIONES

El uso de recursos tecnológicos desde el enfoque de las humanidades digitales en la educación superior ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la apreciación del patrimonio cultural entre estudiantes universitarios. Su utilización enriquece la experiencia educativa y facilita un acercamiento interactivo y dinámico al aprendizaje sobre las artesanías. La integración de tecnologías como la fotogrametría permite que estudiantes puedan conocer detalles y aspectos específicos de los objetos artesanales a partir de información relevante previamente seleccionada.

Estas herramientas tecnológicas propician una mayor comprensión y valoración del patrimonio cultural y promueven el desarrollo de habilidades críticas y analíticas entre estudiantes de nivel superior. La aplicación de recursos tecnológicos en la valoración del patrimonio cultural tiene el potencial de extenderse más allá del ámbito universitario, teniendo cabida en la educación a nivel primaria y secundaria, así como el aprendizaje continuo en adultos, lo cual abre un panorama de posibilidades para la educación patrimonial. Al hacer el patrimonio cultural accesible y atractivo para una audiencia más amplia, se fomenta una mayor conciencia y respeto por la diversidad cultural, contribuyendo a su preservación para futuras generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aroca Toloza, C. y Maturana Ibáñez, C. (2019). Ciudad educadora: didáctica del patrimonio cultural de los derechos humanos desde una perspectiva controversial. Orientaciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en el contexto curricular chileno. Sophia Austral, 23, pp. 81-105. https://doi.org/10.4067/s0719-56052019000100081

Arzapalo Dorantes, R. (2014). Los diablos de Ocumicho, Michoacán: formas profanas en barro de colorida y alegre irreverencia. Religiosidad popular en México. https://religiosidadpopularenmexico.blogspot.com/2014/09/los-diablos-de-ocumicho-michoacan.html

Coma Quintana, L. y Santacana I Mestre, J. (2010). Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage. Trea.

Conte, B., y Robledo, A. (2020). Aplicación de tecnologías 3D en sitios arqueológicos del valle de Ongamira, Córdoba, Argentina. Fotogrametría en excavaciones y morteros arqueológicos. Revista Del Museo De Antropología, 13(1), pp. 273–280. https://doi.org/10.31048/1852.4826.v13.n1.23900

Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías [FONART]. (2015). Manual de diferenciación entre artesanías y manualidad.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/107963/Manual_diferenciacion_artesania_manualidad_2015.pdf

Fontal Merillas, O., Portolés Górriz, A., Sánchez Ferri, A., Ballesteros Colino, T., Ibáñez Etxeberria, A. & De Castro Martín, P. (2020). Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial. Comunidad de Madrid. https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050244.pdf

Gouy-Gilbet, C. (1987). Ocumicho y Patamban. Dos maneras de ser artesano, México, CEMCA. Cuadernos de estudios michoacanos 2, pp. 27-28.

Gutiérrez Pérez, R. (2012). Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. Arte, Individuo y Sociedad, 24(2), pp. 283-299.

Ministerio de Cultura (2021). ¿Qué es patrimonio cultural? Congreso de la República. https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/

AF54A42EA8C6068B0525827A00781E61/$FILE/1manualqueespatrimonio.pdf

Pedraza Arriaga, M. (2017) Artesanías Hechas con Fibras Vegetales en la Región del Lago de Pátzcuaro. Mansion Iturbe.

https://mansioniturbe.blogspot.com/2017/03/artesanias-hechas-con-fibras-vegetales.html

Quijano Araníbar, I. E. (2020). Educación patrimonial y competencias pedagógicas investigativas en estudiantes de educación superior tecnológica de Lima, Perú. Cuadernos de Investigación Educativa, 11(1), pp. 61-83. https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2943

Romero Villadóniga, J. C. (2022). Vista de Una experiencia didáctica de Educación Patrimonial en un contexto de vulnerabilidad social. Her & Mus. Heritage & Museography, 23. pp. 107-127.

https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/410088/505047

Spence, P. (2021). Digital Humanities in 2021. ALCANCE Revista Cubana de Información y Comunicación, 10(25), pp. 370-386.

Trabajo Rite, M. & Cuenca López, J. M. (2022). Educación patrimonial y sostenibilidad: un estudio de caso en enseñanza secundaria obligatoria. Dossier. Identidades, patrimonio y educación en una perspectiva internacional: preguntas para el siglo XXI. https://doi.org/10.1590/ES.255220

Universidad Nacional del Litoral [UNL]. (s.f.). ¿Qué es el arte? UNL.

http://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/cac/310a/

Valle Contreras, M. (2013). La investigación de las artes populares para la educación artística en El Salvador: perfil pedagógico de una guía didáctica para la niñez sobre arte popular salvadoreño. Pensamiento Actual. 13(21), pp. 11-26.

El archivo en la etnografía digital como método para la etnomusicología

Lalau Yllarramendiz Alfonso

RESUMEN

La presente ponencia articula los enfoques clásicos sobre etnografía y archivo con nuevas perspectivas del trabajo etnográfico y etnomusicológico en medios digitales en América Latina, teoría que es aplicada con recursos tecnológicos en una investigación académica. Para la etnografía como método en la etnomusicología, el siglo XXI conlleva nuevos desafíos, giros hermenéuticos y epistemológicos resultados de esta era digital en que fenómenos socioculturales y artísticos existentes en la red. Parte del rol de las tecnologías durante el proceso investigativo está en las facilidades que confiere para el levantamiento de información y la organización de los datos compilados tanto si es un trabajo de campo realizado *online* u *offline*. De todas las fases del proceso de investigación, específicamente el vínculo entre etnografía digital y la archivística es estrecho como recurso para la catalogación de la información compilada.

El archivo para la etnografía es un recurso ampliamente empleado que ha estado en el centro de los debates etnomusicológicos sobre métodos y metodologías. Los cambios que la tecnología supone para las ciencias sociales y las humanidades en general también inciden en esta zona del saber, que ampliamente desarrolla la etnografía digital y sus herramientas para la sistematización y socialización de procesos investigativos etnomusicológicos al emplear Internet como área de búsqueda, objeto de investigación y plataforma de difusión de resultados académicos.

Palabras clave: archivo, etnografía digital, etnomusicología

INTRODUCCIÓN

Para la etnografía como método en la etnomusicología, el siglo XXI conlleva nuevos desafíos, giros hermenéuticos y epistemológicos resultados de esta era digital en que fenómenos socioculturales y artísticos existen en la red y precisan de la mirada crítica de un investigador entrenado en esta zona del saber. El etnomusicólogo ha de situarse en el entorno virtual con las herramientas necesarias para desarrollar sus pesquisas valiéndose de los recursos que el Internet brinda, tanto como área para el proceso investigativo con recursos digitales útiles para la compilación de datos y fuentes, como zona para la socialización de los resultados de investigación en las plataformas y foros virtuales.

Parte del rol de las tecnologías durante el proceso investigativo está en las facilidades que confiere para el levantamiento de información y la organización de los datos compilados tanto si es un trabajo de campo realizado *online* u *offline*, en cualquier caso: las libretas de campo, las notas, memorias o apuntes del trabajo de campo también pueden existir en línea para el investigador, además el etnomusicólogo puede observar un fenómeno cultural o hecho artístico que solo existe en la web (dígase festival, performance, videoclip u otro proceso artístico), con una observación que puede ser participante en la escena musical en cuestión.

De todas las fases del proceso de investigación, específicamente el vínculo entre etnografía digital y la archivística es estrecho como recurso para la catalogación de la información compilada, bajo los mismos principios básicos del archivo (gestión, almacenamiento, clasificación, estudio y edición) pero con la singularidad de ser generado, sistematizada su información y socializada en el espacio virtual.

Para la archivística postmoderna y la etnografía digital, las tecnologías de la información y la comunicación suponen un giro pues desarrollan nuevas formas, recursos y métodos como áreas de las humanidades digitales, zona del saber con un creciente diálogo con el pensamiento etnomusicológico latinoamericano como se verá en este texto. Es necesario situar el concepto de etnografía digital. Esta disciplina permite visibilizar y analizar datos e informaciones presentes en la web para generar nuevos conocimientos y apreciaciones sobre la cultura digital y los fenómenos que en ese entorno se producen y consumen.

La etnografía digital, contrario a lo que podría pensarse, no es (solamente) una etnografía en línea o una netnography, sino una forma

de hacer investigación que cuestiona, incorpora y se pregunta por el rol de lo digital, tanto como objeto de investigación como instrumento para ella (Gómez Cruz, 2017).

DESARROLLO
LA ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO PARA LA ETNOMUSICOLOGÍA

En su desarrollo histórico, la etnomusicología ha empleado la etnografía como método y esta es una aseveración que puede fundamentarse analizando ejemplos claves para la historiografía etnomusicológica. Puntualmente el criterio de cada uno de los autores que a continuación se comentarán muestra una perspectiva única en el devenir histórico de procesos transdisciplinares y multidisciplinares claves para el actual pensamiento y accionar etnomusicológico. Se analizarán en este trabajo a cinco autores: Gabriel Solís, Erich von M. Hornbostel, Clifford Geertz, Bruno Nettl y Carlos Miñana Blasco.

Gabriel Solís (2022) refiere a Timothy Rice en su texto, a propósito del concepto «giro interpretativo» que ambos autores emplean como categoría en sus investigaciones. Este término Solís lo vincula a la teoría y las herramientas analíticas de la etnomusicología para estudiar las sociedades y culturas. De esta manera se tiene el primer punto en común entre dos autores entre los que distan décadas entre sus planteamientos. En este sentido, es interesante reflexionar sobre la forma que tiene la etnomusicología de generar teoría y análisis sobre sus objetos de estudio e interpretar los datos compilados, un asunto aplicable al ámbito digital del cual se expondrán tópicos en este ensayo.

No quiero sugerir que cada estudio etnomusicológico deba emplear análisis basado en teoría musical o producir teoría musical, sea de relevancia local o general. Lo que sí pienso es que, como disciplina, hemos producido un buen número de ideas de mucho valor gracias a un enfoque en la música como sonido estructurado y que nos vendría bien no solo continuar haciéndolo, sino que también retener una perspectiva metateórica sobre su importancia (Solís 2022, p. 98).

Por su parte, es interesante cómo a inicios de siglo Nettl (2001) apuntaba sobre los retos que suponen para la etnomusicología los medios de comunicación masiva, específicamente quisiera puntualizar la idea que

el investigador presenta sobre las nuevas formas de transmisión oral en el ámbito de las comunicaciones como una zona a explorar por el etnomusicólogo. Este planteamiento denota la preocupación de Nettl por el trabajo etnográfico sobre las culturas musicales del mundo a través de los medios de comunicación del momento: televisión, radio y productos cinematográficos, por ejemplo.

«De entre los nuevos métodos antropológicos que han influido sobre la etnomusicología sobresalen tres áreas: el método etnográfico, las correlaciones estadísticas y la semiótica» (Nettl, 2001, p. 134). El autor apunta aspectos notables sobre la mirada que ha de tener el investigador en su criterio, lo emic y lo etic, la etno-ciencia y la incidencia de la antropología cultural en la etnografía musical, sobre el cómo se usan los objetos y las sociedades piensan sobre ellos.

Tanto el archivo como la etnografía tienen un proceso técnico en común: la catalogación de la información y un referente en esta temática es Erich M. von Hornbostel; razón por la cual quisiera resaltar uno de sus planteamientos en el texto *Los problemas de la musicología comparada.* Sobre la recolección de la información, el autor menciona la relevancia de la invención del fonógrafo para la recolección de información pues facilitó el trabajo del etnomusicólogo en el tratamiento científico de los datos compilados (Hornbostel, 2001, p. 43). También ha de tenerse presente que el autor emplea el término «musicología comparada», por lo cual proyecta sus afirmaciones hacia una necesidad de consolidación de la disciplina-planteamiento en boga en ese período aislándola, por consiguiente, de la etnología como ciencia pura. Este discurso ya superado en la actualidad, pero sentó las bases del desarrollo de debates en la musicología comparada y posteriormente, la etnomusicología.

El método comparativo se introdujo relativamente tarde en la musicología. Ello se debe en primer lugar al hecho de que la tarea recolectora del etnólogo viajero resultaba más fácil para todos los otros ámbitos. Los productos de las artes plásticas y de la tecnología pueden ser acarreados y conservados en los museos en su forma original; también el cuaderno de campo y posteriormente la cámara ofrecen su ayuda en este sentido (Hornbostel, 2001, p. 42).

Por otra parte, el concepto de «descripción densa» de Clifford Geertz combina observación y metodologías analíticas. Esta conjunción de criterios

es aplicable a la observación que se realiza en el trabajo etnográfico digital y puede ser comprendido como marco teórico a estos estudios. Este enfoque analítico que comprende el contexto del fenómeno sociocultural que se estudia es antecedente importante del quehacer etnográfico en la etnomusicología.

Si esta es descripción densa y los etnógrafos son los que hacen las descripciones, luego la cuestión fundamental en todo ejemplo dado en la descripción (ya se trate de una nota aislada de la libreta de campo, o de una monografía de las dimensiones de las de Malinowski) es la de saber si la descripción distingue los guiños de los tics y los guiños verdaderos de los guiños fingidos (Geertz, 2003; p. 29).

La observación en redes sociales requiere una mirada analítica con la experticia suficiente para distinguir los símbolos y códigos de cada expresión cultural que en el entorno virtual se produce. Dicho de otra manera, la descripción densa como herramienta para el trabajo etnográfico digital es fundamental al mismo tiempo que el archivo como método requiere este recurso para que el dato compilado sea útil para otras fases de las investigaciones etnográficas, como posibles análisis semióticos o performáticos digitales.

El artículo *¿Etnomusicologías latinoamericanas?: contextos, tensiones y confluencias en una mirada desde Colombia* de Carlos Miñana es un ejemplo de la reconstrucción de una historia a partir de materiales de archivo y el contraste de fuentes y datos obtenidos de un objeto de investigación. Además de la observación crítica de un fenómeno: el decursar histórico de la etnomusicología en América Latina con el estudio de Colombia de manera particular. Según lo planteado por Juan Pablo González (en Miñana, 2019, p.12).

Parecería que los esfuerzos de Lange y del panamericanismo de la OEA no hubieran sido tan fructíferos en el largo plazo pues «el mundo de la composición y la musicología están más alejados que antes y, en algunos casos, hasta parecen antagónicos», mientras que «la investigación histórica y etnográfica ha aumentado su integración mutua, constituyendo una de las fortalezas de la musicología en América Latina» (González Rodríguez, 2013, p. 35).

LA ETNOGRAFÍA DIGITAL Y LA ETNOMUSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA

En 2018, Christian Eugenio López-Negrete Miranda publicó el artículo *La escena musical del reggae en México: expresiones locales de una escena translocal*, en *Cuadernos de Etnomusicología n.o 12*. El texto es resultado de un proceso de investigación para la realización del 1er Censo de la Escena Musical del Reggae en México, que se realizó empleando la etnografía digital como herramienta metodológica que permitió un acercamiento a la escena virtual del reggae en esa nación centroamericana. El monitoreo y compilación de información y base de contactos para el censo se realizó en Facebook, desde 2016 (valga apuntar la relevancia que tenía esa red social en esa década, ubicada como la primera a nivel mundial puesto que actualmente ocupa Instagram perteneciente a la misma compañía: Meta). Su autor apunta que la etnografía digital confirió dos aportes fundamentales a su proyecto de investigación: las facilidades para la graficación y procesamiento de la información compilada y fue útil para analizar expresiones artísticas desde una mirada multisituada en internet y desde un espacio transmedia en concordancia con su objeto de estudio: el reggae.

Al respecto de lo antes planteado, López Negrete (2018) apunta lo siguiente:

> *No se trata de sustituir la etnografía tradicional por la etnografía digital, sino de poder emplear las distintas técnicas etnográficas en un contexto digital que ayude a abordar objetos de estudios que se encuentren expresados en ese contexto. En otras palabras, es el objeto de estudio el que pide tomar ciertas rutas metodológicas que permitan acceder a él, de modo que el método etnográfico corresponda con el objeto de estudio. (p. 190).*

Como se ha esbozado previamente en este texto, la gestión del archivo es otro de los procesos favorecidos por los avances científico-técnicos alcanzados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los materiales sonoros ya almacenados previamente de forma analógica también pueden actualizarse en un proceso de preservación digital de gran importancia para la etnomusicología, como vía para el rescate de la memoria de la disciplina y de los trabajos antológicos previamente realizados durante el siglo XX.

ARCHIVO DIGITAL EN LA ETNOMUSICOLOGÍA

El concepto de archivo de documentos digitales está sistematizado por el investigador Miguel Ángel Esteban Navarro:

> *Debe ser entendido como el conjunto de documentos producidos, recibidos o reunidos por una persona física o jurídica de modo involuntario, natural y espontáneo en el transcurso, y como apoyo, de su actividad de la que es testimonio, haciendo uso de la electrónica, que se conservan y transmiten también mediante medios electrónicos en depósitos de conservación permanente tras efectuar una selección a partir de la identificación y valoración de las series, con medidas de autentificación y de preservación adecuadas y con una organización respetuosa con su modo de producción, con el fin de garantizar su valor informativo, legal y cultural así como de permitir su acceso y uso también mediante las tecnologías de la información (Esteban Navarro, 2001, p. 41).*

El autor también presenta el término Electronic records management como un accionar asociado a la gestión documental con herramientas informáticas para la generación y mantenimiento de los archivos, empleando como expresión en la bibliografía en inglés.

Al vincular la gestión de archivos multimedias que realizan las plataformas de streaming y el concepto de *Electronic records management* se tiene el punto de inflexión que ha demarcado la continuidad de estas prácticas en las ciencias sociales y lo necesario de esta perspectiva en los estudios de producción, distribución y consumo de la música; ya que se aprecia que es un principio inherente a la propia existencia y dinámica de funcionamiento de los espacios virtuales: colaborativos, participativos y de gestión de la información y archivo multidimensional (tanto por los prosumidores como por las grandes compañías de la industria tecnológica y musical en este caso).

Las bases históricas para el *giro tecnológico* (al que denominaré de esa forma parafraseando a Miguel A. García (2019), están en la década de 1990 cuando, según el propio autor comenta, sucedió un giro ético y político de la etnomusicología hacia una práctica colaborativa y participativa. Período en el que también sucedieron disquisiciones en torno al marco legal, el copyright de las ediciones y otros asuntos legales en torno al archivo y el

registro sonoros, estimuladas por la amenaza del mercado de convertir en mercancía los registros de campo.

Los hechos y la bibliografía consultada evidencian que en la segunda y tercera década de este siglo XXI se sucede un giro tecnológico en la etnomusicología y específicamente en la gestión de los archivos sonoros. Esto se aprecia en lo colaborativo de la conformación de catálogos, archivos o bases de datos en Internet, aunque sea creado por un solo individuo/investigador, son informaciones que se socializan o quedan como bien público en la web; o como plantea García sobre la década de los 90 como «práctica colaborativa y participativa», elemento potenciado por el alto impacto y alcance que tienen las plataformas digitales y redes sociales en Internet.

Si de gestión de archivos en la web se trata es crucial apuntar las prestaciones tecnológicas que poseen las redes sociales y las plataformas de reproducción streaming de música como repositorios globales de archivos musicales con información sistematizada de diferentes formas: playlist de los prosumidores, listas de éxitos desarrolladas por compañías discográficas o DJ´s o los propios artistas y sus agencias de representación que gestionan sus archivos de audio y video en la web a manera de catálogo o portafolio de su trabajo musical; en cualquier caso todo ello como recurso promocional pero que para un trabajo de etnografía digital se convierte en un repositorio de información disponible de manera pública en la web para su análisis crítico o como son para el cibertrabajo de campo.

Texto relevante sobre este tópico es «El registro y el archivo sonoros bajo las miradas de la etnomusicología», publicado en la *Revista General de Información y Documentación*, por Miguel A. García. En el artículo, su autor presenta las diferentes maneras en que la etnomusicología reflexiona sobre el registro y el archivo sonoros en tanto reservorio, institución o constructo individual y las áreas del conocimiento vinculados a él en sus dimensiones prácticas y teóricas. Del texto destaco su mirada historiográfica sobre el tema y la relevancia que su autor coloca sobre determinados «giros» que en la historia han definido etapas en la archivística y los debates y líneas de reflexión que sobre esta práctica se generan en el entorno de la etnomusicología. La siguiente cita sitúa la conexión entre etnomusicología y archivo desde la mirada de Miguel A. García:

> *Todo discurso y toda práctica etnomusicológica fija una posición explícita o implícita sobre las rutinas de registro, archivar o consultar registros y archivos ya establecidos. Este escenario demuestra que el registro sonoro, en tanto efecto de una práctica evidencia en situación de archivo o dispositivo apto para preservar o hacer sustentable un fenómeno sonoro «amenazado», es el documento que más contribuyó a definir la especificidad de la etnomusicología; y lo hizo en su doble condición: como fundamento empírico y como objeto de adoración y delimitación disciplinar (García 2019, p. 109).*

En otro artículo suyo, el propio Miguel A. García refiere un ejemplo de un trabajo etnomusicológico en el que se valió de la tecnología para la digitalización del registro sonoro realizado tiempo atrás. Tal es el caso de Furlong Feuerland, materiales sonoros editados por el autor que tienen una historia previa vinculada con el musicólogo Erich Stockmann y que después de la Caída del Muro de Berlín, esos cilindros llegaron al Phonogramm-Archiv de Berlín. Sobre el procesamiento de un trabajo grabado previamente en formato analógico y luego digitalizado resulta interesante las fases del proceso que García comenta durante su texto: decisiones técnicas, edición, restauración, decisiones tomadas desde las herramientas que la etnomusicología da al investigador de conjunto con la labor de otros especialistas para la edición sonora y el trabajo con equipos (hardware y software) a emplear en cada paso (García, 2018).

Igual es oportuno puntualizar como sistematización de lo expuesto durante este ensayo, lo que Miguel A. García refiere como «condición archivo» cuando comenta:

> *El vocablo «archivo» atesora múltiples significados, puede designar un conjunto de cosas disímiles- objetos, representaciones-, diversas dimensiones de un mismo conjunto- un reservorio estatal, un contenedor de fichas, un file en la computadora, etcétera- o varios estados de una o diferentes cosas documentación inscripta en papel, en soporte analógico o digital, etcétera. (García, 2018, p. 111).*

CONCLUSIONES

García (2020) comprende la World Wide Web como un metarchivo y reflexiona sobre las posibilidades de descarga y streaming de expresiones musicales desde la condición de archivo web.

Sin duda Spotify responde a todas las características de los llamados «archivos transaccionales»: es una plataforma controlada por el sector comercial, usa información de las preferencias de los usuarios para confeccionar perfiles –back-end archive– y orientar el consumo, emplea metadatos, establece links a otras plataformas –que son archivos cotidianos y otros de su mismo tipo– y se organiza en torno a la búsqueda y el consumo. (García 2020, p. 5).

Este principio de prosumption aplicado a Spotify también es aplicable a las redes sociales en las que se genera una cantidad inmensa de información diaria que se puede analizar desde su condición de archivo por las dinámicas sociodigitales de las comunidades virtuales en torno a expresiones musicales.

