

# CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Investigación e Interdisciplinariedad

Volumne 1 Número 1, 2017

ISSN 2619-2373 (En línea)



Licenciatura en Educación Artística  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas



The background of the cover is a soft-focus photograph. In the foreground, a large, leafy tree with green and brownish leaves is partially visible. In the background, a city skyline with several tall buildings is visible under a hazy, light-colored sky. The overall tone is warm and artistic.

**Congreso Internacional  
de Educación Artística**  
Investigación e Interdisciplinariedad  
2017





**Congreso Internacional  
de Educación Artística**  
**Investigación e Interdisciplinariedad**  
**2017**



**Licenciatura en Educación Artística**  
**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

*Compilación de documentos (textos e imágenes) cedidos, bajo autorización escrita, por los y las conferencistas y los y las ponentes al Congreso Internacional de Educación Artística, llevado a cabo por la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la ciudad de Bogotá los días 13 y 14 de octubre de 2017.*

## **Título**

Congreso Internacional de Educación Artística

Investigación e Interdisciplinariedad

Volumen 1 Número 1, 13 y 14 de octubre de 2017, Bogotá - Colombia

## **Editor**

HPlata Martínez

## **Periodicidad**

Dos (2) años

## **ISSN**

ISSN 2619-2373 (En línea)

## **Congreso Internacional de Educación Artística**

## **Investigación e interdisciplinariedad**

## **Comité organizador**

Hanz Plata Martínez

Alfonso López Vega

Tito Javier Beltrán Rico

## **Licenciatura en Educación Artística LEA**

## **Coordinador**

Hanz Plata Martínez

## **Concepto gráfico / Diagramación**

Tito Javier Beltrán Rico

Bogotá - Colombia

*A todo aquel que revisando estas páginas  
encuentra en la Educación Artística  
un camino para formar y educar.*







*Las artes son un componente esencial en la formación de los individuos. Desde la danza y la música al teatro, las artes visuales o las nuevas modalidades de arte digital, todas las artes proporcionan a los niños y las niñas formas de expresión únicas, permitiéndoles explorar nuevas ideas, acercarse desde distintas perspectivas a la realidad y participar, conocer y respetar su propia cultura y las de los demás. La educación artística no sólo posibilita a los estudiantes una mejor comprensión del mundo que les rodea, sino que también amplía su perspectiva para enfrentarse a nuevos problemas, para crear y expresarse desafiando al intelecto.*

*Andrea Giráldez Hayes*



## Contenido

<b>Convenciones</b>	<u>13</u>
<b>Presentación</b>	<u>15</u>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Conferencias</b>	<u>18</u>
<b>Capítulo II</b>	<u>66</u>
<b>Mesa de Trabajo 1</b>	
La Educación Artística en los entornos educativos no formales y formales (escuela maternal, preescolar, primaria, secundaria y universidad)	
<b>Capítulo III</b>	<u>285</u>
<b>Mesa de Trabajo 2</b>	
La Interacción de las Prácticas de Arte Con Otras Formas Simbólicas y Sistemas Culturales	
<b>Capítulo IV</b>	<u>508</u>
<b>Mesa de Trabajo 3</b>	
Investigaciones en Educación Artística.	
<b>Capítulo V</b>	<u>710</u>
<b>Mesa de Trabajo 4</b>	
Las prácticas pedagógicas en la formación De los profesionales de Educación Artística.	
<b>Capítulo VI</b>	<u>973</u>
<b>Mesa de Trabajo 5</b>	
La Interdisciplinariedad de la Educación Artística y su Consolidación como Campo de Formación	
<b>Capítulo VII</b>	<u>1099</u>
<b>Mesa de Trabajo 6</b>	
Educación Artística y TIC	



Bienvenido(a), a continuación disfrutará usted de una edición de lujo y enteramente interactiva, diseñada para facilitar su lectura, para ello, aplicamos en ella normas de diseño que permiten identificar elementos gráficos pertinentes, los cuales le invitamos a tener en cuenta para hacer de la lectura de estas páginas una experiencia práctica, afable y enriquecedora.

### **Tipografía**

**TÍTULOS:** Fuente garamond bold color cafe rojizo.

**Subtítulos:** Fuente garamond bold color azul oscuro.

**Texto básico::** Fuente futura Lt BT ligh color azul oscuro.

**Texto en cursiva:** Fuente calibrí italic color azul oscuro.

**Hipervínculos:** Fuente calibrí ligh, subrayado, color azul. (dar clic para desplazarse)

### **Hipervínculos**

Permiten tener una lectura fluida del texto; su objetivo principal es el de evitar el arrastre de páginas (avence o retroceso) para dirigirse a citas, anexo o enlaces externos.

**Anexos:** ([ver anexo](#)) Los hipervínculos anexos permiten desplazarse desde el texto hacia un anexo (imagen o tabla) referenciado en el texto..

**Superíndices:** (<sup>1</sup>) Los hipervínculos superíndices permiten desplazarse hacia las notas o citas referenciadas en el texto (las cuales se encuentran al final de cada ponencia).

**Texto:** ([texto](#)) Los hipervínculos texto permiten regresar de una cita o un anexo al lugar del texto donde se referencia ese elemento para continuar con la lectura.

**Enlaces:** <http://yout.....> el hipervínculo enlace no se aplica en esta edición; ya que se toman en muchas ocasiones como spam generando inconvenientes de seguridad, reportes y bloqueos de ingreso.

**Contenido.** ([Contenido](#)) El hipervínculo contenido permite regresar a la tabla de contenido de la publicación.



**Memorias**  
**II Encuentro Internacional de Educación Artística.**  
**Investigación e Interdisciplinariedad**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas,**  
**Facultad de Ciencias y Educación,**  
**Licenciatura en Educación Básica**  
**con énfasis en Educación Artística**  
**13 y 14 de octubre de 2017**

**Presentación**

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Facultad de Ciencias y Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), realizó el III Congreso Internacional de Educación Artística. Investigación e Interdisciplinariedad, el 13 y el 14 de octubre de 2017. Este libro recoge las memorias del evento.

Los textos completos presentados, tanto por los conferencistas centrales como por los ponentes de las distintas mesas, cuya publicación fue autorizada por sus autores respectivos, se encuentran aquí publicados. Ellos dan cuenta de la creciente atención que se está dedicando en el campo académico, cultural, artístico y pedagógico al tema de la educación artística, en desarrollo de las políticas internacionales, nacionales y regionales e institucionales, y en la búsqueda de propuestas alternativas que permitan contribuir a la orientación de una formación que garantice el acceso a los bienes culturales, la consciencia ambiental de responsabilidad para con el entorno inmediato, mediato y lejano, el compromiso con el mejor estar de todos los seres en el mundo y con un desarrollo personal y social sustentable.

El acceso al conocimiento artístico estuvo confinado a la formación de grupos poco numerosos, cuando no, a la de individuos. Las actuales dinámicas sociales implican un reconocimiento a la

necesidad de una educación integral que oriente la adquisición de desarrollos en ciencia, arte, técnica y tecnología, a todas las personas, de tal manera que se garantice el acceso sin más restricciones que los propios intereses. Esto exige, en lo específico de la educación artística, que las distintas instancias responsables de propiciar la educación generen programas y proyectos para que todas las personas accedan al conocimiento artístico y a las prácticas de su disfrute, en la producción y apreciación, ampliando sus marcos culturales y teniendo acceso a las diversas manifestaciones artísticas y culturales de los diversos grupos humanos.

Las conferencias centrales y las ponencias del III Encuentro Internacional de Educación Artística. Investigación e Interdisciplinariedad participan, desde sus distintos orígenes temáticos y diferentes puntos de generación experienciales, académicos y artísticos, en este movimiento renovador de la formación de los seres humanos hacia la construcción de espacios donde sean posibles las prácticas del reconocimiento y aceptación y disfrute de la diversidad como característica enriquecedora de los grupos humanos, prácticas indispensables para el desempeño de las personas en ámbitos multiculturales.

Expresamos el agradecimiento a todos los participantes y esperamos que podamos seguir construyendo conjuntamente espacios que propicien la reflexión acerca de la educación artística.

*Alfonso López Vega*  
*Profesor LEA - Universidad Distrital Francisco José de Caldas*







# Capítulo I Conferencias





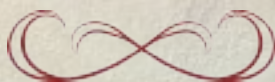
## Contenido

La que no fue (Un proceso memorable de creación colectiva)	<a href="#">22</a>
Tensiones y Posibles Diálogos en la Producción de Conocimiento en Educación Artística	<a href="#">36</a>





**La que no fue  
(Un Proceso Memorable de Creación  
Colectiva)**



Carolina  
Vivas Ferreira  
Colombia

## Biografía

### **Carolina Vivas Ferreira**

Actriz directora y dramaturga egresada de la Escuela Nacional de Arte Dramático y la Universidad de Antioquia. Actriz del Teatro La Candelaria en la década del 80. En 1.991 funda Umbral Teatro, grupo de investigación creación del que es directora. Ha escrito y dirigido obras como Segundos, Filialidades, Cuando el zapatero remendón remienda sus zapatos..., Gallina y el otro, De peinetas que hablan y otras rarezas, Antes, Donde se descomponen las colas de los burros, entre otras y dirigido obras como La ópera de tres centavos de Bertold Brecht, Electra o la caída de las máscaras de Margarite Yourcenar, Días felices de Samuel Beckett. Ha escrito textos como Vocinglería (Volcanes de sueño ligero), Una soberana calva, entre otras. Fue maestra titular por 10 años, de la Academia superior de artes de Bogotá, actualmente se desempeña como directora del Encuentro Iberoamericano de dramaturgia y Punto Cadeneta Punto (Taller metropolitano de dramaturgia).

## **La que no fue (Un proceso Memorable de Creación Colectiva)**

Carolina Vivas Ferreira  
umbralteatro@gmail.com  
Colombia

Corría el mes de enero de 2012, cuando convoqué a montaje al elenco de nuestro grupo y a la cita llegaron solo las mujeres; fue casual, no hubo un interés particular de excluir a los actores, sin embargo, para ese momento, solo las actrices tenían la disponibilidad de trabajar durante diez meses todas las mañanas.

Mi propuesta era la de emprender una creación colectiva y si bien tenía algunas preguntas que pretendía resolver, no tenía un territorio claro de investigación, por lo que preferí esperar a que se conformase el equipo y arrancar con él, prácticamente de cero. Cuando fue un hecho que la obra tendría un elenco meramente femenino, esto se constituyó en un primer límite, desde el punto de vista dramaturgico.