El archivo para la etnografía es un recurso ampliamente empleado que ha estado en el centro de los debates etnomusicológicos sobre métodos y metodologías. Los cambios que la tecnología supone para las ciencias sociales y las humanidades en general también inciden en esta zona del saber, que ampliamente desarrolla la etnografía digital y sus herramientas para la sistematización y socialización de procesos investigativos etnomusicológicos al emplear Internet como área de búsqueda, objeto de investigación y plataforma de difusión de resultados académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Esteban-Navarro, M. A. (2001). *Los archivos de documentos electrónicos. El profesional de la información*, 41-45.

García, M. (2020). Todo es archivo en la web. Reflexiones en torno a la búsqueda y descarga de música. Cuadernos de Documentación Multimedia, 1-11.

García, M. A. (2018). La condición de archivo. Una reflexión sobre registros sonoros realizados por Martín Gusinde en Tierra del Fuego. Transiciones

inciertas. Archivos, conocimientos y transformación digital en América Latina, 98-118.

García, M. A. (2019). El registro y el archivo sonoros bajo las miradas de la etnomusicología. *Revista General de Información y Documentación*, 107-125.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.

Gómez Cruz, E. (2018). *Etnografía celular: una propuesta emergente de etnografía digital*. Virtualis, 77-98.

Hornbostel, E. (2001). Los problemas de la musicología comparada. En F. Cruces, Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología (pp. 41-58). Editorial Trotta.

López-Negrete Miranda, C. E. (2018). La escena musical del reggae en México: expresiones locales de una escena translocal. Cuadernos de Etnomusicología.

Miñana Blasco, C. (2019). ¿Etnomusicologías latinoamericanas?: contextos, tensiones y confluencias en una mirada desde Colombia. Música e Cultura, 1(11), 7-35.

Nettl, B. (2001). Últimas tendencias en etnomusicología. En F. Cruces, Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología (pp. 67-106). Editorial Trotta.

Rodríguez Reséndiz, P. O. (2017). Gestión documental sonora: el ciclo de vida digital en los archivos sonoros. Palabra clave.

Solis, G. (2022). Reflexiones en torno a una interdisciplina: una teoría musical, análisis y teoría social en la etnomusicología. En J. Rekedal, Etnomusicología redefinida. Traducciones para el siglo XXI (pp. 67-106). Universidad Alberto Hurtado.

Construcción de conocimiento pedagógico y tecnológico (TPCK) en docentes de artes durante la pandemia

Lila Adriana Castañeda Mosquera
Oscar Gabriel Cerquera Losada
Mayerly Martínez Mora

RESUMEN

Se presenta una investigación realizada sobre las construcciones didácticas de cuatro docentes de danza, teatro, música y artes visuales durante el periodo de confinamiento como estudio exploratorio para aproximarse a las adaptaciones e innovaciones generadas por los docentes en la indagación sobre el TPCK (conocimiento pedagógico y tecnológico del contenido por el docente) a través de un enfoque cualitativo y descriptivo, que arroja resultados como el tipo de artefactos tecnológicos empleados por los docentes, el enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje, las adaptaciones pedagógicas y didácticas, las ventajas y las dificultades generadas por el entorno virtual. Finalmente se mencionan los cuestionamientos acerca de las consecuencias de este periodo en la sociedad y la resignificación del sentido de las artes en la educación a partir de esta coyuntura.

Palabras clave: pandemia, danza, teatro, música, artes visuales

INTRODUCCIÓN

El uso de tecnologías para la información y la comunicación (TIC) ha adquirido cada vez mayor importancia en la educación, especialmente a partir del año 2020 por la situación de confinamiento causada por la Pandemia de COVID-19.

En Colombia, la enseñanza se realizó en modalidad remota o virtual, sincrónica o asincrónica; esta situación condujo a los docentes hacia la búsqueda de nuevas estrategias didácticas a través de herramientas

tecnológicas. En muchos casos los docentes no tenían una formación previa sobre este tipo de herramientas, su reconocimiento y utilización estuvo ligado al interés particular de cada uno y a las condiciones de cada institución educativa. De aquí debe desprenderse una reflexión necesaria acerca de cuáles fueron los conocimientos adquiridos y producidos por los profesores en este periodo.

Se asume en esta investigación al profesor como productor de un conocimiento que educa y genera nuevos sentidos en la subjetividad a través de las categorías que se enseñan (Perafán, 2015), por esta razón se asumen las líneas de investigación sobre el *Pedagogical Content Knowledge (PCK)* (Shulman, 1986) y *Technological and Pedagogical Content Knowledge (TPCK)* (Mishra y Koehler, 2006) como vías posibles para reconocer esta producción epistémica.

Como objeto específico de la indagación se reconocieron los aprendizajes y sentidos sobre las mediaciones tecnológicas para la enseñanza, construidos por cuatro profesores durante el periodo de confinamiento en instituciones escolares de Colombia y cuáles recursos tecnológicos, se incorporaron a las prácticas y concepciones de estos docentes posteriormente.

DESARROLLO

Por otro lado, como referentes teóricos se adoptaron las líneas de investigación PCK (Pedagogical Content Knowledge) (Shulman, 1986) y TPCK (Technological and Pedagogical Content Knowledge), (Mishra y Koehler, 2006). El PCK indaga sobre el cuerpo de los conocimientos que son necesarios para la docencia, como una profesión con un conocimiento propio, analizando los componentes y referentes acerca de los saberes del profesor y sus proyecciones en la formación y evaluación de docentes. En su traducción al castellano, «el conocimiento didáctico del contenido» (Bolívar, 2005) se entiende como la capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar o académico en saberes asimilables por los estudiantes.

El TPCK, derivado de la línea mencionada, investiga acerca de la interacción entre tecnología, pedagogía y contenido Así, el TPCK es el corazón de la buena enseñanza con la tecnología donde sus componentes (contenido, pedagogía y tecnología) se unen para proponer un marco

conceptual sólido para guiar a los educadores en la integración efectiva de la tecnología (Koehler, et al., 2015).

La línea de investigación TPCK se representa como la intersección de tres conocimientos fundamentales; el conocimiento tecnológico (TK) entendido como la comprensión sobre cómo utilizar las herramientas y recursos tecnológicos de manera efectiva para aplicarlos productivamente al mundo y a la vida cotidiana. El conocimiento pedagógico (PK) como aquella comprensión de las estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza que son apropiados para transmitir un contenido particular a los estudiantes y finalmente el conocimiento del contenido (CK) el cual muestra el conocimiento del profesor adquirido por medio de la experiencia y el contacto con diversas herramientas técnicas (Ortega, 2020).

De esta manera, la intersección dinámica de estos tres aspectos guía a los educadores hacia la creación de experiencias de aprendizaje significativas, donde la tecnología se convierte en una herramienta transformadora en lugar de un simple accesorio en el aula. Por lo tanto, es necesario precisar los aspectos e importancias del modelo TPCK en el contexto educativo actual específicamente en el área de educación artística contemplando diferentes lenguajes del arte.

EL USO DE TIC EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA, ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA

En lo que refiere al uso de las TIC en el área de artes. En la revisión de literatura publicada antes de la pandemia, se menciona la importancia del internet y la transformación que conlleva en la relación con otros, así como la aparición de tendencias como la gamificación, que promueve y enriquece las prácticas de enseñanza y aprendizaje al profundizar en las sensaciones y emociones de los estudiantes (Mañas, 2018). Se menciona el uso de TIC en las diferentes disciplinas artísticas con el empleo por ejemplo de musicogramas interactivos, herramientas de creación de guión, plataformas interactivas entre otros. Además de estrategias que utiliza el docente para comunicarse con el estudiante, que pueden incluir: «Presentaciones multimedia, exploraciones, blogs, imágenes y videos, mapeo conceptual, historias digitales, creación de videos» (Adu Sarfo, 2018, p. 40), y a la vez, el desarrollo y la promoción de habilidades comunicativas y sociales entre los estudiantes.

A partir de la pandemia se acentuaron en Latinoamérica graves problemáticas de tipo social que determinaron manifestaciones colectivas con profundas repercusiones a corto y mediano plazo. Entre estas problemáticas se encuentran las carencias del sistema educativo, la ineficiencia de los modelos pedagógicos y la brecha digital.

Se problematizan los modelos de enseñanza-aprendizaje que mantienen la transmisión directa de saberes y la comprobación fiel de datos, lo que hace inviable la formación tanto de manera presencial como la mediada por internet (Porlán, 2020). Por esto, son necesarias didácticas diametralmente opuestas a aquellas de corte tradicional en donde se desconoce el proceso de aprendizaje o la retroalimentación que construye relaciones diferentes del sujeto con el saber (Cárdenas et al, 2022).

Se ha criticado a la mediación tecnológica porque impide la socialización entre pares. Pero también se reconocen iniciativas que fortalecen paralelamente los procesos educativos de estudiantes y docentes (Martínez, 2022). En esta investigación se buscó indagar por las adaptaciones y posibles innovaciones que generaron en la enseñanza del arte, al considerar que «el arte y las perspectivas creativas contribuyen a la sensibilización del sujeto, al desarrollo de su percepción del mundo, pero también a la liberación del mundo emocional» (Llanos, 2020, p. 194). Siendo esta una indagación de largo aliento, se propuso realizar una primera aproximación en la búsqueda de elementos novedosos, pero también de nuevos interrogantes para futuras investigaciones.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de tipo cualitativo-descriptivo con carácter exploratorio, con elementos de la investigación narrativa. A través de testimonios de cuatro docentes de educación artística. Se solicitó a los docentes la firma de un consentimiento informado y se garantizó el anonimato de los participantes a cada uno de los sujetos (S) usando como denominación el lenguaje artístico del docente: artes visuales (SAV), danzas (SD), música (SM) y teatro (ST). Se aplicó un protocolo de entrevista semiestructurada realizando grabaciones en audio o video, que fueron transcritas y analizadas con el apoyo del CAQDAS Atlas Ti para análisis y organización de la información, la cual se analizó y discutió en el equipo

de investigación utilizando un sistema de categorías de investigación con elementos del PCK, el TPCK y la identidad profesional del docente (IPD).

RESULTADOS

Un primer nivel de análisis de la información recolectada permite reconocer diferentes recursos tecnológicos empleados por los docentes participantes en el estudio como se aprecia en la siguiente figura.



Fig. 1*. Recursos tecnológicos mencionados por los docentes. (Elaboración propia).*

Acerca de las condiciones de los escenarios educativos se perciben fuertes contrastes, en tres de las instituciones educativas hay un profundo énfasis en el cuidado de los estudiantes, dosificando el tiempo de uso de las pantallas y buscando aproximaciones alternativas para monitorear aspectos de salud mental en el entorno familiar, también se mencionan continuas búsquedas para mejorar la organización institucional. Por el contrario, en el caso restante, llama la atención la inexistencia de alusiones a la institución educativa en toda la entrevista, como si la estructura del colegio se disolviera por el confinamiento. En todos los casos es evidente la flexibilización de las condiciones institucionales.

En dos entrevistas se señaló la enseñanza híbrida o en alternancia como el momento más caótico de este periodo, aquí algunos estudiantes asistían

de forma presencial y otros en forma remota, pero era frecuente descuidar a uno de los dos grupos, por condiciones técnicas y también por la saturación de la atención del docente.

El papel de la familia como apoyo o como dificultad, en el proceso de aprendizaje, también se mencionó por todos los docentes, este momento particular puso el foco en las relaciones de la escuela y la familia.

En cuanto a los ajustes que realizaron los profesores en función de los espacios para generar la clase en acceso remoto. El docente de danzas optó por el uso de dos pantallas, una para observar a los estudiantes y otra para monitorear su imagen; el docente de artes visuales usó dos cámaras, una para captar su rostro y otra perpendicular para enfocar sus manos; el docente de música cualificó el sonido de sus clases con la adquisición de una interfaz de audio que incluía un micrófono unidireccional para evitar ruidos externos. Todos hablaron de la importancia de ver a los estudiantes a través de la cámara y de mostrarse también de cuerpo entero.

MEDIACIONES TECNOLÓGICAS Y CONSTRUCCIONES DIDÁCTICAS

Al indagar en los docentes por las construcciones didácticas para la enseñanza remota se aprecian varias construcciones que pueden destacarse; inicialmente en el área de Danzas se mencionaron dos estrategias importantes para estimular el desarrollo motriz y la actividad física: la creación de un personaje, en este caso un payaso, para orientar las clases con los más pequeños. Con estudiantes de más edad, se empleó la imitación de coreografías de Just Dance y de retos de Tik Tok, en este caso la interacción con plataformas de uso cotidiano aumentó la motivación de los estudiantes hacia el movimiento físico.

En el caso de artes visuales el docente narró el uso dado a las plataformas de IA, por un lado, las generadoras de texto se usaron como primera aproximación conceptual a algunos temas y también como la posibilidad de chatear con personajes o artistas famosos y las de creación de imagen abrieron la posibilidad de plasmar ideas superando las debilidades respecto a la destreza manual y potenciando la creatividad, también se señaló el uso de salas de teams para realización de trabajos colectivos.

El docente de teatro comentó sobre una estrategia para generar la sensación de trabajo en equipo a través de la realización de escenas de obras

clásicas, donde los actores no estaban en el mismo espacio físico, a través de efectos de luz y sonido se buscó crear un ambiente común, también se mencionó el uso de fondos de pantalla como espacio escenográfico y el fortalecimiento del desarrollo vocal con las posibilidades del micrófono.

El docente de música, aunque indica que el trabajo híbrido fue muy caótico, implementó como estrategia para el desarrollo de la audición interior y la memorización, la alternancia entre estudiantes en remoto tocando mientras los estudiantes presenciales repasaban mentalmente, con el micrófono apagado o realizando algún acompañamiento y viceversa. También señaló la realización de guías tutoriales para aprender canciones en la flauta atendiendo el ritmo individual de aprendizaje. Otra experiencia que califica como enriquecedora fue el trabajo interdisciplinar con las áreas de danzas y educación física en el ciclo de preescolar, primero y segundo.

Los docentes participantes manifestaron usar actualmente las estrategias mencionadas o adaptaciones de estas, así como el uso de varios de los recursos tecnológicos empleados en el entorno virtual, lo que hace evidente la transformación didáctica que este periodo supuso.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Entre las reflexiones que son comunes a los cuatro docentes se encuentran los balances sobre los beneficios y perjuicios de la enseñanza virtual. Entre las ventajas encontradas se mencionó la relevancia que se le concedió a la salud física, y también a la dimensión afectiva en la educación, también se observó la posibilidad de integrar temas teóricos de las disciplinas artísticas, pues la enseñanza presencial tiende a enfocarse más en lo práctico, una ventaja relativa fue disponibilidad inmediata de videos y recursos de la web, a diferencia del entorno presencial, donde por ejemplo la observación de un video requiere una movilización importante de recursos institucionales. Finalmente se destacaron las posibilidades de desarrollo de la autonomía, la recursividad y la creatividad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, aunque esto no ocurrió de forma concurrente en todos los estudiantes, otros por el contrario se vieron afectados negativamente en mayor o menor grado.

Acerca de las desventajas presentadas por los participantes del estudio, se indicó una desaceleración en el proceso de aprendizaje, varios mencionan

que la mediación tecnológica por efectos de la mala conexión, la sobrecarga de los sistemas, la latencia, entre otros factores, ralentizaron la continuidad y la profundidad de los contenidos, fue necesario focalizarse en los más básicos y fundamentales. Esto disminuyó el interés por aprender, entre otros factores del contexto como la angustia generalizada y la incertidumbre propia de la pandemia, en su dimensión emocional los docentes declararon una intensa preocupación por las circunstancias de la «nueva realidad» y desconcierto ante la abrupta transformación del entorno educativo, en algunos casos se avizoraba como una apertura hacia nuevas posibilidades, pero la mayoría de profesores manifestaron alivio al retornar a la presencialidad.

Se indicó que la socialización de los estudiantes se vio afectada, se dificultó retomar la participación en clase y se generaron dificultades en la relación con sus pares, en uno de los casos se mencionó el temor a encender las cámaras por la incomodidad de ser vistos y porque sus imágenes podían ser utilizadas como burla ante la posibilidad de hacer capturas de pantalla; todos esto profundizó las actitudes de desconfianza.

En la investigación emergen dos reflexiones muy relevantes: la relativa a la necesidad imperiosa de incorporar la utilización de elementos tecnológicos en la formación inicial de profesores y la generación de nuevos sentidos para el arte en los sujetos y en la escuela. Se manifestó que, en la contingencia del confinamiento, la contemplación y la práctica del arte se reveló como una posibilidad de salud, mental y física. Para el sistema educativo fue la posibilidad de reimaginarse y reformular sus prioridades.

CONCLUSIONES

Dentro de los principales hallazgos en esta aproximación exploratoria se observó la importancia concedida al juego por todos los docentes, es decir, una reorientación a los aspectos lúdicos inherentes al arte facilitados por la virtualidad. También se reflexionó acerca del impacto en la educación de las personas sin acceso a la tecnología, causando el aumento en las brechas económicas y sociales entre poblaciones condicionadas por el acceso a las TIC y a la educación sobre su uso, que debe ser orientado desde la formación inicial de los docentes.

Como posibles indagaciones derivadas de esta aproximación investigativa se propone la profundización específica en cada uno de

los lenguajes artísticos; así como indagar sobre el uso educativo de la plataforma YouTube, que puede considerarse como una inmensa memoria colectiva para todo tipo de intereses y contenidos, otra posible línea de investigación futura es el análisis de lo que sucedió en entornos educativos no formales, pues este estudio se enmarca en instituciones de educación básica y media. Así como la producción de nuevos sentidos para el arte en la escuela en interacción con los avances tecnológicos como el observado en el último año sobre inteligencia artificial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adu-Sarfo, D. (2019). An Investigation Of Technological Pedagogical And Content Knowledge Of Visual Art Teachers In Selected Senior High Schools In Kumasi Metropolis. Doctoral Dissertation, Department Of Educational Innovations in Science and Technology, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-39.

Cárdenas, D. L., Hernández, N. J., & García-Díaz, J. J. (2022). Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por COVID-19: percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil. Formación universitaria, 15(2), 21-40.

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? Virtualidad, educación y ciencia, 6(10), 9-23.

Llanos, Marta. (2020). Arte, creatividad y resiliencia. Recursos frente a la pandemia. Rev Avances en Psicología. Vol 28 (2). Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) (pp.191 – 204).

Martínez Edgar. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. Telos. Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales. 24 (1).

Mañas Pérez, A. (2018). El modelo TPACK como base teórica en la educación musical a través de musicogramas interactivos. International Studies on Law and Education, 29, 30.

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Ortega, J. M. (2020). El conocimiento tecnológico pedagógico de contenido (TPCK): un análisis a partir de la relación e integración entre el componente tecnológico y conocimiento pedagógico de contenido. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (47), 249–265.

Perafán, A. (2015) Conocimiento Profesional Docente Y Prácticas Pedagógicas, El Profesorado Como Productor De Conocimiento Disciplinar – Profesional. Aula de Humanidades.

Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. Revista de educación ambiental y sostenibilidad (1), Universidad de Cadiz.

Shulman, L. (2005) Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma. (Knowledge and teaching: foundations of new reform) en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol 9. N° 2 pp. 1- 30.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.



Capítulo 6

TRANSVERSALIDAD DISCIPLINAR DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

Pensamiento visual, las artes y el mito en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato

Fausto Cadmo Gutiérrez Álvarez
Carolina Herrera Aparicio

RESUMEN

La filosofía surge de la mano del arte de la narración de mitos, un arte cargado de imágenes que permiten su fácil memorización. Platón logra en sus diálogos una simbiosis estructural y armónica entre este arte y el argumento racional, produciendo una revolución en la enseñanza. Siguiendo el ejemplo de Platón, la incorporación de actividades artísticas con elementos visuales en las clases de filosofía permite establecer conexiones entre los conocimientos, experiencias y emociones del estudiante para lograr un aprendizaje significativo y una asimilación crítica de los temas filosóficos, siempre y cuando las actividades sean planificadas de forma adecuada, combinando diferentes tipos de aprendizaje. En esta investigación se llevan a cabo intervenciones educativas con estudiantes de bachillerato en los que se enseñan temas de la filosofía clásica de forma transversal con el arte, llevando a cabo actividades artísticas como la creación de videos de tipo *Stop Motion*, elaboración de fotonovelas y puestas en escena de obras de teatro de sombras, todo ello para estimular el pensamiento visual y aprovechar sus ventajas en el aprendizaje, con el objetivo de superar la enseñanza basada en la memorización y la asimilación superficial de los contenidos abordados en clase.

Palabras clave: arte, filosofía, educación, transversal, pensamiento visual

INTRODUCCIÓN

Tomando como ejemplo la educación en la antigua Grecia, en esta investigación se busca aportar fundamentos y prácticas para incorporar

el arte de forma transversal en la enseñanza de la filosofía, específicamente las artes visuales o aquellas que evocan imágenes. Estas artes propician un pensamiento visual y la formación de conceptos intuitivos que sirven de sustento a la formación o asimilación de conceptos abstractos, sin caer en la imitación o memorización, poniendo en práctica una enseñanza que se relacione con las particularidades del joven estudiante, permitiendo el aprendizaje significativo.

DESARROLLO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los maestros de filosofía de bachillerato tienen la labor de sintetizar el trabajo de decenas de filósofos, cuyos planteamientos han producido océanos de tinta a lo largo del mundo y de la historia, en un curso introductorio dirigido a jóvenes que tienen poco o nulo interés en estos temas.

Diversos contenidos filosóficos tienen cierto grado de resistencia a ser ilustrados, por su nivel de abstracción. Sin embargo, al igual que Comenio que recurrió a ilustraciones para enseñar latín a los niños, el maestro de filosofía puede recurrir a las imágenes y actividades artísticas para darle un trasfondo perceptivo a los conceptos abstractos de la filosofía, en este caso los de la filosofía clásica. Al enseñar filosofía, la relación entre esta y el arte debe ser más profunda y horizontal que en el caso de las ilustraciones de un libro para niños.

MARCO TEÓRICO

La educación, hasta la época de Sócrates y Platón, consistía en la transmisión de enseñanzas a través de poemas que eran memorizados, la función educativa de la poesía iba de la mano con la función estética, para garantizar la eficacia de su trasmisión.

Las cualidades formales de la poesía griega, como el ritmo y la repetición, permitían la memorización de narraciones que transmitían los valores de los héroes y dioses griegos. La narración oral muestra el devenir en el transcurrir del tiempo, lleno de escenas de acción desvinculadas: «Se expresan de un modo que les permita conservar un alto contenido de

sugerencia visual: toman vida como personas o cosas personificadas, capaces de actuar con toda viveza ante los ojos de la mente» (Havelock, 1994, p. 123).

El paso del mito al logos fue gradual, Tales de Mileto nos dice que todo está lleno de dioses, Parménides presenta el principio lógico de no contradicción a través de un poema que evoca con fuerza imágenes, Zenón de Elea narra el encuentro entre Aquiles y una tortuga para ilustrar la imposibilidad del movimiento a través de una paradoja. Los presocráticos le dieron forma a lo que Giovanni Reale (2002) llama oralidad dialéctica, que llega a su cúlmine con el diálogo socrático.

Más allá de una superación de la tradición oral griega por la filosofía, Reale (2002) considera que Platón no abandonó a la poesía y la oralidad, solo pretendía ponerla al servicio de la filosofía. Considera que el mito tiene poder cognoscitivo que transmite un «universal fantástico [...] que se encuentra estructuralmente incluido propiamente en la imagen poética» (p. 46).