Abordar un proceso creativo, sea en el escenario, sea en el papel, supone de la existencia de un pre texto, de un punto de partida. Umbral Teatro ha indagado a fondo la historia como fuente, la crónica, el testimonio; en esta oportunidad quisimos ir en búsqueda de nuevas teatralidades, hallar otras voces y ubicarnos en la riesgosa zona del Yo, como fuente de la creación.

El montaje se propuso como una creación colectiva, a partir de la indagación del imaginario de las actrices, de materiales afincados en su historia y su universo personal, los cuales fueron considerados como *pre textos*.



## 1 El termómetro

No quise preguntar qué les inquietaba, o de qué querían hablar; preferí "*ponerles el termómetro*", es decir, ingresar a posibles universos, trabajando con ellas ejercicios de asociación libre, que me permitieran detectar por donde pasaban sus inquietudes, sin tener que recurrir al diálogo para ello y bajo el lema "que viva la incertidumbre".

Pedí a cada actriz una improvisación completamente libre, la única exigencia, fue que estuvieran solas en el escenario; no quería que en ese momento, hubiera ninguna influencia de una a otra. Aparecieron cinco bosquejos, que serían definitivos en nuestra puesta en escena. Cada improvisación fue nombrada, numerada y analizada por el colectivo, desde diversos puntos de vista: la factura, la significación, la intencionalidad, la receptividad, etc.

Vino entonces un trabajo sobre el miedo y el deseo. Cada actriz compartió a qué le temía, qué deseaba: tenían miedo a la soledad, al fracaso, a la oscuridad y la muerte, deseaban amor, salud, tranquilidad, entre otras muchas cosas. Se hicieron una serie de improvisaciones sobre estos *asuntos*, las cuales fueron analizadas y reseñadas en nuestra memoria de trabajo.

Propuse entonces una nueva etapa en la cual habríamos de indagar en el recuerdo. Una vez más, no había parámetros, debían trabajar sobre *cualquier* recuerdo, el primero que viniera a su mente, con la idea que aquel que llegase, seguramente sería el más potente.

Les pedí luego, que cada una contara, qué le causaba una profunda indignación. Manifestaron estar indignadas con la pobreza, la desigualdad, el hambre, el machismo, la contaminación, etc. Estábamos de acuerdo, por lo cual les pedí que escribieran una argumentación a favor de aquello que no compartían; hubo protestas, pero lo hicieron. Después, buscaron posibles contextos de enunciación para estas argumentaciones, con las que no estaban de

acuerdo. Completamos a esa altura, veinticinco “fichas” con las que habríamos de jugar a posteriori.

Pedí a cada una que trajera al ensayo una canción que les gustara. A pesar de haber chicas jóvenes, todas trajeron un bolero o un tango. Me pareció sintomático, aunque no sabía aun, de qué. Se hicieron nuevas improvisaciones donde la motivación era la música que cada una había propuesto. Podían hacer lo que quisieran, desde retomar los personajes del bolero, hasta usarlo como fondo de escenas posibles y así lo hicieron. Completamos treinta fichas para nuestro juego.

Hicimos un alto en el camino. Había terminado la primera exploración y teníamos variadísimas fichas para un posible juego, que aún no tenía reglas y no las tendría en mucho tiempo. Hicimos un balance de dramaturgia, en el cual encontramos situaciones, acciones, personajes, conflictos, imágenes, textos, líneas temáticas y argumentales del más variado pelambre.

Con estos ejercicios, iba descubriendo aquello que las perturbaba, el de qué, querían hablar. El termómetro estaba puesto y marcaba la temperatura de sus inquietudes.

## 2 ¿Presentación o representación?

El haber escogido el Yo, como fuente de la creación, me llevó considerar la posibilidad de hacer la *presentación* de los seres que éramos -que creemos ser- tan complejos como los personajes teatrales que antes re presentábamos.

Pedí entonces a las actrices un escrito de media cuartilla, Times New Roman número 12, márgenes de 3 centímetros, en el cual debían responder quienes eran, habían de completar la siguiente frase: yo soy...

Difícil respuesta, máxime en media cuartilla.

Pedí a las actrices que aprendieran su texto del Yo soy y que trajeran al ensayo la ropa con la que más hermosas se sentían y también aquella con la que solían sentirse “feas” y un poco grises. Hicimos ejercicios donde debían ponerse su mejor traje y decir a público aquellos fragmentos del *yo soy*, que resultaban más “negativos”; así mismo, debían decir a público los fragmentos más “positivos” de sus textos, vestidas con la ropa que se sentían “vulnerables”. Creo que todos tenemos en el ropero esa clase de mudas y no me explico porque no las tiramos a la basura. Permanecen años en el armario.

¿Qué hacer? Seguir buscando. ¿Para donde vamos? Decían las actrices y yo sin pudor respondía: no se. Y no quería saber. No era el momento de tomar decisiones, luego de casi dos meses de ensayo diario, tenía solo intuiciones. Tal vez la única y fundamental certeza, era que los personajes serían las actrices. Mujeres colombianas de distintas generaciones, provenientes de diversos lugares, de familias particulares, atravesadas por la historia del país. Mujeres de hoy, que soñaban, recordaban, deseaban, temían, gustaban de.

### **3 En busca de la imagen teatral**

Me interesaba apartarme de los parámetros del teatro dramático e ir en busca de elementos de estilo, de la posible vocación estética de nuestro material, para lo cual retome los escritos del Yo soy, los cuales eran en esencia una combinación de palabras. Quería ingresar a ellos de manera indirecta y buscar a partir de los mismos, diversas imágenes teatrales. Retome la propuesta de *análisis tonal* que hace el maestro mexicano Luis de Tavira y *desmonté* los escritos, poniendo al desnudo el eje de selección usado por cada actriz y dejando de lado el eje de combinación. No me interesaba lo que decían, sino las palabras con que se decía y la imagen que dichas palabras entrañaban.

Reseñé en cajones los verbos en presente, pasado, futuro, infinitivos, gerundios, adverbios y participios. Así mismo, separe sustantivos, adjetivos, las sensaciones y o sentimientos, las alusiones religiosas,

políticas o morales, el color, el tiempo climático y cronológico, las partes o fluidos del cuerpo humano, los elementos de la naturaleza, etc.

Tome del Yo soy de cada actriz, palabras que no fueran verbos, para evitar que se deslizaran peligrosamente a la acción, al teatro dramático, e hice *ramilletes* con ellas, por ejemplo, *ovejas, piel, llanto*. Con este ramillete como *estimulo*, la actriz debía construir una imagen teatral, en el sentido que señala Patrice Pavis. “La imagen juega un gran rol en la práctica teatral contemporánea, pues ella se volvió la expresión y la noción que se opone a estas del texto, de la fabula o de la acción<sup>1</sup>”. Se construyeron quince imágenes teatrales, que a futuro serian definitivas en cuanto a la vocación estética de nuestra puesta en escena y al lenguaje que los materiales que teníamos entre manos, necesitaban para *ser*.

#### 4 Somos nuestros antepasados

Bajo ese presupuesto continuamos nuestro viaje. El Yo soy era el resultado de un mapa de relaciones y hechos que comprometían no solo a cada actriz, sino a sus familias; les pedí entonces, que compartieran quienes eran o habían sido sus madres y abuelas por línea materna. *Eureka*, tenía entre manos y como quien no quiere la cosa, la hipótesis de estructura de nuestra obra.

Cada una debió contar en dos minutos, ni uno más, quien era su madre y escribir en media cuartilla, Times New Roman número doce, márgenes de tres por tres, quien había sido su abuela. Llegaban a nuestro corpus de cincuenta y cinco fichas y cinco relatos, diez nuevos *pre textos*. La exigencia de tiempo y extensión pareciera arbitraria, pero no lo era. Si bien no sabía muy bien hacia donde iba, o quizá por esa misma razón, necesitaba con urgencia, factores estructurantes. Así mismo, el imponerles esa limitación formal, les obligaba a escoger lo verdaderamente fundamental de la historia de vida de los personajes femeninos que las habían antecedido.

A nivel de textos verbales tenía los Yo soy, el escrito sobre las abuelas y lo que en dos minutos habían *contado* de sus madres. No es fácil hablar de la familia, pero más difícil aún, es hablar de la mamá, así que me tome la libertad de escribir en media cuartilla, lo que ellas habían contado de sus madres, siendo lo más fiel posible a lo que habían *dicho*.

¿Qué hacer? ¿Por dónde seguir?

## 5 El contexto

Pedí a las actrices que investigaran sobre el contexto histórico en el cual habían crecido sus madres y abuelas, para comprendiendo su tiempo, intentar comprender sus acciones. El margen de edad de las actrices iba de veintiocho a sesenta años, así que fue preciso remontarnos casi a principios de siglo. Estudiamos la historia de nuestro país durante el siglo veinte hasta hoy, pasando por todas nuestras violencias: la de principios de siglo con la guerra de los mil días y la posterior hegemonía conservadora y sus terribles consecuencias, la bipartidista conocida como violencia de los cincuenta y la guerra del estado, el narcotráfico y la guerrilla, que inevitablemente marcaban la vida de las jóvenes.

Propuse indagar situaciones vividas en cada familia, en las cuales se pudiera ver de qué manera la guerra había afectado sus vidas. Se hicieron quince improvisaciones que iban desde los malos negocios de los padres, hasta las acusaciones falsas de delitos políticos, tíos que habían huido al extranjero, bombas, desapariciones, etc. Al poner los personajes en esas situaciones conflictivas, pudimos comprenderlos mejor y también aparecieron las figuras tal y como las actrices las recordaban, o se recordaban y las fracturas y hechos que habían marcado sus acciones y destinos.

Pero por supuesto, no solo habíamos estudiado la guerra, sino las luchas sociales, el desarrollo del movimiento feminista y el papel de las mujeres en la vida económica del país. Se hicieron diez

improvisaciones sobre la vida de las mujeres a lo largo del siglo, sin pensar necesariamente en que estas fueran nuestros personajes. Encontramos el funesto papel de la iglesia, el conservadurismo y las diversas formas del patriarcado en la vida de las mujeres.