Platón fue primero un poeta que un filósofo, Nietzsche (2000) consideraba que Sócrates le cortó las alas, obligándolo a quemar sus poemas para poder seguirlo. Pero la poesía sobrevive en los diálogos de Platón, aunque en una relación jerárquica con la filosofía, como esclava del espíritu apolíneo que busca la verdad desde la lógica y el pensamiento a través de conceptos: «Esa fue la nueva posición de la poesía, a la que Platón la empujó, bajo la presión del demónico Sócrates» (p. 127).

En la *República*, Platón rechaza a los poetas imitativos que repiten los sinsentidos de la tradición de Homero y Hesíodo, pero acepta el valor de la poesía que obedece de forma coherente a la enseñanza de la verdad. La función del mito platónico ha sido descrita de diferentes formas: «Como disfraz seductivo de la reflexión filosófica» (Gentili, 1996, pág. 165), o como «una historia del ser-aquí del alma» (Hirsch citado por Reale, 2002, p. 309). Para Reale (2002), el logos y el mito en los textos de Platón son dos formas de pensar complementarias y necesarias, que abarcan tanto el ser estático de las Ideas, como el devenir de la realidad:

> *(...) el filosofar platónico es un investigar mediante la razón, o sea, un pensar por conceptos y, al mismo tiempo, un investigar mediante mitos, vale decir,*

> *un pensar por imágenes en simbiosis estructural y armónica. Podríamos decir con una metáfora que logos y mito son como el «sístole» y el «diástole» del corazón del pensamiento platónico. (p. 316).*

El pensamiento mediante imágenes que describe Reale tiene semejanzas con el pensamiento visual de Arnheim. Este último va más allá, mostrando que el pensamiento abstracto recibe su significado de la percepción, y que las imágenes son parte importante de este proceso: «El lenguaje (…) no tiene otra sustancia que los significados de las imágenes a que se refieren las palabras. (…) La abstracción debe por fuerza apoyarse en el único universo mental de que disponemos, el mundo de los sentidos» (Arnheim, 1993, p. 32).

Arnheim (1993) describe que el concepto intelectual implica la petrificación del pensamiento, semejante a las Ideas platónicas. Estos son diferentes a los que llama Arnheim «conceptos intuitivos» que provienen directamente de la percepción, formados de preceptos o imágenes mentales que forman un primer nivel de coherencia a lo que experimentamos. Son un conocimiento intuitivo vital en la comprensión que forma la sustancia que da soporte perceptual al pensamiento abstracto, aportando una mayor flexibilidad y apertura a la realidad y a las particularidades del sujeto.

Arnheim (1986) pone hincapié en la diferencia entre el lenguaje escrito y la imagen, el texto es unidimensional, es una sucesión de conceptos, mientras que la imagen muestra interacciones en dos o tres dimensiones, multiplicando las posibilidades de trasmisión de mensajes. Sin embargo, no se pueden subestimar los recursos que tiene un buen literato para producir imágenes en la mente del lector.

Por lo anterior, la experiencia que se genera en una actividad artística tiene la capacidad de ser un elemento esencial en la enseñanza de conceptos filosóficos. Esta experiencia, además de aportar conocimiento perceptual a la formación de conceptos, su apertura y flexibilidad permite que se establezcan relaciones emocionales con el contenido, lo que cambiaría la disposición al abordar estos temas. Se busca superar el aprendizaje memorístico por un aprendizaje significativo, en el que los nuevos conceptos se conecten con estructuras cognitivas previas, esta investigación se centra en los contenidos visuales de esta estructura, que se generan o enriquecen a través de actividades artísticas, así mismo, mejora la actitud frente al aprendizaje de la filosofía.

OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo de esta investigación es contribuir a la enseñanza de la filosofía en bachillerato mostrando la importancia de incorporar las artes de forma transversal en las asignaturas relacionadas con la filosofía, centrándose en las artes que inducen el pensamiento mediante imágenes, como son las artes visuales o la narración. Se busca ofrecer fundamentos teóricos y prácticos, así como principios que guíen la planeación de actividades en las que las artes juegan un papel esencial en el aprendizaje y asimilación de conceptos y teorías filosóficas, evitando el aprendizaje basado en la memorización para lograr un aprendizaje significativo.

La hipótesis de este trabajo parte de la idea de que el papel de la narración mítica en el surgimiento de la filosofía en Grecia muestra la importancia de las artes en la enseñanza actual de la filosofía. Los elementos o actividades que inducen el pensamiento mediante imágenes (pensamiento visual), como son las artes visuales o las narraciones que evocan imágenes, proporcionan la sustancia del pensamiento que permite el aprendizaje y asimilación de los conceptos filosóficos abstractos más allá de la simple imitación o memorización, logrando un aprendizaje significativo por medio de una enseñanza más atractiva para los jóvenes, que conecte con sus particularidades.

METODOLOGÍA

Buscando llevar más allá estas reflexiones teóricas, se llevó a cabo una intervención para contrastar las hipótesis planteadas. La investigación es de tipo básica y aplicada, parte de reflexiones teóricas que buscan dar forma a planteamientos propios, mientras que estos son aplicados en el aula. Tiene un enfoque cualitativo, debido a que es el más adecuado para abordar el aprendizaje derivado de la filosofía y las artes. La intervención consta de una serie de sesiones de taller, en las que se llevaron a cabo tres actividades con la metodología de aprendizaje basado en proyectos, abordando contenidos de la filosofía clásica a través de actividades artísticas que involucran las artes visuales y narraciones.

Las intervenciones fueron dirigidas a estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, Plantel Amazcala. En las sesiones participaron entre 10 y 30 estudiantes voluntarios.

ACTIVIDADES

Las actividades que se llevaron a cabo en el taller son las siguientes:

- ***Stop Motion* de Zenón**:
  - Duración: 8 sesiones de una hora.
  - Asistencia: 22 estudiantes, en equipos de 3 a 6.
  - Materiales: presentaciones digitales, formatos de story board, materiales para la grabación del *Stop Motion*, celulares y aplicaciones.

Las paradojas de Zenón coinciden en sus elementos con la técnica del *Stop Motion*, que puede transmitir una narración formada de instantes sucesivos que simulan el movimiento, lo que permite, además de asimilar los planteamientos de Zenón, tener un primer acercamiento a la relación entre arte y filosofía. A los estudiantes se les dio una introducción de la vida griega, la filosofía presocrática y las paradojas de Zenón, junto con un ejercicio de visualización y de reflexión.

Posteriormente se mostraron los elementos básicos de la técnica de *Stop Motion* y se hizo un ejercicio de corta duración. Posteriormente se escribió un guión y se realizó un storyboard que mostró su interpretación de una paradoja, para finalmente realizar un video.

- **Fotonovela Mayéutica:**
  - Duración: 7 sesiones de una hora
  - Asistencia: 22 estudiantes, en equipos de 3 a 6
  - Materiales: presentaciones digitales, formatos de guión, elementos de vestuario, celulares y aplicaciones

El diálogo mayéutico ha sido una importante herramienta para dar forma a planteamientos filosóficos. La actividad se inició abordando el pensamiento de Sócrates y las características de la mayéutica, con ejemplos de diálogos platónicos. Los estudiantes elaboraron su propio diálogo mayéutico centrado en un tema que les produjera interés, el diálogo fue representado en una fotonovela, poniendo atención a los aspectos visuales, como el encuadre y captura de las viñetas.

- **Teatro de sombras y *La Caverna de Platón*:**
  - Duración: nueve sesiones de una hora
  - Asistencia en promedio de 20 estudiantes, en equipos de 3 a 6.
  - Materiales: Presentaciones digitales, videos, materiales para las marionetas y escenarios, pantalla blanca, iluminación, celulares y aplicaciones.

La Alegoría o El Mito de la Caverna, de Platón es la narración con elementos míticos más conocida de este filósofo, es una corta historia que ilustra los principales elementos de su pensamiento, probablemente uno de los textos narrativos con más contenido filosófico que es imprescindible en la enseñanza de la filosofía. Se abordó una introducción a la filosofía de Platón, se presentó el mito y se revisaron algunas reinterpretaciones del mito. Los estudiantes tenían dos opciones: realizar una obra de teatro de sombras basado en el relato original o basarlo en un relato propio inspirado en el original. Se elaboraron marionetas de cartón negro y elementos de escenografía y se pusieron en escena las obras de teatro de sombras, que fueron grabadas con celular.

RESULTADOS

Las actividades se registraron en video o imagen digital. Los estudiantes llenaron encuestas en la plataforma de Google Forms, se centraron en cómo la actividad artística contribuyó en la comprensión e interés del tema filosófico, así como la influencia en su pensamiento y acción cotidiana.



Fig. 1*. La flecha. Stop Motion de Zenón. Nota: Captura del Stop Motion sobre la paradoja de la flecha de Zenón, realizado con muñecos de plástico.*

La actividad tuvo una buena recepción entre los estudiantes. Uno de los ejercicios que sobresale es *La flecha*, un video de dos minutos realizado con muñecas y figuras de plástico que representa la paradoja de la *Flecha de Zenón*. La actividad produjo en ellas un interés en el tema, los resultados muestran que las estudiantes tendrán una actitud más positiva al abordar estos temas. La creación de secuencias de imágenes planificadas fomenta el pensamiento visual, que servirá como punto de conexión para abordar estos conceptos filosóficos en un futuro.

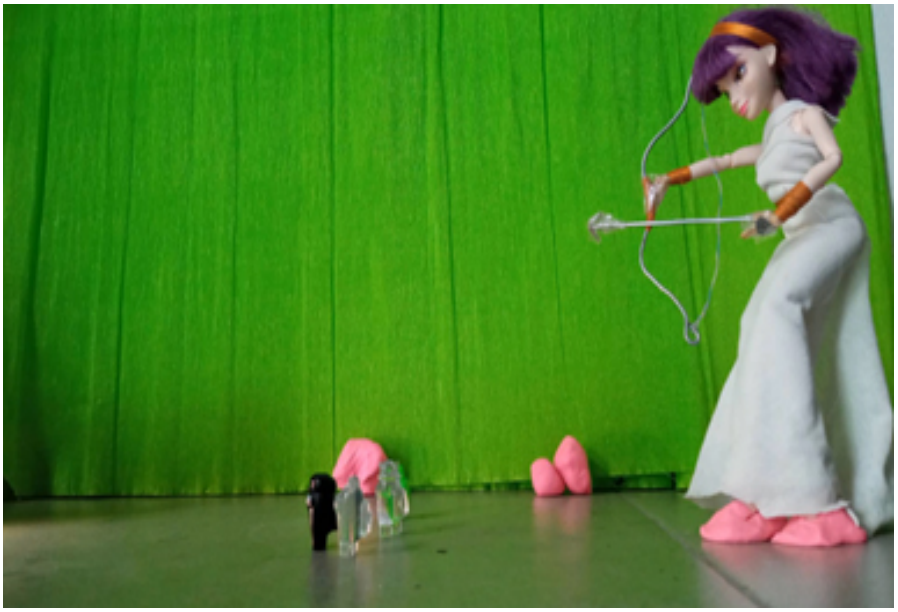


Fig. 2*. Muerte o vida, Eutanasia. Stop Motion de Zenón. Fragmento de una fotonovela que representa un diálogo mayéutico creado por los estudiantes involucrados.*

- **Fotonovela Mayéutica**

Los resultados fueron diversos. Resalta en esta actividad el trabajo Muerte o vida, Eutanasia, en el que se trató un tema delicado, pero su elaboración mostró seriedad y compromiso. Los estudiantes utilizaron con habilidad los recursos visuales, como el encuadre, ángulos de cámara y color. Su trabajo muestra que su pensamiento visual fue profundo y complejo, lo que reforzó su comprensión y enriquecerá futuras reflexiones. La elaboración de la fotonovela contribuyó a materializar el diálogo socrático, superando la comprensión obtenida por una simple lectura.

- **Teatro de sombras y *La Caverna de Platón***



***Fig. 3**. Teatro de sombras sobre La Caverna de Platón. Nota: Capturas del teatro de sombras realizado por los estudiantes, representando la alegoría de La Caverna de Platón, la de la izquierda muestra una versión libre y la derecha una apegada al relato original.*

Hubo un contraste entre las obras que se realizaron a partir de guiones creados por los estudiantes y los que siguieron la narración original. Los primeros se comprometieron más con la actividad, mientras que los segundos mostraban menos interés. Sin embargo, aunque los primeros se apropiaron del mensaje de la obra y mostraron una mayor reflexión del tema, lograron una menor profundización en los significados formales del relato de Platón. Los segundos mostraron un mayor aprendizaje de los significados del mito, pero fueron menos creativos en su interpretación.

DISCUSIÓN

Recurrir a las actividades artísticas de carácter visual no siempre abonan al aprendizaje de los contenidos filosóficos, si no se establece una relación adecuada entre la actividad artística y el tema filosófico, el estudiante puede olvidarse rápidamente de este último, desviándose del objetivo original, esto sucedió en actividades externas a la investigación que aquí se presenta. El entusiasmo y los preceptos generados por la actividad artística deben ser dirigidos al tema filosófico que se aborda, de lo contrario pueden pasar a ser un elemento distractor más que sirva de evasión a los estudiantes. Sin embargo, este riesgo se justifica por la aportación que puede llegar a hacer la actividad artística a la comprensión de los contenidos filosóficos si se planifica de forma adecuada y cumple con sus objetivos.

CONCLUSIONES

Fomentar el pensamiento visual a través del arte y priorizar su papel en el proceso de aprendizaje supera significativamente al aprendizaje producido de forma mecánica, o el de recepción, siguiendo a Ausubel (1983), en su capacidad de formar conexiones con conocimientos y experiencias previas, así como producir nuevas experiencias que a su vez conectan de forma positiva con las emociones del estudiante. Pero no cuenta con una ventaja al buscar precisión en el aprendizaje de los temas y, por sí solo, tampoco los supera en la profundidad y pertinencia en la reflexión y crítica. El docente debe combinar con maestría los diferentes tipos de aprendizajes para encaminarlo a una mejor asimilación de los temas abordados. Los diálogos de Platón muestran su habilidad al hacer interactuar en una «simbiosis estructural y armónica» los diferentes tipos de aprendizaje para lograr que sean significativos, partiendo de los conocimientos previos de los lectores de la época, aprovechando su familiaridad con la narración de mitos y su habilidad como escritor, así mismo, con sus argumentos logra acercar de forma precisa y profunda las críticas al concepto del que se está dialogando. A los docentes nos espera un arduo camino para alcanzar a Platón, creando planeaciones que aprovechen la razón, la experiencia estética, la percepción y la memoria de los estudiantes para alcanzar todo el potencial de la enseñanza. En las actividades que aquí se presentan se busca alcanzar esto, con mayor o menor éxito, aprovechando las ventajas del arte en la enseñanza de la filosofía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1-10.

Gentili, B. (1996). *Poesía y público en la Grecia Antigua*. Quaderns Crema.

Havelock, E. (1994). *Prefacio a Platón*. Gráficas Rogar, S.A.

Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós.

Mitchell, W. (2009). *Teoría de la imágen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Akal.

Nietzsche, F. (2000). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza.

Platón. (1986). *Diálogos IV República*. Madrid: Gredos.

Reale, G. (2002). *Platón. En búsqueda de la sabiduría secreta*. Barcelona: Herder.

Conociendo la Química a través de Arte Acuarelas a base de flores

Karla Itzel Castro Campos
Fernanda Guadalupe Castro Campos
Gabriela Ordaz Guzmán

RESUMEN

Desde la transversalidad educativa se tiene el propósito principal de apoyar a la formación integral, ya que vincula y articula los saberes de las distintas formas de aprendizaje y los reorienta hacia los aprendizajes disciplinares, haciendo lazos entre lo instructivo y lo formativo. Una de las formas prácticas para crear dichos lazos es la fusión del arte y la ciencia experimental, a través de la obra pictórica. Las tintas usadas en la obra pictórica pueden ser aprovechadas en distintas disciplinas y una de ellas es el arte. Las pinturas que se usan actualmente son a base de compuestos que vienen de fuentes no renovables, lo que hace que tengan algunos compuestos tóxicos para el ser humano. Por lo anterior, la enseñanza de la extracción de pigmentos naturales y posteriormente la utilización con la técnica de acuarela para la realización de cuadros pictóricos, se propicia la enseñanza transversal desde la ciencia y el arte. Considerando que la Química proporciona al Arte herramientas para crear, conservar y restaurar la obra, además de usar compuestos no tóxicos obtenidos de fuentes renovables. Las plantas se caracterizan por ser tinturas, los pigmentos se almacenan en flores y frutos principalmente, sin embargo, también se encuentran en hojas, tallos, raíces, corteza y semillas. México goza de gran diversidad de plantas con alta concentración de pigmentos, como lo son la jamaica y la flor de cempasúchil. Por lo que el aprovechamiento de estos recursos puede aportar a la reducción de productos químicos que contienen sustancias tóxicas y perjudican la salud de la sociedad.

Palabras claves: arte, química, pigmentos

INTRODUCCIÓN
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación Media Superior se encarga de formar a jóvenes de 15 a 19 años, período trascendental en el desarrollo del individuo, ya que se construyen y consolidan aspectos de la formación socioemocional y de valores en el estudiante; lo que interviene en sus relaciones familiares, contexto social y en el salón de clases.

La Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, tiene su fundamento en la educación propedéutica, la cual tiene como función, formar estudiantes con una perspectiva humanística y científica, centrada en el aprendizaje y la educación de calidad, por medio del desarrollo de procesos cognoscitivos que les permitan entender, comprender e interactuar con la realidad social.

Lo anterior para dar paso a la etapa universitaria y a la inserción a una sociedad de manera activa. Por lo que es de suma importancia ofrecerles una educación transversal, artística y científica. Por ello, se realizó un proyecto de investigación educativo transversal que vincula la Química y el Arte por medio de la realización de acuarelas a base de flor de Jamaica y flor de Cempasúchil, para posteriormente realizar obras artísticas con la técnica de acuarela y por último exhibirlas en exposición grupal.

DESARROLLO
MARCO TEÓRICO

Transversalidad educativa

Dentro del ámbito académico, la prioridad vigente hasta el momento de los contenidos científicos o técnicos ha traído resultados bastante negativos tanto para el individuo como para la colectividad. Este tipo de enseñanza prepara de manera insuficiente a las y los estudiantes para convertirse en individuos integrales.

Desde la década pasada se han visto alternativas para la innovación curricular en los marcos de las reformas del sistema educativo mexicano. Una de estas alternativas es una práctica educativa transversal. La cual se centra en la unión de los contenidos actitudinales de cada una de las áreas curriculares, por medio de los ejes, enseñanzas o materias de manera transversal. Lo anterior propicia que las y los estudiantes enlacen y emitan

los aprendizajes de diferentes esferas para darle un mayor sentido a las disciplinas; así como instaurar vínculos entre lo instructivo y lo formativo (Reyzábal y Sanz, 1995).

La Secretaría de Educación Pública en México, ha impulsado el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior, enfocado en la transversalidad, con el objetivo de materializar un currículo orientado hacia el desarrollo de competencias, el logro de una educación con mayor pertinencia al contexto en el que se desarrollan los jóvenes y un mejor equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica (SEP, 2017, pág. 4).

Una técnica que puede aplicarse desde la transversalidad es el arte, ya que, se considera indispensable para el individuo. Debido a que es un medio de comunicación y expresión. El arte usa como recursos, imágenes de la realidad física y humana, y de sentimientos, emociones, esperanzas, sueños, mediante la creación de obras artísticas (Ros, 2004). Por ello, el arte auxilia al aprendizaje, a la observación de las particularidades, a la afinación de la atención y al perfeccionamiento de la habilidad para diferenciar las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad.

La unión de la Química y el Arte

Por su parte los fenómenos de la realidad pueden entenderse a través de las ciencias experimentales, como la química; la cual es una ciencia que se encarga del estudio de la composición, estructura y propiedades de la materia. De manera que se hace uso de la química para la creación de arte, permitiendo un proceso transversal en la educación. La unión de la química y el arte es posible mediante la extracción de pigmentos extraídos de plantas y frutos para la creación de obras pictóricas.

La actividad artística, múltiple e integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia (Ros, 2004, pág. 1).

Gran cantidad de las plantas se caracterizan por ser tinturas, los pigmentos se almacenan en flores y frutos principalmente, sin embargo,

también se hallan en hojas, tallos, raíces, corteza y semillas. México goza de gran diversidad de pigmentos naturales con alta concentración de pigmentos, como lo son la flor de jamaica y el cempasúchil. La utilización de estos recursos aporta a la reducción de productos químicos que contienen sustancias tóxicas y perjudican la salud de la sociedad.

Dichas tintas pueden ser aprovechadas en el arte; ya que, a partir de la enseñanza de la extracción de pigmentos naturales y posteriormente la utilización de estos para la realización de cuadros pictóricos con la técnica de acuarela, se propicia la enseñanza transversal desde la ciencia y el arte, considerando que la Química proporciona al Arte herramientas para crear, conservar y restaurar la obra.

METODOLOGÍA

La propuesta metodológica para el desarrollo del proyecto de investigación, Conociendo la Química a Través del Arte, que tuvo como finalidad que las y los estudiantes de la Escuela de Bachilleres Establecieran las relaciones transversales entre los fundamentos teóricos y prácticos de la Química y el Arte, a través de la obtención de pigmentos a partir de recursos naturales y su aplicación en obra pictórica.

La población de análisis fueron las y los estudiantes de Escuela de Bachilleres, Plantel Sur, UAQ, de 5.º semestre, como una muestra significativa, considerando como el total a toda la comunidad estudiantil de los 12 planteles de la Escuela de Bachilleres, UAQ. Las técnicas y diseño de instrumentos que se consideraron durante el proyecto de intervención fueron: diez sesiones de trabajo, planeación, preparación de materiales, gestión, asesorías para la ejecución de las actividades.

MATERIALES

- Materiales biológicos: Se utilizarán las flores de la jamaica y cempasúchil, misma que se adquirirán en un Mercado local de Querétaro
- Reactivos químicos: Alcohol etílico, agua destilada

Para la extracción de pigmentos naturales de la flor de jamaica se seguirá la metodología reportada por Menéndez-Govea (2008). Para ello se molerá la jamaica, posteriormente se someterá a una extracción con etanol-acidificado. La mezcla se mantendrá en agitación por 12 h, a temperatura controlada. El exceso de etanol se eliminará por rotaevaporación. El pigmento concentrado se almacenará en frascos color ámbar para evitar su degradación.

Para la extracción del pigmento de la flor de cempasúchil, primeramente, las flores serán deshidratadas y molidas. Posteriormente, se colocaron las flores un frasco de 1 L, donde se agregaron 300 g de la flor molida y 700 mL de etanol. El frasco se cubrirá con papel aluminio y se mantendrá tapado en un lugar fresco por 3 días, con agitación constante. Pasado el tiempo, se colocará en un rotavapor, con la finalidad de eliminar el exceso de alcohol. La muestra se almacenará en un frasco tapado y cubierto con papel aluminio hasta su posterior uso (Martínez-Peña et al., 2004).

OBJETIVO GENERAL

Establecer las relaciones transversales entre los fundamentos teóricos y prácticos de la Química y el Arte, a través de la obtención de pigmentos a partir de recursos naturales y su aplicación en obra pictórica, con el fin de beneficiar la formación integral de las y los estudiantes de la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur UAQ.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Extraer los pigmentos naturales de la flor de jamaica y de cempasúchil
2. Elaborar cuadros pictóricos con la técnica de acuarelas
3. Exposición artística con la participación de estudiantes de la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur, UAQ.

APORTES DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

La presente investigación tuvo un aporte en el Arte para la Educación al propiciar un desarrollo integral de las y los estudiantes, consecuencia de la transversalidad educativa entre la química y las actividades artísticas.

Ya que permitió otorgar un sentido práctico al aprendizaje de la química por medio de la realización de tintas naturales, así como la realización de una obra artística. Se logró que la práctica educativa como una ventaja para que los aprendizajes completen sus dimensiones cognitivas y formativas, lo que impactó no solo en el currículum establecido, sino que también interpela a la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Extracción de pigmentos naturales

Para la extracción de pigmentos naturales de la flor de jamaica se siguió la metodología reportada por Menéndez-Govea (2008). Para ello se molió la jamaica, posteriormente se sometió a una extracción con etanol-acidificado. La mezcla se mantuvo en agitación por 12 horas a temperatura controlada. El exceso de etanol se eliminó por rotaevaporación. El pigmento concentrado se almacenó en frascos color ámbar para evitar su degradación.

Para la extracción del pigmento de la flor de cempasúchil, primeramente, las flores se deshidrataron y molieron. Posteriormente, se colocaron las flores un frasco de 1 L, donde se agregaron 300 g de la flor molida y 700 mL de etanol. El frasco se cubrió con papel aluminio y se mantuvo tapado en un lugar fresco por 3 días, con agitación constante. Pasado el tiempo, se colocó en un rotavapor, con la finalidad de eliminar el exceso de alcohol. La muestra se almacenó en un frasco tapado y cubierto con papel aluminio hasta su posterior uso (Martinez-Peña et al., 2004). Se realizó un proceso de selección de los estudiantes participantes, mediante la aplicación de los criterios de selección, enlistados a continuación.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ESTUDIANTES

- Interés por el arte y la disciplina pictórica
- Interés por la ciencia
- Semestre 5to
- Cursar la materia de Arte y Estética

Durante 18 sesiones las y los estudiantes participantes realizaron el proceso de extracción de las tintas, aprendieron la técnica pictórica de la acuarela, realizaron obras pictóricas, para posteriormente exponerlas en las instalaciones de la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur. A partir de dichas actividades basadas en la transversalidad educativa las y los estudiantes propiciaron su desarrollo integral; ya que aprendieron conceptos de la química y el arte a partir de la experiencia.

Técnica pictórica

Para realizar la técnica pictórica de la acuarela se preparó el tono de la tinta deseada, para ello, se realizaron pruebas con la cantidad de agua/etanol usada en combinación con el pigmento (amarillo, morado, rosa). Primeramente, se sumergió el pincel en agua-etanol (80-20 % v/v) y se realizaron movimientos circulares suaves para limpiar el pincel contra el borde del tazón y de esa forma prevenir el exceso de agua. Si los participantes tenían la intención de usar la punta de la pincelada, se debía realizar trazos delgados, era necesario descargar agua del pincel para mantener los pelos del pincel más firmes, tener mejor soporte y controlar mayormente la pincelada (Lopera Calle, 2003).

Durante las sesiones enfocadas en la técnica pictórica las y los participantes aprendieron la combinación de colores y el uso correcto del pincel; con lo que lograron la realización de una obra pictórica con la técnica pictórica de la acuarela.

Exposición de obras pictóricas con la técnica acuarela

Todas las obras realizadas fueron utilizadas para exponerlas en las instalaciones de la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur de la Universidad Autónoma de Querétaro. Las y los estudiantes prepararon la instalación de la exposición, el acomodo de las obras e invitaron a la comunidad de la EBA. También explicaron el proceso químico y artístico en el que se basaron para la realización de sus obras finales.

Resultó sumamente significativo el realizar un enfoque hacía lograr un desarrollo integral de las y los estudiantes, consecuencia de la transversalidad educativa entre la química y las actividades artísticas. Ya que permitió darle un sentido práctico en el aprendizaje del estudiantado.

Una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta educativa radica en pronunciarse decididamente por una acción formativa integral, que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, sin olvidar el problemático contexto social en que ellos viven (Reyzábal & Sanz, 1995, p. 4).

A partir de las actividades se desarrollaron nuevos descubrimientos, ya que, algunos participantes no habían experimentado las expresiones artísticas y descubrieron una nueva forma aprender sobre la práctica de la química, así como entender los procesos para desarrollar tintas; el diálogo siempre estuvo abierto y se analizaron nuevas posibilidades de experimentación y vinculación entre el arte y la química.

Se puede concluir que las y los estudiantes de la Escuela de Bachilleres se formaron con una perspectiva humanística y científica, centrada en el aprendizaje y la educación de calidad.

Brindándoles una educación transversal, artística y con bases científicas mediante la química. De la misma manera la creación y el uso de pigmentos naturales permitió el aprovechamiento y concientización de recursos naturales, reduciendo el uso de agentes químicos, lo que disminuye la contaminación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lopera Calle, M. (2003). Conozcamos sobre la técnica de la acuarela. Chía, Cundinamarca: Universidad de la Sabana. https://core.ac.uk/download/pdf/47069657.pdf

Martínez Peña, M., Córtes Cuevas, A., & Avila Gonzalez, E. (2004). Evaluación de tres niveles de pigmento de flor de cempasúchil (Tagetes erecta) sobre la pigmentación de la piel en pollos de engorda. Universidad Autónoma de México, 105 - 111.

Menéndez Govea, W. (2008). Obtención de colorantes para su uso en yogurt a partir de la jamaica. Escuela Superior Politécnica del Litoral.

Reyzábal, M. V., & Sanz, A. I. (1995). Los ejes transversales. Escuela Española. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/34/34REYZABAL-Maria-SANZ-Ana-Razones-sociopedagogicas.pdf

Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. IBERO AMERICANA, 8. Obtenido de https://rieoei.org/RIE/article/view/2901/3826

SEP. (2017). Plan y programas SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-educ-fisica/II-LOS-FINES-DE-LA-EB.pdf

Transversalidad de la disciplina Gestión y promoción de la música en el Plan E de la Licenciatura en Música

Raúl L. Rojas Quintana
Alegna Jacomino Ruiz
Lisandra Moreno Quintana

RESUMEN

El advenimiento e inserción del Plan de Estudios E en la carrera de Licenciatura en Música, trajo consigo numerosos cambios. Algunos de ellos asociados al componente estructural y teórico, del cual se derivó dicho plan, y otros a la praxis de la cotidianidad que se encargaba de demostrar, más que de evaluar la transversalidad de nuevas disciplinas como es el caso de Gestión y promoción de la música. Este trabajo expone un resultado preliminar, -aún no se ha efectuado la primera graduación con este Plan E-, a partir del método DAFO que analiza una situación puntual para luego tomar decisiones estratégicas. Para ello se tuvo en cuenta que, el contexto globalizado de la industria de la música ha tomado especial relevancia, ya no solo para el receptor, sino para el músico-emisor. De ahí la urgencia en primer lugar de insertar esta disciplina en el Plan de Estudios vigente con el objetivo de dotar al estudiantado de mayor cantidad de herramientas para su futuro desempeño profesional. La novedad de la investigación radica en que por vez primera se analiza este Plan de Estudios desde el interior de una disciplina tan atemperada a la contemporaneidad como lo es Gestión y promoción de la música.

Palabras clave: disciplina, gestión, música, plan de estudios

INTRODUCCIÓN

Planteaba el pedagogo Carlos Álvarez que:

> *(...) La carrera y su plan de estudio (documento en el cual se registran las características fundamentales de la carrera) se estructura por medio de subsistemas del sistema carrera denominado de distintas formas: disciplinas, áreas, bloques, ejes o menciones, que garantizan la sistematización vertical de dicho plan de estudio (Álvarez de Zayas, 1999).*

Por su parte, en la Resolución No. 2/2018, comenzaron a llevarse a cabo una serie de transformaciones en la Educación Superior cubana, que han derivado en el diseño de una nueva generación de planes de estudio. Estos planes fungen como documento fundamental de carácter estatal, se elaboró para cada carrera en correspondencia con las necesidades existentes en el país, posee un enfoque sistémico, y es requisito indispensable que, para culminar la carrera, el estudiante deberá aprobar todas las asignaturas del plan de estudio y para cada generación de planes de estudio se elabora con carácter oficial, un *Documento Base* que guía su diseño.

En enero de 2016, se elaboró el Documento Base para el diseño de los Planes de Estudio E. Se debe apuntar que uno de los aportes de la Reforma Universitaria de 1962, fue el concepto de perfeccionamiento continuo de los diseños y contenido de los planes de estudio, con la mira en satisfacer las demandas del desarrollo socioeconómico del país. Desde el año 1977 hasta la fecha, se han aplicado cuatro generaciones de planes de estudio. Hoy, la educación superior cubana está enfrascada en mantener su modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible.

Uno de los retos a vencer es, «perfeccionar la formación de pregrado en carreras de perfil amplio, enfocándose hacia la solución de los problemas generales y frecuentes de la profesión en el eslabón de base. Ello posibilita reducir la duración de las carreras a cuatro años» (Documento Base para el diseño de los Planes de Estudio E, 2016). En el caso del sistema de enseñanza artística, no ha sido diferente, constituye, además, la piedra angular de la política cultural de la Revolución Cubana y ha sido trascendental en el fortalecimiento de las manifestaciones artísticas, en el desarrollo intelectual y espiritual del país y del posicionamiento del arte cubano en el escenario internacional.

En particular la enseñanza de la música desde sus inicios ha sido heredera de las más auténticas tradiciones y prácticas desarrolladas en

el país en este campo y ha sintetizado a lo largo de su historia el legado atesorado, con las corrientes y tendencias artístico-pedagógicas a las que han accedido sus diferentes actores, dando lugar a un sólido proyecto desde el cual se ha enriquecido y consolidado la música cubana, la pedagogía artística y el pensamiento cultural contemporáneo. Desde su concepción inicial, el Nivel Superior se encargaría de desarrollar la búsqueda del perfeccionamiento y realización máxima del repertorio, la profundización en el dominio de recursos técnico-interpretativos y una cultura de los estilos musicales que permitiera el desarrollo de una poética personal de creación e interpretación.

Las generaciones de planes de estudio A, B y C en la carrera de Música legitiman las acciones y los procesos que paulatinamente se habían introducido en la práctica docente y que contaban con resultados positivos en la formación profesional de los músicos. A más de una década de fundada la carrera, y a tenor de las transformaciones acontecidas en el quehacer musical y sociocultural del país por esos años, se suscitaron un grupo de modificaciones orientadas, fundamentalmente, a la incorporación de nuevos perfiles que ampliaban el espectro de especialidades del Nivel Superior y a concepciones que modificaron el espectro profesional del estudiante.

Todos estos acontecimientos, resultados de las experiencias músico-pedagógicas, han ido marcando una práctica curricular que se construye y reconstruye desde los principios de sistematización, continuidad, emergencia y congruencia con el contexto económico, artístico y sociocultural del país y constituyen puntos de apoyo que sostienen la presente propuesta. El plan de estudio E presenta una mayor unidad de todos los perfiles a partir de la definición de un currículo base que integra los saberes esenciales y comunes a todos los perfiles de la carrera, un posicionamiento en torno a la diversidad de formas que asumen los procesos creativos en música y su lugar central en la formación de la carrera, la introducción de la gestión como parte esencial del proceso creativo, el tratamiento de la investigación como sustento de la labor creativa en su pluralidad y complejidad, la apertura al tratamiento de diversos géneros, estilos y formatos de creación en correspondencia con los intereses profesionales de los estudiantes, el tratamiento disciplinar a la preparación del músico para el ejercicio docente.

Contiene nuevre disciplinas: Pensamiento Filosófico, Estético y Político, Estudios Cubanos, Apreciación e Historia de las Artes, Preparación para la Defensa, Educación Física, Estudios Históricos de la Música, Música Cubana, Estudios Teóricos de la Obra Musical y Gestión y Promoción de la Música. Por lo novel que se muestran los temas asociados a esta última disciplina y por su actualidad se plantea como objetivo del trabajo: Analizar la pertinencia de la disciplina de Gestión y Promoción de la Música en el Plan de Estudios E de la Licenciatura en Música.

DESARROLLO

La Disciplina Gestión y Promoción de la Música en el Plan E de la Licenciatura en Música

En el 2019, a partir del contexto sociocultural globalizado que vivía la humanidad y su impacto en las prácticas artístico-culturales en el mundo y en particular en Cuba, se hizo necesario introducir en el nuevo Plan de Estudios Disciplinas y asignaturas que apuntan a resolver problemas profesionales que a su vez generaban contradicciones en su práctica artística. En este sentido se plantea como una de las problemáticas a tener en cuenta:

> *La concepción y gestión de proyectos artísticos de alto nivel estético capaces de enfrentar, las complejidades de un mercado laboral altamente competitivo y dominado por el mercantilismo de la música, y las cambiantes condiciones del contexto sociocultural actual.*

Es importante aclarar que de igual forma esta nueva problemática en cuestión se incluyó dentro del campo de acción del licenciado en música, ampliando su espectro ya no solo a la historia de las artes en general y de la música, el corpus de recursos técnicos expresivos e interpretativos de las diferentes especialidades de la música, sino también a la teoría de la música, la filosofía, la estética, la crítica, la gestión cultural, la sociología musical, la psicología de la música y la pedagogía musical.

En cuanto a los *modos de actuación profesional*, se agregó entonces, la conducción de procesos de gestión basados en sólidos conocimientos musicales que garanticen la coherencia de las propuestas desde su

concepción estética hasta las diferentes formas en que estas se insertan en determinados escenarios musicales. Por consiguiente, aparece declarado dentro de los *objetivos generales de la carrera*: aplicar, desde posiciones éticas y responsables, herramientas de la gestión de la música en la concepción y realización de proyectos artísticos en relación con la naturaleza de estos.

Presentación de la disciplina Gestión y Promoción de la Música

Esta disciplina pertenece al Currículo Base con un total de 160 horas, de ellas 64 horas de clases y 96 horas de práctica laboral para el curso diurno; en el caso del curso por encuentros cuenta con un total de 56 horas, de ellas 32 horas de clases y 24 horas de práctica laboral. Es válido aclarar que es la única disciplina que cuenta con práctica laboral, además de Educación Física en el caso del curso diurno. Como parte de la Fundamentación de la disciplina, se declara el voraz impacto de las llamadas industrias culturales y se erige la música como una mercancía que se crea con un valor y precisa de su promoción para circular y ser conocida. En este escenario, se hace cada vez más necesaria la preparación del artista para que pueda asumir problemas de circulación de la obra, como parte del proceso creativo.

El músico universitario, como actor de procesos culturales y, artista que debe estar a la altura de su tiempo, debe recibir una preparación que le permita dominar los elementos fundamentales para el diseño, ejecución y evaluación de dichos procesos. Por otra parte, se requiere de tales conocimientos, para lograr una eficaz comunicación artista-funcionario-especialista en gestión cultural. La obra musical, entendida como cadena comunicativa, «presenta un comportamiento históricamente determinado que, en el presente, requiere del creador conocimientos y habilidades que le permitan de manera consciente gestionar su obra» (Amaya, 2008).

Los sujetos compositores–intérprete–perceptor mantienen un conjunto de interrelaciones que requieren de profundidad en múltiples aspectos de su quehacer. No basta el dominio de conceptos teóricos y de un instrumento para crear una obra musical hoy día y menos aún para que la misma llegue al destino de los públicos. Si el intérprete desconoce las maneras actuales para difundir sus obras, se quedará, únicamente, con la relación que estableció con el determinado número de personas que acudió a su concierto.

Por otra parte, «el desconocimiento de los principios legales y los niveles de desarrollo cultural que se van alcanzando en nuestro país y en el mundo,

cada vez más atentan contra el crecimiento de ese artista – músico» (Lipsyc, 2000). Siendo así se requiere de una mayor amplitud del entorno académico en la formación del profesional que se encuentra en nuestras aulas. En su texto: *¿Músico o empresario? Perspectiva sobre la industria de los negocios en el sector de la música*, el Dr. Johannes Abreu afirma: «Cuando a la habilidad natural del artista se unen capacidad de gestión, recursos humanos y materiales de manera integrada, el impacto social y económico de su creación se hace superior» (2014). La capacidad de gestión no es únicamente un don natural, se va conformando a partir de conocimientos que la universidad actual puede brindar, de ahí la importancia de esta propuesta disciplinar.

La disciplina Gestión de la Música, concebida para los perfiles de la carrera Música, tiene antecedentes en conocimientos adquiridos en los niveles precedentes y se erigirá modo de hacer transversal para toda la carrera.

OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA

1. Identificar los principales derechos laborales, de propiedad intelectual y de otra naturaleza en la gestión de la música.
2. Determinar las influencias del sistema de instituciones nacionales e internacionales vinculadas a la música en la labor creativa individual y colectiva.
3. Utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones como herramienta de gestión de la música.
4. Sistematizar modelos de gestión de la música a partir de experiencias cubanas.
5. Aplicar los elementos fundamentales de la gestión para la concepción y ejecución de proyectos musicales.

La disciplina potencia valores éticos relacionados con: el empleo de los derechos de autor y derechos conexos asociados al empleo, divulgación y promoción de la música; el uso de las redes sociales; la creación y presentación de proyectos creativos. Se desarrolla además el compromiso y la responsabilidad con la obra personal y colectiva en los temas relacionados con la creación de proyectos, los derechos y la circulación de la obra, su promoción y divulgación. Se estimulan también valores identitarios,

jurídicos y otros asociados al trabajo colectivo, la cooperación, la solidaridad y la fraternidad. Dentro de las principales indicaciones metodológicas y de organización de la disciplina se puede decir que esta se presenta desde una perspectiva integradora e interdisciplinar donde confluyen conocimientos procedentes de diferentes campos del saber, en torno a la explicación de los procesos que permiten comprender la complejidad y diversidad de factores que inciden en la gestión de la música.

La gestión de la música, entendida como proceso que abarca desde la concepción de la obra o proyecto hasta los mecanismos de circulación, producción, divulgación y consumo del proyecto artístico-musical; debe abordarse didácticamente a partir de la exploración de las experiencias de los estudiantes en su devenir en tanto profesional de la música. Se aspira así a promover un aprendizaje significativo que se erija desde las disímiles experiencias de cada grupo, con énfasis en la construcción de proyectos en los que se puedan explicitar metas a corto, medio y largo plazo. Los grupos se deben organizar de manera tal, que coincidan diferentes perfiles, a fin de enriquecer los debates con ópticas y experiencias disímiles. Se recomienda la orientación hacia el trabajo en equipos, igualmente integrados por estudiantes de diversos intereses y psicologías.

Los principios de la gestión cultural y el análisis de la política cultural de nuestro país deben estar presentes de manera sistemática, a fin de que tributen a la inserción profesional del alumnado. Los contenidos teóricos estarán acompañados de lecturas complementarias que promuevan la reflexión colectiva. Asimismo, se propone la realización de trabajos individuales sobre diversas instituciones y organismos de la cultura. De acuerdo con las características propias de los saberes que se consignan en esta propuesta disciplinar, los contenidos referidos a las temáticas de legalidad e informática no poseen relaciones de precedencia y continuidad, por lo que su ordenamiento en asignaturas dentro de la disciplina puede ocupar lugares disímiles.

La diversidad de aristas, campos y locaciones que integra la gestión de la música y su marcado carácter práctico, hacen que este campo carezca de sistematizaciones para su abordaje integral dentro de un proceso de formación. Ello condiciona que la disciplina deba ser impartida en la modalidad de team teacher integrados por especialistas con experiencia en cada una de las temáticas que se proponen. En consonancia con lo anterior,

«ha de lograrse la participación en seminarios y talleres, de funcionarios de la música que puedan dialogar con los estudiantes a partir de sus resultados y los de las instituciones que representan» (Byrne, 2014).

La disciplina tiene asignadas un número de horas de práctica laboral, las que deben estar asociadas a acciones de gestión vinculadas con el proyecto de creación que se concreta a partir del tercer año. Estas acciones deben estar vinculadas a aspectos relativos a la concepción, fundamentación, realización, divulgación, promoción y circulación de la propuesta. En el caso de proyectos con un grado de madurez tal que pueden llegar a niveles de presentación para integrar catálogos de empresas de la música, grabación de discos, u otras acciones de mayor envergadura que demandan del estudiante altos niveles de independencia; desde la disciplina se debe apoyar o conducir los proyectos hasta lograr los objetivos previstos.

Por las características de la disciplina, ella tiene un papel protagónico en el desarrollo y concreción de las estrategias curriculares orientadas al desarrollo de las valoraciones económicas, políticas, jurídicas y medioambientales de la música, así como a la del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el desarrollo profesional. Igualmente, la concepción y desarrollo de los proyectos de creación, demandan por su naturaleza propia, de la investigación y el ejercicio del criterio, en la determinación de los objetivos y alcances del mismo, en su propio contenido y sus tratamientos, hasta los estudios relativos a los posibles circuitos, épocas, territorios y espacios para su divulgación, promoción, presentación y evaluación de su impacto.

El colectivo de la disciplina debe enfocarse desde lo metodológico, en la búsqueda y experimentación de formas de abordar los contenidos y los ejercicios de clase desde el vínculo directo con el proyecto profesional del estudiante, en su condición de trabajador. Ello pudiera implicar, la búsqueda de otras formas de organización de la docencia que difiera al tratamiento habitual que se realiza con el resto de las disciplinas. Las características de la disciplina que, desde sus objetivos y contenidos, sustentan y sostienen el desarrollo de los proyectos de creación, exige un vínculo directo y especial con la disciplina principal integradora de cada uno de los perfiles y desde la naturaleza de cada uno de ellos se orienta y direcciona los proyectos, se establecen las herramientas que permiten el completamiento del ciclo de creación actual.

La disciplina propone un sistema de evaluación que transite por los controles sistemáticos y parciales, al tiempo que se integra con la disciplina principal integradora para la evaluación del proyecto de graduación del estudiante.

Transversalidad de la disciplina, gestión y promoción de la música en el Plan E de la Licenciatura en Música

Para la realización de este análisis no se puede obviar las cuestiones asociadas al complejo contexto que han afectado al país: recrudecimiento del Bloqueo con respecto al 2016 cuando se elaboró el documento base del Plan E, la contingencia energética del país, el surgimiento de la pandemia COVID-19 que ha implicado ajuste de los Planes de Estudio y ha afectado el cumplimiento del Objetivo N. 4 de la Agenda 2030 de la ONU y el Artículo 7 de la Constitución de la República de Cuba.

Sin embargo, de manera general:

- Se logra formar un profesional de perfil amplio, a partir de la introducción de esta disciplina.
- Se concreta el eficaz desarrollo de una articulación entre los temas de esta disciplina en el pregrado y el posgrado (maestría, doctorado).
- A partir de la introducción de la disciplina se logra una flexibilidad curricular. Para ello se tuvo en cuenta en el contenido las particularidades de cada l territorio ya que esta es una carrera nacional.
- Aún no se logra un trabajo intra, inter y transdisciplinarios.
- Se logra la integración sistemática y orgánica de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje (académico, laboral e investigativo).
- Se amplía el empleo de las TIC, y aunque se plantea en los objetivos generales y en las habilidades profesionales del Plan de Estudios, aún no se prioriza el trabajo con las mismas.