Habíamos estudiado también la vida cultural y artística; fue así como nos encontramos con una de las más importantes pintoras de nuestro país: Devora Arango. Pedí a las actrices que encontrarán en su pintura, las figuras de sus madres y abuelas y la de ellas mismas. Suficiente riesgo estábamos corriendo al trabajar con materiales tan personales; era necesario buscar distancia y así lo hicimos. La regla de juego era en principio reproducir la pintura de la manera más fiel posible. Conseguido este objetivo, nos detuvimos en los aspectos dramáticos de las pinturas escogidas, donde hallamos situaciones que se analogaban con realidades vividas por las madres, abuelas y actrices. Estábamos ampliando el espectro de nuestro universo, que contaba ya con ochenta y cinco fichas posibles.

## **6 La fragmentacion**

Invite a las actrices a poner los personajes, en las situaciones que proponían los cuadros de Débora Arango y en los que había niñas, jóvenes, viejas. Era claro para mí, que si tenía cinco actrices y cada una iba a presentar tres personajes, nuestra obra tendría quince mujeres. Pero como no somos las mismas, hoy que ayer, les propuse investigar a cada personaje en su infancia, juventud y adultez, lo cual me llevo al abismo de cuarenta y cinco figuras distintas; empezaba a ser clara la vocación fragmentaria de nuestra obra. ¡Qué susto! Pero detrás de eso estaba: de ponernos en riesgo, de buscar problemas para responder, de poner en cuestión mi herramientario dramático y nuestro "alfabeto teatral".

## **7 La voz**

Invité al elenco a *escuchar* y luego escribir, la voz de sus personajes en situaciones conflictivas en diferentes etapas de su vida; pero nosotras no somos dramaturgas, dijeron. Entiendo que no sean

escritoras, pero supongo que sordas no son, les conteste, desde luego en broma. Me fui de viaje y al regresar habían “oído” y copiado las voces de sus personajes en las infancia, juventud, adultez y vejes. ¿Qué hacer con esas sesenta voces? Buscarles el contexto de enunciación. Era el momento de empezar a cerrar el cerco, así que la exigencia fue que debían combinar dichas voces con imágenes o situaciones de nuestro arsenal de ochenta y cinco fichas. Y así lo hicieron. El diálogo entre las diversas etapas empezaba a darse y con resultados inquietantes.

## **8 El recuerdo**

Hice un balance de dramaturgia y observe que faltaban insumos para las actrices como personajes, definitivamente es más fácil hablar de otros que de uno mismo. Les pedí entonces que escribieran durante el ensayo y en mi presencia, diferentes recuerdos. Debían completar la frase *Recuerdo que...* Pero la regla de juego era no dejar de escribir, hasta tanto no diera yo la orden de detenerse. De esa forma se vieron obligadas a recordar sin censura. Luego leyeron sin detenerse. ¡Qué paisaje más revelador! Encontré que esas voces irían directamente al público, quien probablemente habría de recibirlas con la sorpresa y agrado que las habíamos recibido nosotras. Una suerte de distanciamiento que nos permitiría establecer un vínculo sincero con el espectador, invitado a nuestra intimidad.

## **9 La articulacion**

Era el mes de septiembre y un temblor frío recorría mi columna. Las actrices me exigían el texto, no mas búsquedas por favor, escriba la obra, haga lo suyo, el estreno estaba concebido para el mes de noviembre. Y “ahora que hago con todo esto” pensé. Un material variadísimo, múltiples historias, más de cincuenta personajes. ¡Auxilio! Puse sobre la mesa mis fichas, entre las que había partes de brújula, piezas de relojería, relojes de arena y pedacitos de aparatos irreconocibles. Empecé a buscar vasos comunicantes, a ordenar que material tenía cada actriz y su correspondiente universo. Probé mil

formas posibles de articulación: las ordené relacionándolas desde el punto de vista espacial, temático, también lo hice en una línea de tiempo, hasta descubrir que esa sería la salida, pues suficiente tarea tendría el espectador con tener que construir historias a partir de indicios, como para que estas estuvieran desordenadas en el tiempo.

## 10 La puesta en escena

Pedí a las actrices que trajeran objetos muy significativos para ellas, cabían fotos de familia, cartas, esquelas. Me odiaron, ¡No más! ¿Dónde está el texto? Aquí está la obra, créanme y les mostraba mis cuatro cuadernitos. No quedaron satisfechas pero trajeron lo que les había pedido. Me fui a la feria del libro de Guayaquil y en los dos días que me quedaron libres, me encerré en el hotel y por fin, escribí la obra. Al entregarles el texto se sorprendieron al descubrir que “llovía sobre mojado”. Todo era igual pero distinto.

Reconocieron todas y cada una de las fichas como propias, mi trabajo había consistido en desechar lo que sobraba y de repente apareció con nitidez, el proceso volcado en la versión final que por virtudes que tuviera, resultaba “inmontable”. ¿Por qué? ¿Cómo iban a cambiarse más de quince veces? No alcanzamos, decían y yo, terca como siempre, insistí en que teníamos que lograrlo y así fue. Es cierto que tuve que hacer concesiones y alterar en algo el *orden previsto*, es cierto que algunas veces me vi a gatas para conciliar lo que necesitaba, con lo que se podía. Pero lo logramos.