Con el objetivo de particularizar nuestro estudio, se tuvo en cuenta la Matriz DAFO, también conocido como análisis FODA o DOFA. Es el método más sencillo y eficaz para decidir sobre el futuro. Pese a su simplicidad, está considerado como el 'abecé' de cualquier estrategia. Su nombre en español surge del acrónimo de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

Esta herramienta es como si se tomara una radiografía de una situación puntual de lo particular que se esté estudiando. Luego de analizarlas, se deberán tomar decisiones estratégicas para mejorar la situación actual, en el futuro.

Debilidades

- No están declarados los nexos interdisciplinarios imprescindibles para la comprensión integrada de los diferentes procesos históricos, culturales, políticos, sociales, ni la graduación de los contenidos coincidentes en diferentes asignaturas, así como tampoco los núcleos de articulación interdisciplinar con otras disciplinas que conforman el Plan de Estudio.
- No se relacionan en el programa los posibles métodos y medios de enseñanza a emplear en la disciplina.
- No se relacionan los núcleos básicos de la disciplina, mediante lo cual se pretenden las relaciones interdisciplinarias.
- Se encuentra poco actualizada la bibliografía básica.

Amenazas

- La no existencia de un proyecto de investigación que tribute directamente a la disciplina.
- La no actualización del programa de la disciplina acorde a los cambios del contexto.
- Fortalezas
- La disciplina cuenta con todos los elementos establecidos.
- Existe una coherencia entre la fundamentación del programa de la disciplina y la declaración de objetivos, contenidos, habilidades y valores.
- La disciplina puede llevar a la praxis social y local.

Oportunidades

- La existencia de diferentes proyectos de creación que se pueden aprovechar para beneficio y mejora del trabajo de la disciplina.
- La Disciplina aportará herramientas práctico-metodológicas para el futuro desempeño del profesional.

Plan de Mejoras

Ha sido y continúa siendo, por el carácter novel de la disciplina, responsabilidad del colectivo de las misma, en su constante trabajo metodológico, definir los métodos y medios de enseñanza, así como los contenidos coincidentes y núcleos básicos de articulación intra e interdisciplinar. Es válido aclarar que esta propuesta puede variar en función de la experiencia en la impartición del programa.

- Realizar un análisis de la distribución de algunas asignaturas por años o semestres que obstaculizan la realización de evaluaciones interdisciplinarias.
- Sugerir a la Comisión Nacional de carrera el reajuste de algunos objetivos y habilidades que se repiten y pueden ser sintetizados. Además de replantearse la ubicación de los egresados que viene contenida en el modelo del profesional.
- Potenciar desde el trabajo metodológico el uso de las TIC, para poder cumplir con el objetivo de lograr menor presencialidad.
- Potenciar los procesos de gestión a partir de la utilización de diferentes herramientas.
- Perfeccionar el vínculo entre los objetivos generales y las habilidades declaradas en el modelo del profesional.
- Actualizar la bibliografía básica a utilizar en el programa de disciplina.
- Reforzar en la disciplina su vínculo e interacción constante con las problemáticas del desarrollo local.

- Actualizar el programa de la disciplina, la declaración de objetivos, contenidos, habilidades y valores, según las particularidades y las demandas del contexto.
- En el Anexo del presente trabajo se propondrán algunas acciones que tributarán directamente al Plan de Mejoras.

CONCLUSIONES

La Gestión y Promoción de la Música es una disciplina que se introduce en este plan de formación de manera muy acertada, ante la emergencia de esta manifestación como industria cultural y a partir del complejo entramado de relaciones, espacios, tiempos, que rodean a la creación musical vista en todo su ciclo: producción, reproducción, modalidad, socialización. Como parte de la formación integral del Licenciado en Música se encuentran los procesos de gestión y socialización de la obra musical producida o del proceso creativo.

Los compositores deben mantener una sistematicidad en la creación y presentación de obras y demostrar su capacidad de gestión para la interpretación en vivo de estas. La matriz DAFO demostró lo mucho que queda por perfeccionar, pero siempre partiendo de su pertinencia e impactos, ya que las exigencias artísticas de los proyectos de creación en función de los objetivos, las necesidades individuales y las posibilidades de realización cada vez se hacen más necesarios. Los espacios reales y virtuales para la promoción y circulación de la obra musical; demandan actitudes y modos de comportamiento ético, responsable, consecuentes con los principios de la creación en general que deben ser proyectados y practicados en el espacio de esta disciplina en función del proyecto personal de cada estudiante.

ANEXO

Cronograma de acciones

Mejora a aplicar	Responsable	Fecha de cumplimiento
Incluir en el *Plan de Trabajo de la Disciplina*, la actualización de la bibliografía básica.	Jefe de Disciplina	Mayo 2024
Incluir en el *Plan de Trabajo Metodológico* un taller sobre la actualización de la disciplina: los objetivos, habilidades, valores, métodos y medios de enseñanza; así como los contenidos	Jefe de Disciplina	Mayo 2024
coincidentes y núcleos básicos de integración intra e interdisciplinar.		
Incluir en el Plan de Trabajo la ubicación de los egresados y la elaboración de los perfiles de competencia, según las particularidades demandas del contexto.	Jefe de Disciplina	Mayo 2024
Llevar propuestas al Consejo, de carrera de evaluaciones interdisciplinarias-integradoras.	Jefe de Disciplina	Mayo 2024
Realizar una clase abierta donde se potencie el uso de las TIC, con el objetivo de lograr una menor presencialidad.	Profesor de la asignatura	Mayo 2024
Realizar una clase metodológica instructiva sobre el perfeccionamiento del vínculo entre los objetivos generales y las habilidades declaradas en el modelo profesional.	Profesor de la asignatura	Junio 2024
Incluir en el Plan de Trabajo un taller sobre las entidades donde se realiza la práctica laboral para perfeccionar su contribución al desarrollo local.	Jefe de Disciplina	Junio 2024

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, J. (2014). ¿Músico o empresario? Perspectiva sobre la industria de los negocios en el sector de la música. Ediciones Cidmuc del Centro de Investigación y Desarrollo de la Música Cubana.

Álvarez de Zayas, C. (1999). El diseño curricular. Cochabamba, CREA.

Amaya, C. (2008): Gestión de mercadotecnia en el arte. Ediciones UNIÓN.

Byrne, D. (2014): Cómo funciona la música.

Lipsyc, D. (2000): Derecho de Autor y Derechos Conexos, Tomos I y II, Edit. Félix Varela.

Documento Base para el diseño de los Planes de Estudio E (Proyecto) (2016).

Resolución No. 2/2018 del Ministerio de Educación Superior.

La transposición musical en la interpretación de la música de cámara

Ibel María Couso Suárez

RESUMEN

La práctica y estudio de la música de cámara es fundamental para la formación del músico y para el desempeño del artista profesional. La transposición musical es una habilidad y un conocimiento de suma importancia en el estudio, ejercicio, interpretación, composición y ejecución del piano, principalmente en su función camerística o acompañamental. Dentro de la gran variedad de opciones camerísticas, hay instrumentos que la integran, que son transpositores. Para lograr el acople y el desenvolvimiento eficaz de la obra que emplee dicha técnica o se necesite su uso por otras causas, el pianista debe conocer y dominar la técnica profesional de la transposición musical. El transporte puede ser mental o escrito, según el caso específico. El piano se instituye como instrumento favorito y de referencia para la técnica transpositiva tanto en la música de cámara como en el acompañamiento, pues posee un sistema temperado que es la base de la música occidental. Es importante fundamentar la relevancia de la transposición musical al interpretar la música de cámara para el desarrollo del pianista en formación y para el pianista profesional que desempeñe su labor camerística y acompañante.

Palabras clave: música de cámara, transposición, piano, acompañamiento al piano

INTRODUCCIÓN

Es de utilidad proporcionar una plataforma para la expresión artística, musical, creativa e interpretativa, donde se fusionen la transposición

musical y la música de cámara -con especial aplicación al piano camerístico/acompañamental- promoviendo la interacción y la comunicación al aportar un nuevo enfoque y una nueva dimensión.

Es por eso conveniente definir conceptos tales como transposición musical y música de cámara, clarificar cuáles son las técnicas transpositivas más comunes en la interpretación camerística, distinguir cómo afecta el transporte musical la interpretación de las obras para distintos instrumentos de cámara con acentuación especial en el piano camerístico/acompañamental, así como reconocer cómo puede la transposición musical influir en la emoción y el carácter de una obra musical de cámara y dedicada a este formato específico.

La transposición musical tiene un papel muy importante en la adaptación de obras para distintos instrumentos de cámara y puede afectar significativamente la estructura armónica y melódica de determinada obra musical. Es por eso que es conveniente explorar la importancia de la transposición musical en la interpretación de la música de cámara y su impacto desde la obra musical en la estructura formal, genérica, instrumental, creativa e interpretativa.

La práctica de la transposición musical varía de acuerdo con los estilos y los instrumentos musicales. Los compositores e intérpretes utilizan esta técnica para adaptar las obras a sus necesidades y preferencias y aunque puede ser una herramienta de mucha utilidad también plantea retos y deben tomarse decisiones acerca de cómo aplicarla para preservar la integridad artística de las obras y la coherencia del conjunto interpretativo.

DESARROLLO

En la ejecución de la música para un reducido número de ejecutantes, así como al mencionar el espacio pequeño donde apareció, se puede hablar de música de cámara (Kilburn, 1904, p. 1); la cual se instituye desde su riqueza melódica y armónica, en formato y género que posee variedad de repertorio, principalmente para la combinación camerística del cuarteto de cuerdas: dos violines, viola y violoncello (Latham, 2008, p. 257).

En lo referente a la transposición musical, el Diccionario de la Lengua Española, establece que, «transponer», proviene del latín *transponĕre*, y en su primera acepción indica que es poner a alguien o algo más allá, en

lugar diferente del que ocupaba (Real Academia Española, 2014, definición 1); por su parte, «transposición», es la acción y efecto de transponer o transponerse. Y en el *Diccionario Enciclopédico de la música*, Latham define qué es interpretar o transcribir la música en altura diferente a la original, además los instrumentos transpositores son los que producen un sonido diferente de la nota escrita en la partitura (Latham, 2008, p. 1524).

La autora coincide con Salas que occidente ha generado un sinfín de géneros y formatos y la música de cámara es un ejemplo de ello, la cual es compuesta para pocos instrumentos, debido al espacio reducido donde se ensayaba y presentaba (cámaras = habitaciones), con carácter intimista; cada músico se sitúa de manera que exista comunicación entre el conjunto y se favorezca el logro de la conexión entre todos y cada uno de ellos, con la interpretación de obras contrapuntísticas en las que cada integrante instrumentista protagoniza una voz en el tejido musical, que, unidos, hacen una interpretación única (Salas, 2005, p. 13).

Es así que, «transposición musical» es el procedimiento donde se reubican y conducen un conjunto de notas de una partitura a otra tonalidad. Conlleva mantener un encadenamiento coherente con todas las notas. Trasladar las notas ascendentemente o descendentemente. Es un pasaje musical que se transfiere de una tonalidad o grupo tonal a otro, sin afectar su estructura melódica y armónica (Latham, 2008, p. 1524). En la experimentación, ejecución, enseñanza-aprendizaje, interpretación e interacción desde el rol de espectador de la música de cámara escrita o interpretada en vivo o grabada, se han constatado la importancia, el impacto y la trascendencia del transporte musical en la ejecución camerística-acompañamental.

Desde la teoría musical, las técnicas de transporte son: el escrito y el mental. En el transporte escrito se escribe la melodía con la sustitución de la tonalidad con su armadura correspondiente, y las notas, siempre con la distancia definida para la transportación. En el transporte mental la posición de las notas se conserva y se cambia la clave (Alba, S/A, p. 80). No obstante, según Lathan es importante diferenciar transposición y modulación (Latham, 2008, p. 969).

En el transporte escrito se establece el intervalo de transposición para la tonalidad nueva, se define a la tonalidad que se va a transportar el pasaje musical y se escribe la armadura de clave, posteriormente se aplica el intervalo en que se ha transpuesto la obra para todas y cada una de las

notas que la componen. Al transportar siempre se tienen en cuenta las alteraciones propias, es decir, las contenidas en la armadura de clave, pero también es necesario realizar un buen proceder con las accidentales.

Otro proceder es el transporte por semitono cromático, el cual no necesita cambio de clave ni cambiar la posición de las notas en el pentagrama porque los sonidos mantienen su nombre; en otras palabras, se delimita el intervalo de transposición que como su nombre lo indica es un semitono, el cual puede ser ascendente o descendente, se establece la tonalidad en que se va a interpretar el arreglo y, por último, se incluye la armadura de clave del tono transportado. Las alteraciones accidentales cambian de acuerdo a la dirección del transporte (ascendente o descendente). En el caso de dobles alteraciones, se enarmonizan (Alba, S/A, p. 80).

Al construirse instrumentos musicales, su fabricación lleva implícita una afinación específica. Aquellos que por afinación o tamaño emiten un sonido distinto al representado en la nota escrita son denominados: instrumentos transpositores. La guitarra y el contrabajo son ejemplos de instrumentos transpositores de registro. La generalidad de los instrumentos transpositores se encuentran en la familia viento metal y viento madera debido a sus tonalidades nativas poco comunes. Son clasificados también como instrumentos transpositores de tonalidad (Latham, 2008, p. 1524).

En la música de cámara se emplea la técnica transpositiva dado por la posible variedad instrumental y la multiplicidad de agrupaciones. La magia comienza cuando todos y cada uno de los integrantes son importantes, en su rol de protagonistas, o en función de acompañantes. El conjunto se entrelaza en el tejido melódico-armónico para lograr ambientes que rememoren estilos, se haga brillar la riqueza tímbrica participante, se realice una presentación entretenida, enriquecedora, comunicativa y divertida.

El piano es parte integrante en la música de cámara desde sus inicios, cuando el clavicémbalo (antecesor del piano) apoyaba y completaba la melodía la armonía e interpretaba el bajo continuo. En su evolución adquirió un papel sobresaliente en el conjunto, alternando protagonismo con acompañamiento. El piano acompañante realza, complementa y respalda a un solista que puede ser un instrumento musical, un bailarín o la voz (Latham, 2008, p. 1524).

El piano acompañante es esencialmente música de cámara (pero la música de cámara no es necesariamente acompañante), y hace uso de sus

posibilidades técnico-musicales, los cuales le ofrecen mayor ductilidad y oportunidad de acople. Los intérpretes solistas de todos los instrumentos, incluyendo el aparato vocal, requieren de este instrumento musical para el acompañamiento.

El piano es un instrumento no transpositor y es además uno de los más populares dentro de la música, utilizado por muchos compositores e intérpretes. En su interrelación con los instrumentos transpositores o no transpositores, engrandece las sonoridades particulares de cada uno de ellos que los distingue, y en su interacción se funden los timbres y los colores, con el consecuente desenlace de un producto artístico bello.

Salas, Kilburn, Latham y Radice coinciden en que el cuarteto de cuerdas (generalmente dos violines, una viola y un violoncello) es la combinación camerística más utilizada y difundida, donde las líneas del contrapunto sonoro son más nítidas y la polifonía tiene más posibilidades. Con el cese gradual del bajo continuo, tras una lenta y gradual evolución, las partes de relleno del acompañamiento consiguieron vitalidad, sin permitir la improvisación al ejecutante. El clave y el clavicordio tuvieron gran popularidad, pero en el Clasicismo se sustituyeron por el fortepiano (Salas, 2005, p. 27).

No pudo imaginarse Bartolomeo Cristofori (1655-1731) la trascendencia de su invención (Radice, 2012, p. 25), devenido a: solista, acompañante, instrumento clave para ensayar, en la pedagogía, en la música de cámara, como insustituible utensilio sustentador de las asignaturas teóricas, excelente herramienta para componer y complementario e imprescindible para todo músico.

El pianista que opte dedicarse a la vertiente pianística camerística y acompañamental, necesita herramientas propias sin las cuales no será un músico diestro y versátil en su haber laboral posterior, por lo que la presencia de las asignaturas: música de cámara, acompañamiento y teoría musical (donde se imparte el transporte-mental o escrito y los conocimientos acerca de los instrumentos transpositores), deben transmitir al estudiantado la cultura que lleva implícita la música y que la experimente en la interpretación. Es decir, hacer llegar el lenguaje de la música e interrelacionar conceptos teóricos dentro de la partitura que el estudiante estará interpretando a través de un enfoque pedagógico.

La Escuela Profesional de Arte orienta la formación artística especializada, en particular, la continuidad de todas las manifestaciones y expresiones de

la música. Durante treinta y dos años de experiencia laboral en la Enseñanza Artística como profesora de Piano, la autora ha conjugado la la RAE no acepta la fórmula o, en su lugar sugiere el uso de la conjunción O, o bien modificar la redacción. Señalaré en el texto cada vez que aparezca práctica artística con la práctica educativa, al trabajar en asignaturas relacionadas con Acompañamiento, Piano Básico y Complementario, las cuales tributan a la Música de Cámara (cátedra que aún no está formalizada en las escuelas de nivel elemental y medio pertenecientes al Sistema Educativo de la Enseñanza de las Artes en Cuba).

Teoría musical, música de cámara y piano camerístico/acompañamental son asignaturas necesarias en la formación y práctica profesional de un artista, pues su interdisciplinariedad permite la apropiación y aplicación de las mismas desde la interpretación o desde la práctica compositiva. Mediante la teoría musical, como punto de partida para emprender la práctica musical, en la aplicación de lo aprendido y lo aprehendido y en la búsqueda de caminos inexplorados, se comprenden y emplean los modelos implícitos en las tonalidades y en las escalas. Es importante señalar que una tonalidad mayor no puede transponerse a una tonalidad menor y viceversa, por la interrelación entre la distancia interválica de los sonidos.

La transposición musical, además de divertida, es útil y necesaria para productores musicales, compositores, arreglistas e intérpretes, porque mediante ella es posible colocar una obra musical de su tonalidad nativa a otra, según convenga, teniendo en cuenta y en función del rango o registro vocal del vocalista, o las posibilidades interpretativas del músico o su instrumento con su tonalidad de origen, además, se aplica en el contexto de una tonalidad compartida al unir composiciones musicales o samples.

Con la aparición y desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las opciones de transposición se han ampliado y diversificado. Es posible la transposición con *software* digital, con estaciones de trabajo de audio digital MIDI o archivos de audios, inclusive aditamentos incluidos en los instrumentos musicales electrónicos como el sistema de cambio de tono.

En el siglo XX, el compositor francés Olivier Messiaen (1908-1992), al inspirarse en la escala cromática occidental de doce notas, creó los «modos de transposición limitada», los cuales son varios grupos de notas que se hacen a partir de módulos generadores o secuencia de intervalos. La última

nota de cada grupo se constituye en la primera del siguiente. Después de un cierto número de transposiciones cromáticas cada modo no se transporta más porque coincidirían las notas con las primeras. Tienen simetría porque ninguna nota se puede percibir como la tónica (Latham, 2008, p. 948).

Es de interés acotar la relación que existe entre la música, la física y las matemáticas, y más específicamente la acústica musical que estudia la producción del sonido en los instrumentos musicales, y los sistemas de afinación de la escala, pues las notas son vibraciones que se propagan por el aire a una determinada velocidad, condicionadas por la presión y la temperatura, y se detectan por el tímpano.

Todos estos conocimientos son imprescindibles para el pianista en formación y el profesional que ejerza su actividad en la música de cámara y en el acompañamiento, donde la transposición y la improvisación son fundamentos correspondientes a la creatividad musical. El conocimiento de los lenguajes musicales, estilos, características propias de cada familia musical, las técnicas interpretativas y sonoras, el manejo del oído interno como sustento de la afinación, la audición armónica y la interpretación.

Por ejemplo, al interactuar un pianista con un cantante, si al segundo le resulta la obra muy alta o muy baja con relación a su registro vocal, quien acompaña al piano debe agilizar y manejar correctamente la técnica del transporte musical para subirle o bajarle la tonalidad según convenga. Es así también cuando se esgrime lo camerístico con instrumentos transpositores, en los ensayos, el pianista ha de ser hábil en la transportación para que el proceso fluya y tenga éxito.

En el jazz o en la música popular es conveniente estar alerta con la intervención de los cantantes e instrumentos transpositores para facilitarles que brillen sus registros y se ejecuten sus pasajes musicales con soltura. Además, tener disposición para la integración y la disciplina. Poseer reflejos para la resolución de contingencias en la interpretación en vivo, autocontrol, coordinación, concentración, memoria, dominio de la lectura a primera vista y comunicación entre los músicos y con el público.

La práctica de música de cámara y el acompañamiento, aportan al proceso formativo de los estudiantes de piano: audición, interpretación de diferentes épocas y estilos, desarrollo de la articulación, respiración y fraseo. Asimismo, les permite hacer uso de los diferentes conceptos

aprendidos en otras asignaturas, además de promover el trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo.

Hacer migrar la armadura original a una nueva es una habilidad y un conocimiento indispensables en el piano. La repentización, la transposición, lo camerístico y el acompañamiento son destrezas y herramientas básicas para los pianistas, primero para su formación y posteriormente para su desempeño profesional.

Históricamente, el piano ha sido imprescindible en la ejecución a dúo, tanto como integrante, como acompañando a otros instrumentos y también al canto. Hay dos formas musicales ampliamente utilizadas durante el siglo XIX: la pieza breve para piano y la canción, en las cuales dicho instrumento se mantiene en un plano de igualdad y la transposición juega un rol importante, pues la localización de la tonalidad apropiada es garantía en la calidad interpretativa (Latham, 2008, p. 869).

El arte de la transposición musical, la música de cámara, el piano camerístico y el piano acompañante son conceptos afines en la práctica, desarrollo, composición, producción e interpretación musical, han estado presentes como lenguaje expresivo y artístico de la humanidad en su necesidad de atrapar lo efímero de un sonido, lo mágico de una audición y lo imperecedero de una obra musical.

Dime, piano acompañante
si en tu sueño te ves libre
con música de jengibre
y una inspiración andante.
Que tu pasión desbordante
te haga cielo despejado
que en tu dulzor seas salado
para que seas anhelo,
refugio, paz y consuelo
pues siempre estoy de tu lado.

(Couso, 2017)

CONCLUSIONES

La transposición, la música de cámara y el piano acompañante son fundamentales en el estudio, la ejecución y la composición musical de los intérpretes y de los compositores; al permitir una mejor adecuación de una tonalidad dada a un determinado registro vocal o instrumental -según sea el caso-, y producir una obra artística, estructurada de manera tal que sea estéticamente bella.

El piano se instituye como favorito entre los instrumentos para la ejecución y práctica de la música de cámara. Como integrante de una agrupación de cámara o en su función de acompañante, el pianista debe pertrecharse de conocimientos, herramientas y habilidades teóricas básicas como la repentización y la transposición, el estudio individual es básico, así como el ensayo grupal, siempre en la búsqueda de un estilo propio.

Conforme al legado artístico-cultural que tributa a la sociedad el pianista como músico de cámara, acompañante y su relación con los procesos formativos de los estudiantes de música, específicamente los de la especialización pianística, es importante ofrecer un camino donde la transposición musical, el acompañamiento y la música de cámara, sean potenciadores de una debida formación artístico-profesional de los estudiantes y una habilidad de los profesionales.

La transposición musical y la música de cámara, enriquecen la formación de los estudiantes sobre conocimientos considerados indispensables para desempeñarse en el futuro como pianistas acompañantes y músicos de cámara, porque desde sus clases, ensayos o presentaciones en público, se preparan desde sus estudios y brindan proyección de futuro como profesional en el arte, como persona íntegra y como ser social con un papel a desarrollar, un encargo en la sociedad a la cual está relacionado, y converger su accionar y legado a ser incansable maestro para las venideras generaciones de pianistas camerísticos, acompañantes, músicos relacionados y público que interactúa con sus procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, A. (S/A). Teoría Musical. Chile: C. Kirsinger & G.