LA QUE NO FUE es una cadencia de sucesos donde destellos de intimidad tienen cabida, un caleidoscopio de monólogos cruzados entre lo teatral y lo narrativo. Conviven en LA QUE NO FUE, historias heterogéneas con vasos comunicantes entre ellas. La escena concebida como un espacio que se llena de tiempos, el devenir, simultaneidades y alteraciones espacio – temporales. Conviven personajes de diferentes épocas, alegorías y voces particulares y no obstante, reconocibles. El tratamiento fragmentado de las historias propone espectador desentrañarlas, completarlas, forjar su propia versión.



Esta investigación nos permitió renovar nuestros procedimientos creativos y nos condujo a zonas desconocidas donde encontramos nuevas *palabras e imágenes* para nuestro teatro.

El equipo recorrió durante el proceso, el camino que hay entre las fuentes y la escena, formulándole preguntas al material; preguntas que respondimos en el escenario y que nos permitieron encontrar el lenguaje pertinente a ese tipo de *sustancia* (la de los pre- textos) y sus necesidades. Trabajar con la memoria personal y colectiva como germen, nos permitió ser sujeto y objeto de nuestra historia y participar en la construcción de una poética de lo femenino, a partir de indagar imágenes de nosotras mismas.

Muchas gracias.

Quito, septiembre 20 de 2013

## **Notas**

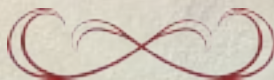
---

1. « L'image joue un rôle toujours plus grand dans la pratique théâtrale contemporaine, car elle est devenue l'expression et la notion qui s'oppose à celles de texte, de fable ou d'action » in Patrice PAVIS, Dictionnaire du théâtre [« Diccionario del teatro »], Paris, Armand Colin, 2002, p. 169. ([texto](#))





**Tensiones y Posibles Diálogos  
en la Producción de Conocimiento  
en Educación Artística**



Julia Margarita  
Barco Rodríguez  
Colombia

## Biografía

### **Julia Margarita Barco Rodríguez**

Licenciada en Ciencias de la Educación- Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Artes Plásticas- ASAB- Universidad Distrital. Especialista en Educación y Desarrollo Cultural- Fundación Universitaria Monserrate, Magister en Educación con énfasis en cognición y creatividad y problemas del aprendizaje, Pontificia Universidad Javeriana. Con amplia experiencia en la docencia de la Artes Plásticas, la Educación Artística y la Pedagogía de las Artes Visuales, en niveles de Básica Secundaria, Educación Media y Educación Superior. Investigadora en el campo de la Educación Artística, con conocimiento integral en formación y actualización de docentes en el campo. Experiencia en dirección académico-administrativa en Educación Superior y en procesos de acreditación de la calidad educativa.

Magister en Educación con línea de investigación en Cognición, creatividad y procesos de aprendizaje, en la Pontificia Universidad Javeriana, Tesis: Procesos exploratorios como mediación para el desarrollo de la creatividad; Especialista en Educación y Desarrollo Cultural de la Fundación Universitaria Monserrate, trabajo de grado: La Jornada Cultural, un espacio de participación comunitaria en la transformación de la Escuela; Maestra en Artes Plásticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, trabajo de grado: obra pictórica Mercado de Suertes; Licenciada en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora en los proyectos: Fundamentos conceptuales y metodológicos del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Artes Visuales (Universidad Pedagógica Nacional- investigadora principal); Entrelíneas trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo (Universidad Pedagógica Nacional, co investigadora). Imaginarios de los docentes de Educación Artística en instituciones educativas distritales (Uniminuto, Investigadora principal); Rutas pedagógicas para las Artes Plásticas (IDEP-Uniminuto, co-investigadora). Coordinó los proyectos curriculares: Licenciatura en Educación Básica con énfasis

en Educación Artística de la Uniminuto (2002-2008) y Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional (2012-II a 2014). Es integrante del Grupo Praxis Visual, categorizado en Colciencias, y par académico en procesos de acreditación del CNA. Desde 2009 está vinculada como docente de planta en la Universidad Pedagógica Nacional.

## **Tensiones y Posibles Diálogos en la Producción de Conocimiento en Educación Artística.**

Julia Margarita Barco Rodríguez<sup>1</sup>

jbarco@pedagogica.edu.co

Docente investigadora en Educación Artística.

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

*Conferencia realizada en el marco del Congreso Internacional de Educación Artística-CIEA. Tercera edición. Universidad Distrital, Licenciatura en educación artística, octubre 13 y 14 de 2017.*

### **Abstract**

Esta conferencia se sitúa en las posibilidades de la investigación en Educación Artística, tras un breve paneo a la configuración del campo, su delimitación en cuanto al objeto de estudio y los modelos más representativos para la enseñanza de las artes, en la perspectiva de su aporte a la constitución de sujetos como a la construcción de tejido social. A partir de ello, se contemplan tres modos de abordaje para la producción de conocimiento en el campo, la Investigación educativa, la Investigación-creación y la Investigación basada en las artes, las cuales desde diversas perspectivas conceptuales y metodológicas plantean algunas tensiones, al tiempo que ofrecen posibles diálogos.

### **Palabras clave**

Epistemología de la Educación Artística, Investigación en Educación Artística, Educación Artística visual.