Couso, I. (2017). El Acompañamiento de piano. Valoraciones didácticas en función de la formación artístico profesional del estudiante de Piano Básico. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de las Artes (ISA).

Kilburn, N. (1904). The Story of Chamber Music. London: The Walter Scott Publishing. Co., Ltd.

Latham, A. (2008). Diccionario Enciclopédico de la música. México: Fondo de Cultura Económica.

Radice, M. (2012). Chamber Music. An essential history. U.S.A.: The University of Michigan Press.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la Lengua Española (23a ed.).

Salas, V. (2005). La historia de la música de cámara y sus combinaciones. Vision Net.



Capítulo 7

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

La enseñanza por/para las artes: algunos fundamentos metodológicos y beneficios sociales

Lilliam Chacón Benavides

Diseño e impartición: Dra. Lilliam Chacón Benavides. Universidad de las Artes, ISA, Cuba.

Dirigido a: Docentes y estudiantes.

Duración: Tres sesiones de dos horas cada una. Total 6 horas.

OBJETIVO GENERAL

- Contribuir a la sistematización de algunos referentes metodológicos de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje de la danza, a partir de las experiencias teóricas y prácticas de los talleristas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Abordar tres núcleos temáticos fundamentales de los entrenamientos y creación danzaria: lo histórico, lo teórico-conceptual y lo pedagógico.
- Ofrecer herramientas analíticas y desarrolladoras para la preparación pedagógica del maestro.
- Privilegiar el taller, como forma de organización docente para la indagación de experiencias docentes y creativas en la danza. La reflexión y la conceptualización de las nociones al uso.

NECESIDAD O PROBLEMA QUE SE ATIENDE

Problema metodológico: ¿Cómo contribuir a la sistematización de algunos referentes metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje de la danza, a partir de nociones teóricas y prácticas, encaminada a potenciar las posibilidades técnico-creativas de los estudiantes?

Los talleres tendrán un carácter teórico-práctico. Se favorece la afinación de la mirada crítica del movimiento. De ahí la importancia del método observacional, del analítico-sintético e histórico-lógico para la percepción del movimiento y el desarrollo de la independencia creativa.

FUNDAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La perspectiva teórica está apegada a la noción de campo artístico-pedagógico de la Dra. C. Peramo Cabrera, Hortensia. (2011). El campo artístico-pedagógico. La Habana: Ediciones Adagio, p. 239.

FUNDAMENTO METODOLÓGICO-DIDÁCTICO

Se realizó una inmersión en algunos campos dancísticos para la combinación de diversos fundamentos metodológicos y didácticos. Entre ellos, la noción de «cuerpo creativo» aportada por la Dra. C María del Carmen Mena Rodríguez, de Cuba, en el año 2013, la cual desarrolla una línea pedagógica enfocada en el cuerpo del estudiante, el del maestro y el del grupo de estudiantes. Las perspectivas de análisis de movimiento de Rudolf Laban, y la visión arqueológica y metodológica de Ramiro Guerra.

FUNDAMENTO PSICOLÓGICO

Se alude a los conceptos de la teoría sociocultural de L. Vygotsky, para quien el aprendizaje del individuo es fruto de una experiencia activa. Este autor le otorga mucha importancia a lo histórico-cultural en el conocimiento. Sus aportes pueden poner a dialogar aspectos pedagógicos, psicológicos y de la danza. Las tareas problemáticas en la danza apuntan al «desarrollo próximo» como zona de tensión para alcanzar mejores resultados.

Eje de formación: Se combina lo artístico-educativo.

Tipo de participantes: Mixto.

Duración en horas: Dos (2) horas cada sesión de trabajo, por tres días.

EJES TEMÁTICOS / CONTENIDOS

1. Cómo obtener un cuerpo alerta.
2. De la improvisación a la creación coreográfica.
3. Del salón a la escena dancística. Un viaje de ida y vuelta.

Número de sesiones y cronograma: Mínimo dos sesiones, máximo tres sesiones.

Recursos didácticos: Computadora con pantalla para proyectar. Aula o salón.

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

Mediante la vía semipresencial, fundamentalmente, se produjeron tres jornadas de trabajo. Más que un ejercicio de taller propiamente, por el modo en que se produjo la asistencia, se realizaron tres conferencias ilustradas en las que se compartieron contenidos y herramientas técnicas para la preparación pedagógica de los maestros asistentes. En ellas se abordaron algunos núcleos temáticos sobre las peculiaridades de la enseñanza de la danza en Cuba, entre ellos: tipos de entrenamientos y creación danzaría, sobre la base de los fundamentos históricos, y teórico-conceptuales en el engranaje de los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza y el arte en general.

Es importante destacar que se logró un ejercicio de carácter interdisciplinar aportativo, gracias a que los participantes provenían de distintas formaciones prácticas y profesionales. El intercambio y las preguntas realizadas pusieron a prueba el interés de los participantes, la necesidad de continuar pensando los modos de enseñar danza, su impacto en otras artes y la creatividad para la realización óptima del Congreso, en cuanto a modo de realización y capacidad de respuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonilla, N. (10 de febrero de 2020). Cuerpos: *La danza como un todo*. Cubaescena. http://cubaescena.cult.cu/cuerpos-la-danza

Chacón B. L. (2019). *Cuerpo y/en movimiento: una alternativa semioestética para su análisis dancístico* (Tesis de Doctorado/ tesis no publicada). La Habana: Universidad de las Artes (ISA).

Guerra, R. (1999). *Coordenadas danzarias*. La Habana: Ediciones Unión.

Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Caracas: Fundamentos

Mena, M. del C. (2013). *El cuerpo creativo para la creación coreográfica de la danza contemporánea cubana actual.* [Tesis de Doctorado/ tesis no publicada). La Habana: Universidad de las Artes (ISA).

Merleau Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias* (Trad. Goldstein, V.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mora, A. S. (2007). El aprendizaje de la danza en un campo de creencia y de luchas. La perspectiva analítica de Pierre Bourdieu y su contribución a la antropología de la danza. *Maguaré*, 21, 299-334.

Práctica del Canto Sentipensante. Un modelo educativo para el trabajo comunitario

Fabiola García Rangel

Imparte: Mtra. Fabiola García Rangel.

Dirigido a: Docentes y estudiantes.

Duración: Tres sesiones de dos horas cada una. Total 6 horas.

OBJETIVO GENERAL

Conocer y experimentar los principios básicos del canto como expresión individual, como representación colectiva y como conexión humana; características del modelo sentipensante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la mecánica corporal del canto.
- Experimentar la conciencia corporal en el trabajo individual.
- Comprender la riqueza del trabajo colectivo a través del canto.
- Crear una representación colectiva vocal.

NECESIDAD O PROBLEMA QUE SE ATIENDE

Existe actualmente una separación entre los conocimientos del norte global y los del sur global. Dicha separación va más allá de sistemas de producción y consumo cultural; nos referimos a diferencias epistemológicas que vale

la pena abordar para un mejor aprovechamiento de los recursos creativos (Robinson, 2010) y socioculturales (Willems, 2001) en las prácticas humanas. Esto con el fin de promover el reconocimiento de los saberes marginalizados o invisibilizados, mediante las ecologías de saberes (Sousa Santos, 2021).

FUNDAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La propuesta occidental para el trabajo vocal en la música se ha realizado desde la mecánica corporal mediante la llamada técnica, nos referimos a un procedimiento determinista. No obstante, existen conocimientos del sur global que han sido avalados de forma ancestral y desde la diversidad cultural, y que han mostrado su eficacia. Tal es el modelo sentipensante, para el cual, el diálogo intercultural, la diversidad y el contexto son el punto de partida para el trabajo vocal.

FUNDAMENTO METODOLÓGICO-DIDÁCTICO

El trabajo de la voz, desde las emociones y la corporalidad, ha sido ampliamente investigado por teóricos como Stanislavski y Grotowski en disciplinas como la actuación. Por otro lado, el movimiento corporal también ha sido trabajado desde las pulsiones y las emociones por Martha Graham y Pina Bausch. Sin embargo, la música se ha trabajado muy poco desde la corporalidad, la energía y las emociones. El presente modelo sentipensante propone la integración del trabajo corporal y energético, desde el análisis del discurso, las emociones y la conciencia corporal, con un énfasis creativo mediante la improvisación musical.

FUNDAMENTO PSICOLÓGICO

Partiendo de la búsqueda del equilibrio psicológico, corporal y cognoscitivo, el modelo de Canto Sentipensante plantea el trabajo operativo del cuerpo desde las emociones y la consciencia corporal, lo cual sitúa a dicho modelo fuera de los modelos conductuales y cercano al psicoanálisis, aunque guarda diferencias estas dos formas de trabajo, situándose entonces desde una intersección entre ambas posturas psicológicas.

Eje de formación: Educativo.

Tipo de participantes: Docentes y estudiantes.

Duración en horas: 6 horas.

Ejes temáticos / contenidos: Mecánica corporal / Conciencia corporal / Construcción de personaje / Trabajo colectivo.

Número de sesiones y cronograma: Sesiones de 2 horas diarias, durante 3 días.

Recursos didácticos: Salón con duela.

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

Una vez que se trabajó con el grupo, se obtuvieron los resultados esperados. Para la composición colectiva el tema fue elegido por los propios participantes, optando por el tema del duelo. Cada uno propuso una frase que posteriormente musicalizó y finalmente se ensambló con las demás en una composición corporal colectiva y con una base melódica coral. Algunas de las frases propuestas por los participantes fueron: «Me duele dejar mi infancia», «Debo aceptar que el tiempo ha pasado», «Crezco conforme aprendo de la vida», «He superado momentos difíciles», «Estoy orgullosa de mí», «Tengo miedo a la incertidumbre». El uso de la voz en cada participante fue más controlado conforme fueron transcurriendo las sesiones. Al final, todos los participantes mencionaron haber hecho contacto con su voz natural, haber mejorado su afinación y haber perdido el miedo escénico mediante el trabajo colectivo en el taller.

A pesar de que el modelo de Canto Sentipensante ha sido aplicado en comunidades indígenas, comunidades estudiantiles y comunidades terapéuticas, es importante que sea aplicado en otras y con mayor frecuencia para observar su eficacia en el trabajo colaborativo, la cohesión comunitaria y el bienestar social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Robinson, K. (2010). *¡A iniciar la revolución del aprendizaje!* Conferencia TED. https://www.youtube.com/watch?v=r9LelXa3U_I

Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad.* CLACSO Ediciones.

Willems, E. (2001). *El valor humano de la educación musical.* Paidós Editores.

La danza folklórica mexicana en la Educación Básica

Josefina Arellano Chávez

Diseño e impartición: Dra. Josefina Arellano Chávez. Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro.

Dirigido a: Docentes y estudiantes.

Duración: Tres sesiones de dos horas cada una. Total 6 horas.

OBJETIVO GENERAL

Conocer de forma teórica y práctica las aportaciones en el ámbito educativo de las danzas y bailes folklóricos mexicanos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Presentar los beneficios que tiene la danza y el baile folklóricos mexicanos en el desarrollo integral del ser humano.
- Conocer los pasos y las figuras coreográficas básicos para enseñar una danza o un baile folklórico con estudiantes de Educación Básica.
- Desarrollar algunos bailes que puedan ser propuestos en aulas escolares.
- Realizar actividades físicas que favorezcan el desarrollo armónico integral.

NECESIDAD O PROBLEMA QUE SE ATIENDE

Las y los docentes de Educación Básica, generalmente, no cuentan en su formación profesional con la sensibilidad y los elementos técnicos para apoyar en la formación de la danza y bailes folklóricos y sus propuestas académicas.

Este taller busca paliar la situación ofreciendo a los docentes, de todos los niveles educativos, alternativas didácticas de fácil implementación para que sean incorporadas en la vida cotidiana del aula, acercando así el arte a la educación.

FUNDAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La danza y el baile, como otras disciplinas artísticas llevadas al ámbito educativo, favorecen de forma transversal el desarrollo de todas las disciplinas del conocimiento, y son elementos que pueden, de manera transversal, llevarse a cabo en proyectos educativos y comunitarios.

La danza folklórica mexicana oscila entre la cultura y la educación, va y viene entre los dos campos sin que omita que la educación es cultura y viceversa.

A continuación, se incluyen algunos conceptos fundamentales para el desarrollo del taller.

¿QUÉ ES LA DANZA?

> «*La danza es una manifestación humana, producto de un momento histórico, político y social a la cual han recurrido el hombre y la mujer para expresar y comunicar sus sentimientos, necesidades y miedos recreando su cotidianeidad*».[56]

Danza: Expresión tradicional, organizada, tanto en sus movimientos como en su coreografía y música, que ha sido transmitida y cultivada de generación en generación por «maestros de danza», que la heredaron y han

56 *Arellano, Chávez Josefina (2012) La Danza Folklórica Mexicana en la Educación Básica. México, Ed. Trillas.*

sabido conservarla con algunas innovaciones o modificaciones dentro de las costumbres de los pueblos. Manifestación que cumple una función social dentro de su medioambiente, de acuerdo con las ideologías tradicionales.[57]

¿QUÉ ES LA DANZA FOLKLÓRICA MEXICANA?

Es una manifestación humana, que a través del cuerpo o de grupos, expresa creencias, estados de ánimo, formas de explicarse el mundo y sus acontecimientos. Es parte fundamental de la cultura de un pueblo, se le reconoce como tradición por el tiempo que ha prevalecido entre el grupo social.

Es hereditaria y heredada por concentrar formas de organización social que impactan lo social, lo afectivo, lo económico y, por supuesto, lo artístico.

En la danza folklórica encontramos danzas y bailes que muestran para sí mismos y para cualquier espectador las características geográficas (flora, fauna, tipo de suelo, ubicación territorial), climatológicas, religiosas, familiares, jerárquicas, actividades laborales, etc., que definen un pueblo, no solo por el nombre, sino por el tipo de actividades y gustos que los caracterizan.

Encontramos de esta forma, que la danza ocupaba un lugar primordial en la vida cotidiana, que alcanzaba dimensiones colectivas, en las que llegaron a participar hasta cinco mil danzantes, unas veces en círculo y otras en filas, en ciertas ocasiones hombres solos y en otras mujeres, jóvenes y niños. (Gutiérrez y Mompradé, 1981, pp.36, 41).

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LA DANZA Y EL BAILE, SEGÚN LO ESTABLECIDO POR EL FONDO NACIONAL DE LA DANZA (FONADAN – INBA)

Danza: Expresión tradicional, organizada, tanto en sus movimientos como en su coreografía y música, que ha sido transmitida y cultivada de generación en generación por «maestros de danza», que la heredaron y han sabido conservarla con algunas innovaciones o modificaciones dentro de las

57 *Fondo Nacional de la Danza (FONADAN) (1986), INBA, México.*

costumbres de los pueblos. Manifestación que cumple una función social dentro de su medioambiente, de acuerdo con las ideologías tradicionales

Baile: Manifestación social de fuerte influencia familiar, que se interpreta de manera espontánea con carácter festivo y de galanteo, destacando la habilidad y el virtuosismo según el estilo característico de cada región.

Aspecto	Danza	Baile
Función que cumple en la comunidad	Está ligada al ceremonial religioso de la comunidad. Participa en las festividades religiosas del poblado y algunas veces también en las fiestas cívicas. Por lo general, se ejecuta en honor del santo patrono del lugar.	Está ligado a las fiestas familiares: bautizos, casamientos, nacimientos, onomásticos, celebraciones populares de carácter festivo, etc.
Formas de transmitirse	Se conserva como patrimonio de la comunidad y se transmite de generación en generación por un «maestro» que conserva el conocimiento de la danza.	No se conserva como patrimonio comunitario. Generalmente permanece hasta que muere por «moda» o bien por el desuso al ser desplazados por nuevos bailes.
Formas de aprendizaje	Se aprende a través de un «maestro» que ha bailado durante muchos años y la ha aprendido a través de otros «maestros» de manera generacional.	Se aprende por imitación, generalmente, fuera de maestros especializados que la enseñen.
Formas coreográficas	Están definidos los pasos y dibujos determinados en el espacio, y el «maestro» los enseña lo más cercano posible a la tradición, aun cuando incorpora su sentido creativo y un cierto gusto personal; pero dentro de los patrones definidos por la tradición.	No tiene coreografía definida; pero sí características regionales en cuanto al estilo específico de las pisadas.
Creatividad	Su creación se pierde en la historia, dentro de la memoria colectiva. Sin embargo, el maestro de la danza que la conserva de generación en generación, incorpora su gusto personal y su propia creatividad dentro de los cánones tradicionales de la ejecución y forma de la danza.	Su creación es anónima como la danza, pero generalmente mucho más reciente. El bailador al ejecutar un baile muestra su sentido creativo y su capacidad, al combinar movimientos y ritmos de acuerdo con su propia habilidad; dentro de un determinado estilo o carácter de la región.
Carácter	Generalmente ceremonial o festivo-ceremonial.	De galanteo
Participantes	Grupos definidos que danzan para cumplir una manda que a veces dura años. Tiene sentido de penitencia. La danza esta bailada generalmente por grupos grandes y organizados.	Cualquier persona de la comunidad que posee alguna habilidad para la ejecución. Su participación es festiva y generalmente se baila por parejas.

¿CÓMO SE UTILIZAN Y TRABAJAN LA DANZA Y LOS BAILES FOLKLÓRICOS EN LAS ESCUELAS?

La danza y los bailes folklóricos son estrategias didácticas del arte para la educación a las que deberíamos recurrir cotidianamente, porque permiten la socialización, favorece el desarrollo de amplias operaciones mentales e incrementa el desarrollo motriz por tener como elementos básicos: el cuerpo, el espacio y el tiempo. La danza y el baile como cualquier disciplina artística requieren ejercicio, repeticiones y precisión; sin embargo, estos requerimientos no deben ser tales que agoten el ánimo por hacerlo o el gusto por repetir.

Cuando pensamos en la danza o el baile folklóricos como arte, pensamos en la rigidez académica que solo unos cuantos pueden realizar; sin embargo, en nuestras escuelas se trata de acercar al alumnado buscando rigor, no rigidez, el primero entendido como la información necesaria (monografía), el apego a la música y al vestuario y, de ser posible, a los pasos de la región, pero no a ejecutar mecánicamente repeticiones innecesarias y excesivas, que tendría que ver con lo segundo.

La primera aspiración es que todo el grupo participe sin presiones, que el momento de bailar o danzar sea de gozo para el alumnado, no de martirio o conflicto.

Deseable es que todas y todos los niños participen, sin importar que les «salga» mejor a unos que a otros; no olvidemos que los primeros años hacen la vida y que si logramos disfrutarlo en grupo podremos hacerlo individualmente e inclusive tomar la iniciativa cuando haya oportunidad.

La segunda aspiración, y más grande que la anterior, es que se acerquen al baile o a la danza respetando sus intereses, de forma lúdica, libre al principio, semidirigido después y, finalmente, siguiendo secuencias de pasos muy sencillos adaptados de los originales (si es necesario); dependerá del grado de desarrollo motriz de las y los estudiantes para determinar si insistimos en el paso que «debe ir» en el baile, de acuerdo a la región de que provenga, o si inclusive se marcan pulsos, acentos o ritmos combinados de forma alternada con pie derecho e izquierdo. A partir de la conciencia psicomotriz, la coordinación y la memoria que se desarrolle en cada estudiante, nos daremos cuenta que la imitación y la repetición de movimientos, secuencias y pasos son innecesarios.

SUGERENCIAS DE EJERCICIOS PARA TRABAJAR INDIVIDUAL Y GRUPALMENTE CON EL OBJETIVO DE CONCEPTUALIZAR, CONCIENTIZAR Y DESARROLLAR LA UBICACIÓN ESPACIAL, EL ESQUEMA CORPORAL Y LA MEMORIA AUDITIVA

1. **Ubicación espacial**
   - 1.1 Reconocer la ubicación de su persona en el espacio.
   - 1.2 Colocarse cerca-lejos de…
   - 1.3 Colocarse arriba-debajo de…
   - 1.4 Colocarse a un lado y otro de…
   - 1.5 Colocarse dentro de un espacio determinado siguiendo indicaciones.
   - 1.6 Discriminar objetos de su mundo circundante.
   - 1.7 Establecer relaciones de arriba, abajo, a un lado… con relación a él o ella.
   - 1.8 Realizar actividades que le permitan identificar con claridad derecha e izquierda, pueden ejecutar movimientos dirigidos y libres, manipular objetos, cambiar de flancos, hacer desplazamientos en series de 4, 8, 12 o 16 pasos, etc.
   - 1.9 Recorrer caminos señalados en el piso
   - 1.10 Caminar hacia delante y a una señal cambiar de dirección.
   - 1.11 Caminar hacia atrás y a una señal dar vuelta y continuar.
   - 1.12 Caminar, correr o trotar en diferentes direcciones y a una señal detenerse, identificar derecha o izquierda y continuar.
   - 1.13 Realizar actividades en espejo con una pareja o siguiendo al maestro/a.
   - 1.14 Por parejas hacer «esculturas» corporales dejándose «moldear» (colocarse como la pareja lo indique con suavidad).

2. **Esquema corporal**

2.1 Mover los diferentes segmentos del cuerpo.

2.2 Marcar ritmos con diferentes partes del cuerpo.

2.3 Rodar objetos sobre o con diferentes partes del cuerpo.

2.4 Inventar, de manera secuencial e individual, formas diversas de mover el mismo segmento corporal.

2.5 Tensar y relajar segmentos corporales por separado.

2.6 Inventar y ejecutar secuencias rítmicas con diferentes partes del cuerpo (se puede utilizar música de marchas mexicanas, polcas o redovas).

2.7 Recorrer su cuerpo siguiendo la música.

2.8 Tocar objetos con diferentes partes del cuerpo al cambiar el sonido, pero llevando el ritmo.

2.9 Por binas, percutir una parte del compañero/a llevando el ritmo (cambiar de compañero/a y de parte del cuerpo al escuchar una señal).

2.10 Siguiendo la secuencia del ritmo y cambio de compañero/a; hacer movimientos de flexión, extensión, rotación…

2.11 Desplazarse acostados, sentados, parados, hincados; primero individualmente, en binas, tríos… ir aumentando los integrantes.

3. **Memoria auditiva**

3.1 Escuchar el sonido de diferentes campanas y discriminarlas auditivamente.

3.2 Identificar, sin ver, diferentes instrumentos musicales.

3.3 Jugar lotería de sonidos.

3.4 Marcar con palmadas los cambios que identifiquen en la música.

3.5 Identificar el pulso, el acento y el ritmo en una pieza musical.

3.6 Caminar libremente en el espacio al ritmo de la música.

3.7 Saltar sobre un pie, y luego el otro, al ritmo de la música.

3.8 Caminar levantando los brazos al ritmo de la música; sin aviso detener la música y pedir que identifiquen que mano quedó arriba.

3.9 Realizar rutas en línea recta, misma que cambiará de dirección al cambio en el periodo musical.

3.10 Contar los tiempos musicales de una pieza, por cortes, cambios o periodos, e inventar movimientos corporales para cada uno de ellos.

Estos son solo algunos ejemplos de actividades que pueden realizarse como preparatorios o preliminares a los pasos básicos de las danzas o bailes.

Lo importante es darle sentido a lo que hacemos, y si como nos dice Dallal (1988)[58] «sentido es el elemento fundamental que explica, describe y justifica la existencia toda de una obra, una acción o fenómeno», entonces estaremos haciendo lo correcto con nuestro alumnado. Así pues, la Danza Folklórica es un género que debe mostrar no solo una serie de imágenes de las costumbres, sino también preservar las formas, las modalidades y los ritmos que la caracterizan.

El ingrediente principal para llevar el arte dancístico al ámbito educativo es la cotidianidad de las actividades, vinculándolas de forma transversal con las actividades de todas las materias del currículo.

El docente debe desarrollar su propia sensibilidad, capacidad de percepción, comunicación con su grupo y con cada estudiante en lo personal, y gusto por la danza o baile para poder reconocer el potencial individual y grupal, propiciando el desenvolvimiento del ritmo, la coordinación, la capacidad de desplazamiento sin convertir los juegos o actividades en algo rutinario o aburrido, pero tampoco en algo fuera de control.

Es necesario destacar que el papel fundamental del responsable del grupo está en corregir sin herir, en guiar sin imponer, en estimular sin manipular, explicar respetando la inteligencia de sus estudiantes, permitiéndoles seguirlo, o seguir a sus compañeras/os de grupo, pero recordándoles que lo que importa es la experiencia propia, porque todo esto les brindará

58 *Dallal, Alberto. La danza clásica, en Cómo acercarse a la danza. SEP, Plaza y Valdés, México, 1988.*

seguridad en sí mismos/as y un autocontrol de sus movimientos que desinhibirá el desarrollo de las actividades.

Es muy importante decir que el conocimiento de las características de desarrollo de las y los niños es fundamental, si hablamos de que el profesor/a debe saber para qué sirve cada actividad que proponga a sus estudiantes para no violentar su evolución motriz e iniciarlos en la danza o baile de manera natural y adecuada.

SUGERENCIAS PARA TRABAJAR LA DANZA FOLKLÓRICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

1. Hacer de la danza una herramienta cotidiana, que no solo se recurra a ella para festivales, sino como un medio de comunicación y aprendizaje.
2. Realizar con el grupo ejercicios que permitan a cada estudiante la colocación correcta de su cuerpo.
3. Antes de realizar cualquier actividad física, verificar la correcta colocación del cuerpo.
4. Para realizar «pasos» de danza o baile es muy importante flexionar las rodillas, pero mantenerse erguido/a para que la columna vertebral no se lastime con golpes o saltos que se resienten hasta en el occipucio.
5. Podemos sugerir la colocación de sus brazos en la espalda o en la cintura, para ayudarles a mantener la posición correcta.
6. Investigar con las y los niños aspectos de las costumbres y tradiciones de los pueblos como proyecto grupal, como unidad temática o como una iniciativa del maestro/a, o de la escuela.
7. Involucrar en la investigación a padres y madres de familia, compartiendo lo que saben para rescatar, en primer lugar, los bailes y danzas de su comunidad.
8. Que se investigue en documentos (libros, monografías, artículos, etc.) las condiciones físicas y sociales donde se desarrolla la danza o el baile.
9. Que se indague en fuentes confiables el vestuario y los pasos de los bailes para no deformar nuestra cultura.

10. Que en la medida de lo posible, los niños y niñas elaboren el vestuario con papel o material de reúso (no uniformarlos), a las fiestas no vamos todos/as vestidos/as iguales, predomina un estilo, un modelo quizás, pero hay variedad de colores y adornos.
11. Si se cuenta con un vestuario original, mostrarlo al leer la monografía al público, quizás hasta una muestra fotográfica o documental podría servir, para que reconozcan y valoren la adaptación hecha por las condiciones socioeconómicas del grupo que presenta la danza o baile.
12. Hablar a las y los presentes de lo que representa cada danza o baile en la comunidad donde se ejecuta.
13. Leer al público los datos que enmarcan el surgimiento y significado de la danza o el baile que van a presentar.
14. En la medida de lo posible, que el personal de la escuela se coordine para que se presenten danzas o bailes de una sola región, y la escenografía que se monte (preparada con las y los niños) sea acorde con las condiciones físicas de la región que da origen al baile o danza.
15. Dejar que los estudiantes escuchen la música y conozcan los cambios musicales y los instrumentos con que la tocan, de ser posible con una pista grabada «confiable».
16. Permitir las manifestaciones libres de las y los niños al ejecutar la danza o el baile.
17. Nunca disfrazar a niñas de niños o viceversa. Es mejor que bailen dos niñas o niños juntos como lo hacemos en las fiestas familiares.
18. Favorecer el conocimiento del espacio, explorar las dimensiones del mismo con juegos o con actividades, primero propuestas por el docente, después por el alumnado, dando instrucciones verbales para seguir corporalmente, favorecer la coordinación motriz, el ritmo, la confianza entre los que integran el grupo, conocer sus posibilidades de movimiento y para iniciarles en el desarrollo de coreografías.
19. Nunca dejar en «línea» (formados) a los bailadores y conservar esa posición todo el baile. Es necesario proponerles cambios de posición, diseñando figuras en el espacio.
20. Acordar con las y los niños qué figuras (coreografía) formarán en el espacio, al cambio de cada periodo musical.

21. Recordar que la coreografía no es más que la diagramación mental de los movimientos del cuerpo en el espacio y con un tiempo determinado, solo se requiere planear los diseños, trazos y trayectorias, que realizarán los estudiantes en el escenario. Estos pueden ser líneas rectas verticales, horizontales, diagonales, paralelas, perpendiculares, círculos, círculos concéntricos, dibujar «ochos» o «serpentinas» con las formaciones, hacer «arcos» o «puentes» para que pasen los bailadores en parejas o en forma individual, etc.
22. Que todos los niños y las niñas bailen, no discriminar porque no «les sale» o porque no tienen dinero para el vestuario.
23. Darles confianza a los niños y a las niñas para que muestren lo mejor de sí, recordando que es la oportunidad de mostrar a la comunidad escolar lo que es capaz de «hacer con sus estudiantes» como maestro/a en materia de organización y manejo de grupo (léase disciplina).
24. Las y los maestros no deben entrar al escenario mientras el alumnado baila, se ensaya lo suficiente como para que la o el responsable del grupo no sea parte del show jalando, acomodando o dando «indicaciones» de última hora. Si fuese muy necesario que el maestro/a participe, porque son estudiantes muy pequeños, entonces también deberá llevar el traje regional que lleven los participantes.
25. En caso de que no quiera algún niño o niña bailar, deberá participar de alguna otra forma: preparando la escenografía, leyendo la monografía, poniendo la música, etc.
26. Reunir con oportunidad a mamás y papás del grupo para informar de la actividad, pero no solo utilizar esta reunión para «pedirles» que compren el vestuario, sino para hablarles de la importancia que tiene en cada uno de los niños/as su participación ante el público, como elemento del desarrollo de su inteligencia emocional y del valor cultural de la actividad.
27. Muy importante es que al anunciar la participación de los grupos hagamos la distinción entre danza y baile, no «bailable» porque la música sí es bailable, pero lo que van a ejecutar es una danza o un baile. Los docentes tenemos la culpa de que este sustantivo lo enunciemos con un adjetivo porque así lo mencionamos nosotros y somos un ejemplo a seguir.

28. Siempre es necesario evaluar la actividad; al final de cada clase o ensayo y, por supuesto, al término del evento para saber cómo se sintieron y que hay que mejorar en lo individual con cada niño/a y en lo general con el grupo y la escuela
29. Conocer y probar la música en el equipo que se utilizará el día del evento, para que no haya sorpresas que incrementen el nerviosismo de los y las participantes.
30. Insistir con las y los participantes que lo importante es disfrutar la actividad, que puede salir «bien» o «mal», pero que la experiencia es individual y deben disfrutarla.
31. Incluir en el ensayo la forma que utilizarán para entrar y retirarse del escenario, muchas veces la calidad de la participación se modifica por no prever la entrada y la salida del foro.
32. Recordar que la monografía, o texto que se leerá a los presentes antes de la ejecución del baile o la danza, deberá dar respuesta a las preguntas ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?, para ilustrar, enmarcar y promover este hecho cultural con profesionalismo pedagógico.

Es enorme la tarea que tenemos las y los maestros como educadores, pero también como promotores culturales para difundir con respeto las manifestaciones dancísticas de nuestros pueblos. Nadie tiene que saberlo todo, pero tenemos la gran responsabilidad de investigar para compartir y de gustar para transmitir con agrado la cultura de nuestro país, y el baile y danza folklóricos son, como hemos insistido, parte importante y valiosa de la misma y un recurso didáctico importante en el ámbito educativo.

FUNDAMENTO METODOLÓGICO-DIDÁCTICO

A. Metodología

La metodología de trabajo que se utilizará a la hora de desarrollar las sesiones del taller será la siguiente:

- Se comenzará aportando una información a las y los participantes acerca de los objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo de las diferentes actividades presentadas.

- Se realizarán exposiciones apoyadas en Power Point acerca de los contenidos educativos del taller.
- Se realizarán actividades prácticas para que las y los participantes desarrollen pasos y formas coreográficas básicas.
- Se buscará potenciar la creatividad de las y los participantes mediante los movimientos individuales o en grupo.

B. Estructura de las sesiones

- Se realizarán 3 sesiones de 2 horas cada una.
- Se distribuirá la duración de la sesión en una hora teórica o expositiva y otra práctica.
- Se desarrollarán juegos y actividades en función de los contenidos y objetivos propios del taller.
- Al final de cada sesión se realizarán comentarios evaluativos acerca de qué fue lo aprendido durante esta.

FUNDAMENTO PSICOLÓGICO

La metodología de Danza Folklórica para la Educación Básica se puede reconocer en las características de la Escuela Nueva, dado que pone al estudiante en el centro de la acción pedagógico-didáctica, se apoya en la flexibilidad de las secuencias didácticas y propone la participación como camino para modificar la conducta, es decir, aprender.

Es una propuesta apoyada en los postulados de Lev S. Vigotsky (2001), quien afirma que el aprendizaje se desarrolla de forma individual, pero es indispensable la interacción social para que cada estudiante avance de la zona de desarrollo próximo al logro de aprendizajes significativos.

Los aprendizajes significativos los define Ausubel (2009) como una visión constructivista del aprendizaje, es decir, otorga un rol activo y protagónico al alumnado en su proceso educativo, y según la cual todo nuevo conocimiento adquirido está condicionado por los saberes y las experiencias que ya se tienen.

Es en el constructivismo donde se anidan los procesos de enseñanza y de aprendizaje propuestos en las actividades de este taller, dado que el conocimiento NO es resultado de la recepción pasiva, sino del producto de un sujeto activo, por ello la danza folklórica se aprende investigando, haciendo y compartiendo.

Uno de los fundamentos psicológicos que abrigan la propuesta de este taller es la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2015), quien define la inteligencia como la «capacidad para resolver problemas y elaborar productos valiosos en una o varias culturas... Destrezas que se pueden desarrollar dependiendo de las experiencias, el medio ambiente y la educación recibida».

Como se deduce de las propuestas realizadas en el taller la Danza Folklórica Mexicana se ve recíprocamente favorecida con las ocho inteligencias múltiples, base que enuncia Gardner porque con la danza y el baile se desarrollan las inteligencias corporal-kinestésica, musical, verbal-lingüística, matemática, intrapersonal-emocional, interpersonal, naturalista y visual-espacial.

Eje de formación: Artístico-educativa.

Tipo de participantes: Docentes y estudiantes.

Duración: 6 horas.

CONTENIDOS EDUCATIVOS

- Aproximación a los conceptos.
- Cómo danzar o bailar en la escuela.
- Cómo contribuyen la danza y el baile en el desarrollo integral del ser humano.
- Cuándo y cómo abordar la danza y el baile folklóricos como contenidos educativos.
- Cómo contextualizar una danza o un baile en la escuela.

Número de sesiones y cronograma

N.º de Sesión	Contenido a trabajar	Recursos a considerar
1	– Aproximación a los conceptos – Cómo danzar o bailar en la escuela. – Pasos básicos de la danza y el baile folklóricos mexicanos. – Secuencias simples para bailes sencillos.	– Power point – Proyector – Laptop – Bocina – • Música grabada
2	– Cómo contribuyen la danza y el baile en el desarrollo integral del ser humano – Aportaciones de la Danza y el baile al desarrollo de las áreas: • Cognitiva • Física • Social – Cuándo y cómo abordar la danza y el baile folklóricos como contenidos educativos – Principales figuras coreográficas.	
3	– Cómo contextualizar una danza o un baile en la escuela – Cómo vincular las danzas y bailes con los contenidos educativos. – Cómo insertarla danza y el baile en un proyecto educativo.	

Recursos didácticos: Power point / Proyector / Laptop / Bocina / Espacio amplio.

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

La danza y el baile son ejercicios que favorecen el desarrollo integral del ser humano, porque con las actividades previas a bailar o danzar se favorecen las áreas cognitivas (se apoya en conocimientos y se desarrollan otros), área físico-motriz (el instrumento base para bailar o danzar es el cuerpo y el área psicosocial porque atiende a las relaciones sociales y consigo mismo/a).

Es muy recomendable que las clases de danza o de baile se estructuren a partir de cinco momentos:

1. Calentamiento de todas las articulaciones y sistema muscular. Se considera que con el calentamiento se prepara el cuerpo y la mente, porque con el movimiento y sus secuencias se concentran en las actividades dejando las tensiones y las preocupaciones que pueden tener en la vida.

2. Técnica o desglose de pasos. Esta es la parte de la clase que permite que la imitación no sea la única vía para aprender a bailar. Para este momento de la clase conviene hacer uso de las sugerencias presentadas con antelación en este protocolo.
3. Montaje de la música a los pasos y a la secuencia de estos. Para hacerlo es necesario escuchar previamente la pieza musical, identificar sus cambios y contar los tiempos que incluye cada frase musical, posteriormente realizar los pasos con la música tantas veces como sea necesario para que todo el grupo lo logre, si no lo logran algunos estudiantes, se debe volver a desglosar el paso.
4. Coreografía. Montar una coreografía es realizar figuras con el cuerpo y con el conjunto de los integrantes del grupo en el espacio. Pueden realizarse figuras sencillas como círculos, líneas rectas paralelas, perpendiculares, en diagonales, formando X o puntas de flecha. Es necesario agregar las figuras paulatinamente para que sea un ejercicio que se viva sin presiones.
5. Relajación o recuperación. Es necesario realizar respiraciones y movimientos que relajen el cuerpo y lo preparen para volver a la vida cotidiana. Es muy importante que se realice este momento de la clase para que no tengan dolores musculares y cierren la actividad danzaria sintiendo alegría y plenitud.

Es necesario recordar que la danza y el baile son disciplinas que implican rigor para lograr uniformidad y precisión, pero este nunca debe llegar al rigor que implique que el gozo natural se convierta en una actividad desagradable.

Antes de invitar a bailar o danzar, recordemos que:

> «*Danzar o bailar es otra forma de amar*».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano Chávez J. (2009) *La danza folklórica mexicana en la Educación Básica*, Ed. Trillas.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.

Dallal, A. (1988) *La danza clásica, en Cómo acercarse a la danza*. SEP, Plaza y Valdés. INBA México: Fondo Nacional de la Danza (FONADAN) (1986).

Gardner, H. (1985). *Educación artística y desarrollo humano*. Ediciones Paidós.

Gutiérrez T. y Mompradé L. E. (1981) *Historia general del arte mexicano "Danzas y bailes populares"*. Tomo I y II, Ed. Hermes.

Vygotski, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacán.

La educación artística y el teatro, desde la virtualidad y en los medios digitales

Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz

Imparte: Mtra. Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz. Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro.

Dirigido a: Docentes y estudiantes.

Duración: Tres sesiones de dos horas cada una. Total 6 horas.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la metodología de la educación artística teatral, a través de los medios virtuales y digitales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la educación y la educación artística desde la virtualidad y en los sistemas híbridos y digitales.
- Comprender la creación del arte y del teatro desde la virtualidad, así como los recursos digitales y audiovisuales.
- Desarrollar la creatividad y la imaginación en los medios virtuales y digitales, para la expresión artística y en el aula.
- Implementar las metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la virtualidad.

NECESIDAD O PROBLEMA QUE SE ATIENDE

La virtualidad y la digitalización están cada vez más presentes en las relaciones sociales, los entornos laborales, educativos, políticos, económicos. Se trata de una realidad que se ha ido complejizando, por lo que es necesario el desarrollo del arte a través de entornos virtuales para sensibilizar mediante recursos digitales, así como es necesaria la alfabetización digital en el ámbito de la educación a fin de incluir los medios digitales en los aprendizajes, buscando con ello se vuelvan significativos y contextualizados.

La creación del arte teatral virtual también requiere una comprensión profunda de los medios tecnológicos y los aspectos técnicos necesarios para producir una obra de calidad. Al igual que el arte en la exploración de plataformas del espacio cibernético, ha impulsado a recurrir a nuevos medios de expresión y creación. Esto puede ampliar la visión estética, a través de los diferentes espacios de presentación de los productos artísticos. Por lo tanto, es importante conocer las habilidades artísticas y creativas necesarias para crear una obra escénica convincente y emocionalmente impactante; por ello es fundamental la exploración de recursos tecnológicos para el desarrollo de la creatividad y de la imaginación; además de acercar estos medios al espectador contemporáneo a través de la presentación de obras artísticas sensibles y vinculadas a su contexto.

FUNDAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La enseñanza de las artes a través de la virtualidad o medios digitales resulta una oportunidad de crecimiento cultural y creativo, que favorece el conocimiento y la creación de nuevos medios de expresión. El teatro virtual es un recurso valioso para expandir la experiencia teatral, los procesos creativos y las habilidades digitales; además de que permite internacionalizarse y llegar a un público más amplio. Sin duda la adaptación del teatro a nuevas tecnologías y formatos abre nuevas posibilidades creativas, enriquecedoras y formativas tanto para quien hace teatro como para el público espectador. Por lo que resulta necesario plantearse un ejercicio de análisis y reflexión sobre las metodologías de aprendizaje desde la virtualidad. De igual manera es importante reflexionar sobre los procesos innovadores para la creación artística teatral, en la sociedad actual,

para comprender la adaptación del uso de la tecnología en los procesos del lenguaje teatral.

Correspondiente al marco conceptual se abordará el análisis de la educación y la educación artística virtual en los sistemas híbridos, es decir, la educación virtual y la educación artística desde la virtualidad, así como el arte y virtualidad, y el arte teatral virtual. Como primer momento será prioritario considerar la sociología del arte en la modernidad y posmodernidad, con referencia al arte y la virtualidad, para reflexionar acerca de la corporeidad en la virtualidad y la interacción que allí se gesta con el espectador. Asimismo, la revisión del rol docente en relación con los medios virtuales como espacio de creación pretende promover la reflexión en torno a la educación contemporánea donde se vuelve imprescindible atender la inclusión de recursos que procuren adaptar estrategias pedagógica-didácticas vinculadas a la tecnología en el afán de enfocar el arte y la educación considerando una realidad más cercana a las nuevas generaciones de estudiantes y profesorado. En ese sentido, la importancia de los procesos creativos en la educación permite desarrollar la imaginación en cualquier circunstancia crítica o contexto social, por lo que es importante replantear el impacto social que se genera a través de la tecnología y los retos que se han suscitado desde esta perspectiva de creación y enseñanza.

FUNDAMENTO METODOLÓGICO-DIDÁCTICO

Implementar recursos didácticos virtuales para la dramatización resulta útil para accionar la enseñanza teatral en distintos formatos y modalidades, acordes a los contextos educativos diversos en los que los recursos tecnológicos potencian la creación y la exploración de la creatividad e imaginación, necesarios en la transformación del arte teatral de los últimos tiempos. Repensar la educación y reestructurarla con un eje que permita incluir y adaptar nuestro entorno con lo que actualmente el estudiante tiene contacto en su vida cotidiana, la tecnología.

Considerar las nuevas competencias que se generan al introducir los medios tecnológicos en el aula artística, que implican desafíos y retos tanto para el estudiante, como para el docente. Con el fin de obtener un aprendizaje proactivo, la capacitación constante en el uso de estos

artefactos digitales puede favorecer el acercamiento al conocimiento y el buen aprovechamiento de la tecnología.

FUNDAMENTO PSICOLÓGICO

La educación desde la virtualidad posibilita accionar procesos transversales necesarios para la creación artística utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), requiere de un proceso sensitivo diferente a los procesos escénicos presenciales para detonar la creatividad e imaginación desde entornos que medien el espectáculo desde una realidad no ajena al espectador; las y los participantes adquirirán una nueva perspectiva artística a partir de la construcción e implementación de metodologías didácticas adecuadas para la educación artística y el teatro desde la virtualidad y en los medios digitales.

Eje de formación: Educativo.

Tipo de participantes: Docentes y estudiantes.

Duración en horas: 6 horas.

EJES TEMÁTICOS / CONTENIDOS

- La educación virtual y teorías de aprendizaje en línea.
- Sociedad y cultura digital.
- Sociología del arte en la modernidad y posmodernidad.
- La virtualidad como nuevo espacio de creación.
- Metodología de la enseñanza del arte en los medios digitales y virtuales.
- La creatividad e imaginación en los medios virtuales y digitales.
- Teatro virtual, cine y televisión.
- La corporeidad en la virtualidad y la interacción con el espectador.
- Medios virtuales para la presentación y difusión de proyectos.

Cronograma de actividades

Sesión	Temática	Actividad
1	– Sociedad y cultura digital. – Sociología del arte en la modernidad y posmodernidad. – La virtualidad como espacio innovador para la creación. – La educación virtual y teorías de aprendizaje en línea.	– Análisis de la perspectiva social moderna y posmoderna en torno a la cultura digital y el arte. – Exploración de la virtualidad como espacio innovador para la creación escénica y como recurso para el aula. – Considerar y examinar las teorías de aprendizaje en línea y la educación digital, en el contexto artístico.
2	– La creatividad e imaginación en los medios virtuales y digitales. – Metodología de la enseñanza del arte en los medios digitales y virtuales. – La corporeidad en la virtualidad y la interacción con el espectador o docente.	– Análisis de los recursos digitales, virtuales y otros, para el desarrollo de la creatividad e imaginación en torno a estos. – Indagación y reflexión sobre la metodología de la enseñanza del arte y el teatro en los medios digitales y virtuales. – Comprensión de los recursos innovadores para el aula y la creación escénica, en torno a teatro, así como la exploración corporal y construcción poética desde los medios digitales, audiovisuales y virtuales.
3	– Teatro virtual, cine y televisión – La corporeidad en la virtualidad y la interacción con el espectador y/o docente. – Medios virtuales para la presentación y difusión de proyectos	– Consideración del análisis del teatro virtual en comparación con el cine y la televisión. – Análisis del término *imagen* desde los tres conceptos anteriores y su relevancia para el impacto en los espectadores. – Exploración y análisis de movimiento corporal en los espacios virtuales, para la presentación y difusión de proyectos. – Análisis aparte las posibles visiones, ventajas y desventajas del teatro virtual, ciberteatro, teatro transmedia, teatro digital interactivo, teatro con realidad extendida, teatro y la IA, entre otros. – Evaluación del taller en torno a la exploración y análisis de lo presentado.

Educación Comparada: método y metodologías aplicadas a la enseñanza e investigación en Arte

Yuitana García Isaac

Imparte: Dra. Yuitana García Isaac.