## **Tensiones y posibles diálogos en la producción de conocimiento en Educación Artística.**

El asunto que trataré en esta intervención, la Investigación en Educación Artística, ha sido de tiempo atrás la preocupación central del Encuentro que nos convoca, lo cual resulta promisorio para un

campo cuya configuración es relativamente reciente. Posiblemente tal condición, la de un campo en construcción, justifique las tensiones existentes cuando nos vemos abocados a la producción de conocimiento referida a la enseñanza y aprendizaje de las artes, sin suficientes comprensiones sobre las posibilidades que ofrecen los diversos paradigmas desde donde se investiga, la investigación cualitativa y en ella circunscrita la investigación educativa, la investigación-creación como una forma de validar la práctica artística en la producción de conocimiento y, más reciente, la investigación basada en las artes que pretende conciliar las dos posturas anteriores.

Con respecto a los tres modos o posibilidades de investigar en Educación Artística se hace necesario, inicialmente, situar el campo al que nos referimos para ofrecer claridades sobre el lugar desde el que pretendemos indagar.

La Educación Artística, difiere en su objeto de la enseñanza de la artes en la perspectiva de la formación de artistas, puesto que su propósito es favorecer la experiencia artística y estética en los sujetos y las comunidades con la intención de aportar, desde el gran potencial formativo de las artes, al desarrollo integral de sus dimensiones, en los procesos de construcción personal y social.

De otra parte, la Educación Artística como campo de conocimiento es relativamente reciente, si se entiende desde su intencionalidad formativa. Si bien, la actividad artística es tan antigua como la historia de la humanidad (Fischer, 1994), producto de sus necesidades estéticas, pero también relacionada con fines sociales, políticos o religiosos, su enseñanza se circunscribió a capacitar al aprendiz para la producción de obras.



La noción de campo y su carácter formativo para esta área del conocimiento se enuncia en el documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, editado por el Ministerio de Educación Nacional:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (P.13.)

Al referirnos a la producción de conocimiento en un campo, se requiere volver sobre sus epistemologías para comprender los modos como éste se ha configurado, sus orígenes, tránsitos, desarrollos y posicionamientos. Es así que previamente a pensar los posibles modos de investigar en Educación Artística, hemos de considerar tres modelos<sup>2</sup> de enseñanza de las artes, desde la perspectiva de la Educación Artística: *la Libre expresión o Auto-expresión creativa* en la primera mitad del siglo XX; *el Aprendizaje Artístico* partir de los años Sesenta del mismo siglo y, más reciente, *la Educación Artística Visual*, un modelo emergente que en el presente siglo se sitúa en las dinámicas de la imagen visual en las culturas contemporáneas.

### **El modelo de la Libre Expresión.**

Los antecedentes de la Educación artística tienen lugar en Occidente desde pensadores como Comenius (S. XVII), Rousseau (S. XVIII), y Pestalozzi (S. XIX), entre otros, quienes se plantearon las bondades de las artes en el desarrollo natural de niños y jóvenes. A comienzos del siglo XX John Dewey, amparado en las posturas progresistas<sup>3</sup> que desde las comprensiones de la Psicología evolutiva<sup>4</sup> se interesan por una nueva concepción del desarrollo del niño y de las condiciones educativas que fomentan su crecimiento (Eisner, 1998), publica en

1934 su libro *Arts as experience*, en el que reflexiona ampliamente sobre la contribución de las artes a la experiencia estética, más no en el arte como objeto primario sino en el equilibrio que se restaura en el sujeto a partir de la cualificación de su experiencia con el mundo. A partir del pensamiento de Dewey se sientan las bases de la Escuela Activa, en la relación sujeto- naturaleza-experiencia, en donde las artes tienen un lugar central en la actividad de niños y niñas, vividas en la libertad de los medios expresivos (Genari, 1994). Es en este contexto progresista de la enseñanza de las artes, en el que Herbert Read (1943), escribe su libro *Educación por el arte*, quizá la obra más consistente del momento, en donde expone las razones por las que las artes deben ser la base de la educación, en tanto aportan a la configuración de la singularidad de los sujetos como a la formación de la conciencia social:

El lugar a que aspiro para el arte en el sistema educacional es de vastos alcances (...) el arte ampliamente concebido debería ser la base fundamental de la educación: Pues ninguna otra materia puede dar al niño no sólo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza. (Read, 1955, p.89)

Durante los años Cincuenta y Sesenta del Siglo XX, la obra más consultada por los educadores de las artes es *Desarrollo de la capacidad creadora*, publicada en 1947 por Viktor Lowenfeld, artista y psicólogo, quien desde sus investigaciones en la Universidad de Pensilvania indaga en contextos educativos artísticos, cuestionando las prácticas de enseñanza tradicionales para abogar por el desarrollo creador y el respeto a la auto-expresión creativa de los niños, en consideración con su desarrollo mental y emocional. La tesis central de esta publicación es que el arte es el vehículo que permite a los niños alcanzar su crecimiento creativo y mental, por lo que está escrita a manera de guía para el profesorado, planteando

la importancia de favorecer la expresión de los niños como facultad natural que han de desarrollar a partir de la exploración y vivencia de las artes, sin la interferencia de los adultos, de modo que logren identificarse con la experiencia expresada, siempre establezcan relaciones auténticas entre el yo y el ambiente.

Pese a las aportaciones de la *Libre Expresión*, cuyos principios también pueden apreciarse en estudiosos del arte infantil<sup>5</sup>, este modelo fue decayendo en una suerte de “espontaneísmo”, en ausencia de didácticas y herramientas que garantizaran el avance en los procesos de aprendizaje, dando lugar a un nuevo modelo que, fundamentado en la Psicología cognitiva, reacciona en contra de las limitaciones que ofrece el modelo de la Libre Expresión, como se verá enseguida.