Dirigido a: Docentes y estudiantes.

Duración: Tres sesiones de dos horas cada una. Total 6 horas.

OBJETIVO GENERAL

Demostrar las posibilidades que ofrece la Educación Comparada, su método y metodologías para las investigaciones en el campo artístico-pedagógico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Demostrar el carácter científico de la Educación Comparada.
- Argumentar el método comparativo y las metodologías derivadas, como rutas científicas para la investigación artístico-pedagógica.
- Aplicar el método comparativo y las metodologías desarrolladas en la investigación artístico- pedagógica.
- Analizar la influencia de los discursos y agendas de los organismos internacionales en el diseño de políticas públicas y desarrollo de tendencias, regularidades y problemas educativos.

Necesidad o problema que se atiende: Insuficiente utilización de los estudios comparados en las investigaciones de carácter artístico-pedagógico.

FUNDAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Es el fundamento de la epistemología sistémica que propone la teoría de la complejidad de Edgar Moran (2004). Esta teoría representa al mundo contemporáneo como una gran red formada de delgados hilos que, entrelazados y relacionados todos sus componentes, reconoce los principios de la heterogeneidad, la interacción, el azar, la incertidumbre, la falibilidad; es decir, todo objeto del conocimiento, en este caso todo objeto de la comparación, debe estudiarse en su relación con el entorno, desde la pluralidad de cada fenómeno para recuperar la dialéctica entre lo uno y lo múltiple. Es aquí donde la determinación de semejanza y diferencias de un objeto, fenómeno o proceso por los investigadores deberá superarse hasta la determinación de tendencias, regularidades y la proposición de alternativas de solución ajustadas a cada contexto desde la perspectiva del otro. Desde la complejidad el análisis de la singularidad en lo común del todo, supera la parcelación para comprender en su totalidad al sistema desde sí mismo por medio de su dinámica.

FUNDAMENTO DIDÁCTICO-METODOLÓGICO

Está fundamentado en las teorías desarrolladas por especialistas cubanos Addine, F; García G, y Bernaza G (2015) que definen el proceso pedagógico en el posgrado desde el enfoque histórico-cultural. Entre sus principales características sobresalen:

- Promover el «aprender a aprender» y «aprender a emprender», procesos de alto grado de autonomía y creatividad.
- Identificar problemas y resolverlos.
- Buscar, seleccionar, obtener y procesar la información con ayuda de las TIC, para lo que es necesario una cultura infotecnológica.
- Trabajar en colaboración en el aprendizaje en comunidades profesionales.
- Desarrollar su propia identidad profesional.
- Divulgar los resultados alcanzados.
- Autoevaluarse y evaluar a los demás como vía para mejorar la calidad y promover la innovación educativa.

FUNDAMENTO PSICOLÓGICO

El histórico-cultural de Vigotsky. Desde este enfoque se tiene en cuenta, en primer lugar, la vivencia profesional. Esta desempeña un papel muy importante en el proceso pedagógico del aprendizaje. Permite activar esa unidad entre personalidad y entorno, que se denomina unidad cognitivo-afectiva, y que posee un significado histórico cultural determinado para el sujeto, susceptible de ser enriquecido con la colaboración de los demás. La creación de un clima favorable dentro del grupo para el amplio intercambio y la creación, tributa a la construcción social del conocimiento y de nuevas vivencias.

El maestrante, como sujeto activo en su aprendizaje, con experiencias y vivencias profesionales, motivado por sus necesidades de aprendizaje, desarrolla un mejor desempeño laboral desde el pensamiento crítico, el emprendimiento de procesos de alto grado de autonomía y creatividad que lo conduzcan a la innovación reinvirtiendo lo aprendido en la sociedad.

Eje de formación: Artístico-pedagógico.

Tipo de participantes: Docentes, investigadores, artistas, artistas-docentes, gestores, gerentes educativos, decisores de políticas.

Duración en horas: 6 horas

Número de sesiones y cronograma: Sesiones de 2 horas diarias durante 3 días.

Recursos didácticos: Power Point, trípticos, videos, guías de autoaprendizaje.

EXPERIENCIA DURANTE EL CONGRESO

Después de terminado el taller, se aplicó a 9 de los y las talleristas presenciales la técnica del PNI (Positivo-Negativo e Interesante). Se utiliza el siguiente código para reflejar las principales impresiones de talleristas (T1; T2; T3), sucesivamente.

Sus respuestas reflejaron como positivo lo siguiente:

- T1 «El taller nos brindó herramientas para la investigación e incluso nos muestra otra forma de hacerlo».

- T2 «El taller permitió ampliar nuestros conocimientos sobre la Educación Comparada, la cual como ciencia nos brida materiales o herramientas para la investigación».
- T3 «Me parece una excelente herramienta para aplicar a cualquier investigación».
- T4 «Nos permitió asomarnos a las posibilidades investigativas de esta ciencia».
- T5 «Muy importante para la investigación estos métodos y experiencias que aporta la Educación Comparada».

Sus respuestas reflejaron como Interesante:

- T6 «El rigor científico del taller».
- T7 «El taller me hizo concientizar en qué he participado, de forma inconsciente, en estudios comparados. Gracias por la excelencia».
- T8 «Pretendo utilizar este método en mi investigación doctoral».
- T9 «Abrió una curiosidad hacia la investigación para comprender cómo utilizar este método en mi especialidad».

En Línea (el taller disponible en Youtube)

- Día 1 (100 vistas y 10 likes)
- Comentarios
  - «Una excelente oportunidad y privilegio participar en el 2.o Congreso Internacional de Arte para la Educación. Taller de lujo impartido por la Dra. Yuitana García Isaac. Gracias por compartir sus conocimientos. La Educación Comparada es una experiencia para socializar».
  - «En la experiencia de la música se necesita la aplicación de estas técnicas. Podemos decir que inconscientemente se hace, pero no de forma sistematizada. Gracias por los saberes».
- Día 2 (49 vistas, 2 likes). Sin comentarios.
- Día 3 (No está disponible).

De forma general, todos los talleristas presenciales y en línea reconocen como principales beneficios del taller la importancia de la Educación Comparada como ciencia, su utilidad para la investigación científica de forma general y para las artes en particular.

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

- Orientar el estudio del taller a estudiantes de pregrado y posgrado para la aplicación de las exigencias teóricas y metodológicas de la Educación Comparada en la docencia y la investigación científica, así como en la elaboración de alternativas de solución desde la perspectiva comparada y para la gestión de proyectos educativos sobre las bases del respeto a las diferencias y la educación para la paz.
- Poner a disposición de los talleristas y de estudiantes de pregrado y posgrado, los materiales y recursos didácticos del taller.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. Revista latinoamericana de educación comparada. *RELEC* 2. Pp. 1-50.

Ball, S (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Rev. Propuesta Educativa*, 36, pp. 25-34.

Calderón, J. (2013). Teoría y desarrollo de la investigación en Educación Comparada. Plaza y Valdés.

Caruso, M. (2011) Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plus valor y el abordaje de la globoesfera. *Rev. Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, pp. 8-9.

Ciavatta, M. (2000). *Cuando nosotros somos el otro. Cuestiones teórico-metodológicas sobre los estudios comparados. El método comparativo y la ciencia política*, pp 287- 319. En: Calderón J., Teoría y desarrollo de la investigación en la educación comparada. Plaza y Valdés.

Fanfani, A. (2011). La educación comparada en América Latina. Estado de situación y prospectiva. *Revista latinoamericana de Educación Comparada*, 60.

García, Y. (2012). *Acercamiento a la educación comparada como ciencia*. Disponible en URL: http//www.revistaiplac.rimed.cu.htm

García, Y. (2016). Sistema de dimensiones e indicadores de la política educativa para realizar estudios comparados [Tesis de Maestría]. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Propuesta de un sistema de dimensiones e indicadores para el estudio, comparación y gestión de las políticas educativas por decisores, profesores y estudiantes. *Revista IPLAC*, La Habana, Cuba: ISSN 1993- 6850.

García, Y & Monier Y (2023). Estudio histórico-comparado de la cultura escolar en la Escuela Nacional de Danza de Cuba (END). *Rev. Pedagogía Profesional*, 21, pp. 90-101. https://revistas.ucpejv.edu.cu

Ginsburg, M; García Y; Massón R.M & Rodríguez E. (2019). Teaching Comparative Education in Cuba and the United States. *Encyclopedia of Teacher Education*. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_306-1

Ginsburg, M; García Y & Massón R.M. (2020). La enseñanza de la Educación comparada en países separados por 90 millas de océano: Comparando casos de Cuba y EE.UU. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada RELEC*, 16. https://www.saece.com.ar/relec/

Martínez, M.J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. La Muralla.

Marvella, E. (2002). *Pedagogía Comparada y Educación Comparada*. http// EDU-COMP-request@listserv.rediris.es

Tello, C.G. (2013). *Epistemología de la política educativa: posicionamiento, enfoques y perspectivas*. Mercado de Letras.

Tello, C.G. (comp). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Política Educacional.

Tello, C.G., y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las

perspectivas pos-estructuralista, neo-marxista y pluralista. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* pp. 181-189. http://www.relepe.org

Zuluaga, O., y Ossenbach S.L. (2012). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos*. Siglo XIX.



Conclusiones

2º CONGRESO INTERNACIONAL ARTE PARA LA EDUCACIÓN: MÉTODOS Y METODOLOGÍAS



El *2º Congreso Internacional de Arte para la Educación: Métodos y Metodologías* organizado, de manera tripartita, entre la Maestría en Arte para la Educación, el Grupo Colegiado Estudios de Arte para la Educación y la Jefatura de Investigación y Posgrado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro en México, en colaboración con la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, y la Maestría en Estudios Teóricos de la Danza de la Facultad de Arte Danzario de la Universidad de las Artes en La Habana, Cuba, con la intención de conocer los métodos y metodologías que sustentan la práctica docente, a fin de fortalecer el campo disciplinario del Arte para la Educación, convocando a la comunidad de docentes, artistas y creadores de métodos y metodologías que abonan a este campo disciplinario. Esta propuesta supuso la exposición fundamentada de su quehacer docente desde una mirada teórica y práctica, en donde la pedagogía y la didáctica fortalecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como su vinculación para el diseño, la construcción e implementación de recursos didácticos.

Cada una de las instituciones convocadas sumó su experiencia al campo del Arte para la Educación buscando contar con distintas miradas para analizar y reflexionar en torno a este. Además de proponer prácticas relacionadas con el desarrollo de los procesos cognitivos, psicomotrices y

sociales, que sirvan de sustento teórico-metodológico para la formación de las y los estudiantes y profesionales que realizan su labor docente a través de actividades artísticas en los diferentes niveles educativos, tanto en los ámbitos locales como en los internacionales.

Los resultados en este *2º Congreso Internacional de Arte para la Educación* son relevantes por su contribución al ámbito educativo en relación con el conocimiento que se genera desde las distintas disciplinas artísticas. Es posible establecer que el arte, orientado a las prácticas de docentes y estudiantes de los diversos niveles educativos, posibilita el desarrollo de procesos cognitivos, ya que a través de metodologías diversas permite el acercamiento al mundo, a lo propio y la otredad. Estas reflexiones han permitido, a su vez, consideraciones novedosas en torno a la manera cómo desde las artes se producen otros caminos para el aprendizaje orientado a la diversidad de formaciones humanas.

Cinco líneas temáticas

De acuerdo con las inquietudes recogidas en el congreso anterior y en busca de profundizar en metodologías que reconfiguran el panorama de la relación arte-educación, se reflexionó desde ejes temáticos que abarcan diversas problemáticas artísticas, pedagógicas, didácticas y educativas, como:

1. Formación pedagógica y didáctica de las artes en la práctica docente.
2. Prácticas docentes en el Arte y la Educación en el siglo XXI.
3. Metodologías didácticas que favorecen el vínculo Arte y Educación.
4. Recursos tecnológicos con enfoque artístico educativo.
5. Transversalidad disciplinar de las prácticas artísticas.

Los autores de las ponencias presentadas pertenecen a distintas instituciones y países de procedencia:

MÉXICO

- Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro
- Escuela de Bachilleres, UAQ
- Universidad Nacional Autónoma de México

- Universidad Veracruzana
- Instituto Tecnológico de Monterrey, ITESM
- Aula del Centro. Especialización fotográfica. Querétaro
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
- Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

COLOMBIA

- Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá
- Universidad del Atlántico, Barranquilla
- Fundación Gimnasio Campestre
- Universidad del Cauca

CUBA

- Universidad de las Artes, La Habana
- Escuela Profesional de Arte El Cucalambé, Las Tunas

CHILE

- Universidad Alberto Hurtado

ESPAÑA

- Universidad de Sevilla

Este amplio panorama institucional aportó una mirada global a los procesos educativos gracias al formato y modalidad mixta, establecidos como estrategia de trabajo a partir de la inclusión de las TIC.

La estructura general del *2º Congreso Internacional de Arte para la Educación* estableció la exposición fundamentada de los métodos y metodologías para el campo disciplinario del Arte para la Educación, desde la reflexión y la acción.

Por lo que, para la reflexión fundamentada, se presentaron cinco conferencias magistrales:

1. ¿Pedagogía para las artes o las artes para la pedagogía?

   Dra. Aleyda Gutiérrez Mavesoy, decana de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional UPN, Colombia.

2. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la danza contemporánea en escuelas de nivel elemental en Cuba.

   Dra. Lilliam Chacón Benavides, decana de la Facultad de Arte Danzario, Universidad de las Artes, La Habana, Cuba.

3. Método *eduqarte*: Propuesta teórico-metodológica para el campo disciplinario del Arte para la Educación.

   Dra. M.ª de los Ángeles Aguilar San Román y Dra. Alejandra Martínez Fernández, catedráticas de la Maestría en Arte para la Educación, Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

4. Investigación en artes: deshacer el rostro y devenir en escritura

   Dra. Paola Acosta Sierra, coordinadora de la Maestría en Arte, Educación y Cultura, Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

5. Reimaginando el futuro: políticas y estéticas de la esperanza

   Mtro. Andrés Fonseca Díaz, Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

La reflexión ocurrida a partir de las conferencias magistrales propuso el análisis como punto de partida para determinar la necesidad de establecer métodos y metodologías que dieran sustento a las prácticas docentes en el campo disciplinario del Arte para la Educación.

La diversidad de propuestas, enfoques, reflexiones y fundamentos teórico-metodológicos permitió trazar líneas amplias de trabajo en torno al arte *online*, la música popular, la técnica de ejecución instrumental, las experiencias exitosas entorno a la didáctica de las actividades artísticas, la música como concepto universal, los esfuerzos académicos para formar

docentes que defiendan, difundan e innoven alrededor de las actividades artísticas, la intervención comunitaria transdisciplinaria y más.

Para la puesta en acción se propusieron cinco talleres simultáneos, distribuidos de la siguiente manera:

MÉXICO

1. La enseñanza por/para las artes: algunos fundamentos metodológicos

Impartido por la Dra. Lilliam Chacón Benavides, decana de la Facultad de Arte Danzario, Universidad de las Artes, ISA, Cuba.

Este taller tuvo como objetivo contribuir a la sistematización de algunos referentes metodológicos de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje de la danza, a partir de la recuperación de experiencias teóricas y prácticas. Entre los contenidos abordados se destaca el cuerpo alerta, el cuerpo creativo, la improvisación, la creación coreográfica, el desarrollo próximo como zona de tensión, la mirada del salón a la escena dancística, las perspectivas de análisis de movimiento de Rudolf Laban y la visión arqueológica y metodológica de Ramiro Guerra. Fue una interesante inmersión en la combinación de diversos fundamentos metodológicos, didácticos y psicológicos de la danza que permite atender algunas de sus problemáticas para alcanzar resultados óptimos.

2. Práctica del Canto Sentipensante. Un modelo educativo para el trabajo comunitario

Impartido por la Mtra. Fabiola García Rangel, Facultad de Artes, UAQ, México.

El taller de Canto Sentipensante inició con un cuestionamiento a las formas tradicionales de la docencia en el canto, así como a los objetivos de aprendizaje y las prácticas artísticas. Se trabajó con la voz, desde las emociones y la corporalidad, propuesta que ha sido ampliamente investigada por teóricos como Stanislavski y Grotowski en disiciplinas escénicas como la actuación. Se abordó el movimiento corporal desde las pulsiones y las emociones por Martha Graham y Pina Bausch. Y toda vez adentrados en la práctica, los participantes exploraron los recursos creativos del modelo propuesto por la tallerista para indagar en las diversas formas de resonancia, los estilos musicales y la precomposición musical. Todo ello,

mediante el trabajo colectivo que propició un ambiente de comunidad, de confianza en el otro, de apoyo al trabajo de los demás y de observación activa de los procesos del colectivo.

3. La danza folklórica mexicana en educación básica

Impartido por la Dra. Josefina Arellano Chávez, Facultad de Artes, UAQ, México.

La importancia de la danza en la docencia reside en sus aportaciones como manifestación humana consciente, en un momento histórico y social determinado. Desde sus propias metodologías y conceptualizaciones, todos los géneros son valiosos para el trabajo educativo. Investigación y documentación sobre la danza son vitales para su conservación y transmisión de generación en generación, como parte de las tradiciones culturales. La danza, como recurso didáctico, parte de conceptos básicos, mediante estrategias didácticas y de juego, recurriendo a la propiocepción, manejo del espacio y del cuerpo, memoria auditiva y contacto personal, teniendo presente que en la danza se involucran todos los sentidos.

La danza tiene especial relación con las formas de vida, cosmovisiones e ideologías de los individuos, de aquí deriva su diversidad, en cuanto expresión de formas de ser. Sumado a ello, la danza desarrolla aptitudes físicas, cognitivas y socioafectivas en la medida en que pone de manifiesto la relación entre cuerpo, movimiento, contexto y ser. Su enseñanza en las aulas, al propiciar una experiencia enriquecedora, se convierte en un aprendizaje significativo a partir de una metodología didáctica adecuada al contexto y población a la que se dirige, puesto que la danza desarrolla aptitudes físicas, cognitivas y socioafectivas.

COLOMBIA

4. La educación artística y el teatro, desde la virtualidad y en los medios digitales

Impartido por la Mtra. Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz, representante de la Facultad de Artes, UAQ, México.

El taller permitió el análisis y la reflexión sobre el concepto de cultura digital en los entornos educativos y sobre el rol del docente frente a la sociedad de la información. Asimismo, posibilitó el tránsito del concepto

de la belleza en el arte para enfrentarlo y resignificarlo con las tecnologías digitales y virtuales. Se analizó y reflexionó sobre la modernidad y posmodernidad en el arte explorando la posibilidad de la pantalla como escenario para encontrar la relación del cuerpo con la virtualidad, así como la interactividad de espectador invisible y detrás de la pantalla. El diálogo permanente alrededor del concepto de cultura digital en los entornos educativos y el rol del docente frente a la sociedad de la información, promovió el debate acerca del concepto de la teoría del conectivismo para enfrentarlo con las teorías de aprendizaje en línea y, así, crear un ejercicio propio donde se traslada el aprendizaje a la virtualidad.

CUBA

5. Educación comparada: métodos y metodologías aplicadas a la enseñanza e investigación en arte

Impartido por la Dra. Yuitana García Isaac, Universidad de las Artes ISA, Cuba.

En medio de la difícil situación de Cuba, la Facultad de Arte Danzario del ISA logró desarrollar con éxito las sesiones de trabajo del 2º Congreso Internacional de Arte para la Educación: métodos y metodologías, de manera híbrida, en diferentes locaciones de la casa de estudios, contando con la representación de varias provincias cubanas, como Pinar del Río, Las Tunas y La Habana, y con participantes de diferentes instituciones culturales y académicas como el Museo Memorial Ormani Arenado, la Galería de Arte Arturo Regueiro y la Compañía Rosario Cárdenas.

Su objetivo general se enfocó en demostrar las posibilidades que ofrece la Educación Comparada, su método y metodologías para las investigaciones en el campo artístico-pedagógico. Además, se propuso manifestar el carácter científico de la Educación Comparada, argumentar el método comparativo y las metodologías derivadas, como rutas científicas para la investigación artístico- pedagógica, la aplicación del método comparativo y las metodologías desarrolladas en la investigación artístico-pedagógica, así como el análisis de la influencia de los discursos y agendas de los organismos internacionales en el diseño de políticas públicas, desarrollo de tendencias, regularidades y problemas educativos.

SÍNTESIS GENERAL DE LOS ALCANCES

Se concluye con la certeza de que en todos los espacios del mundo se realizan esfuerzos para formar, preservar e innovar mirando la historia, apreciando el aquí y el ahora e imaginando el futuro.

Se toman en consideración la forma en la que se vinculan la dimensión ontológica, epistemológica y metodológica de la investigación en artes y su relación con la educación artística desde las artes para la educación, subrayando la importancia del arte como fisura, grieta, desestabilización desde el plano intenso, que deviene en nuevos pensamientos, formas de entender el mundo, las relaciones, la historia, los conceptos, las palabras, los discursos, entre otros, que se asientan como normalizados en la sociedad contemporánea.

Se rescata la soberanía educativa que da lugar a analizar cómo los proyectos hechos por ciudadanos pueden empezar a fomentar nuevos espacios de aprendizaje que detonen experiencias concretas para la creación de comunidades de aprendizaje en el plano internacional, siendo algunas de las categorías clave, la mediación artística, el maestro como intermediario y las aulas vivas.

Lo anterior permite compartir que la realización de este congreso se pensó y accionó durante varios encuentros en donde se proyectó un espacio que siguiese profundizando en la investigación que se venía adelantando en el congreso anterior. Pero, de alguna manera, se venía haciendo también desde hace mucho tiempo, con otras personas, en otros tiempos, que se preguntaron sobre la investigación en educación artística, en pedagogía en artes, en artes para la educación, y tal vez con otras palabras, otros lenguajes.

Ahora veremos que desde la publicación de este libro digital podemos escuchar, sentir y explorar cómo lo vivido en este congreso canta su propia melodía. La recopilación de las ponencias y talleres reúne los métodos y las metodologías de las artes para la educación puestas en diálogo durante el tiempo del congreso. Tal vez la experiencia no se pueda sintetizar de un modo completo, nos queda el registro que, como dice el poeta chileno Raúl Zurita: «Todo lo que leemos es una dimensión de nuestro porvenir. Al leer no ponemos el libro detrás de nuestra cabeza, sino delante»; de modo que, para quienes no pudieron acompañarnos en las jornadas, puedan

ahora dialogar con las propuestas y encontrar sus propios caminos para su versión del porvenir de la educación artística en América Latina.

A nombre del Comité Organizador, se expresa el agradecimiento sincero y profundo a las autoridades de las instituciones convocantes, por su apoyo y confianza.

Gracias también a quienes participaron en el *2º Congreso Internacional de Arte para la Educación: Métodos y Metodologías*, cada una de sus valiosas aportaciones enriquecen el vínculo entre el arte y la educación, y dan oportunidad de generar nuevos lazos, nuevos proyectos artístico-educativos y más investigaciones conjuntas que propicien la transversalidad, desde los enfoques inter, multi y transdiciplinario. Gracias, muchas gracias a las y los estudiantes, personal administrativo y staff de la Universidad Autónoma de Querétaro en México, de la Universidad de las Artes de Cuba y de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia, por su apoyo, entrega y compromiso.

> *«El arte para el arte, el arte para educar... el arte para la vida».*

COMITÉ EDITORIAL