### **El modelo del Aprendizaje Artístico<sup>6</sup>.**

Como respuesta a los vacíos metodológicos del modelo de la Libre Expresión surge, por la segunda mitad del siglo XX, un modelo de corte cognitivista amparado en el reconocimiento de las artes como actividad mental y con ello la convicción acerca de que el pensamiento artístico requiere potenciarse desde las dimensiones que le son propias, los procesos de *Percepción, Producción y Reflexión*, según puede consultarse en las investigaciones realizadas por Elliot Eisner en la década de los años Setenta en la Universidad de Stanford y posteriormente las lideradas por Howard Gardner entre los años 80 y 90, en el marco del proyecto Zero de Harvard.

Este modelo da lugar a lo que se conoce como el Movimiento Disciplinar o la Enseñanza del arte como disciplina- EACD, fundamentada desde cuatro áreas básicas: Creación, Crítica, Historia del arte y Estética. De acuerdo con María Acaso (2009), la EACD produce tres consecuencias de importancia para la Educación Artística, comparativamente con el modelo de la Libre Expresión o Autoexpresión creativa, por cuanto incorpora: 1) el análisis mediante la crítica y la contextualización histórica; 2) las actividades

de evaluación para valorar los resultados del aprendizaje; y 3) la organización de contenidos y 4) las metodologías de enseñanza en el diseño y planeación de la asignatura. Este modelo, que brilló por la década de los Ochenta en colegios y museos, resulta ampliamente cuestionado diez años después cuando emerge una nueva postura para la enseñanza de las artes que, inspirada en el multiculturalismo, cuestiona los vacíos de la EACD al señalarla de conservadora y elitista toda vez que desconoce las realidades de los múltiples contextos culturales.

### **El modelo de la Educación Artística Visual.**

A partir de las voces que reclaman un cambio en la enseñanza de las artes, más acorde con las dinámicas culturales actuales, nace la Educación Artística de corte posmoderno cuyo foco es la cultura visual. Desde las últimas décadas del Siglo XX, como resultado de las demandas sociales y culturales de nuestras sociedades contemporáneas, comienzan a manifestarse nuevas formas de actividad artística entendidas como experiencias o prácticas artísticas con carácter integrador y relacional por cuanto involucran la imagen visual en lo cotidiano, lo público, y los nuevos medios. Tales transformaciones en el ámbito de la cultura sacuden el campo de las artes visuales, experimentando un giro de sentido, del ideal del arte como fin en sí mismo a la experiencia de los sujetos mediante prácticas artísticas que reivindican los grupos sociales, pues la enseñanza de las artes, se entiende ahora desde perspectivas que vuelven su mirada a los contextos culturales y que valoran en la producción y reflexión de las artes modos de apropiación crítica de la experiencia en sus relaciones con los contextos.

Estas prácticas interrogan la educación de las artes, aportando nuevos modos de enseñanza en la comprensión crítica de la cultura visual y su contribución a la constitución de sujetos y construcción de sociedad (Aguirre, 2005). Tras las prácticas de la mirada se plantea la deconstrucción de la imagen inmersa en diversos escenarios culturales, que van más allá de las artes tradicionales a los nuevos

medios y a la cultura popular, para preguntarse por el sentido de tales producciones y sobre los modos como construyen subjetividades. Así la producción artística, resultado de la comprensión crítica, se carga de sentido a través de prácticas de posicionamiento, y resistencia, pues no se ocupa meramente de procurar conocimientos sino que se interesa por la comprensión y transformación de las relaciones sociales. De ahí que cualquier forma de enseñanza en este modelo estará atravesada por dimensiones estéticas, éticas, y político-sociales.

De acuerdo con Acaso (2009), tal transformación de la Educación Artística se dio mediante tres momentos centrales: *el enfoque multicultural, la educación artística posmoderna y la educación artística visual*. El primero, *el enfoque multicultural*, surge como reacción a la Enseñanza del Arte como Disciplina EACD señalándola de conservadora y elitista, por lo cual plantea que el diseño curricular debe conectarse con la realidad de la comunidad con la que se trabaja, valorar sus micro narrativas y desarrollar posturas críticas en el reconocimiento de la diversidad cultural- razas, nacionalidades, género, preferencias sexuales, y otras dimensiones.

Por su parte, la *Educación Artística Posmoderna* pone su foco en la Posmodernidad como resultado de los profundos cambios culturales de la sociedad postindustrial, caracterizados por el tono del debate, las modalidades del discurso y los parámetros de la crítica cultural, política e intelectual (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Por lo tanto, se propone revisar críticamente los postulados de la Modernidad, su idea de progreso y visión universalista de la historia, encarnada en meta-relatos, para optar por la mirada a los pequeños relatos que se tejen en el contexto de las subculturas.

Más decantado resulta el enfoque de la Educación Artística Visual en la perspectiva de la Cultura Visual (Hernández, 2007 Aguirre, 2005), en el cual la Imagen visual es entendida como producción de significados culturales, propendiendo por una "alfabetidad" visual

crítica que posibilite a los estudiantes analizar, interpretar, evaluar y crear desde las relaciones de la imagen visual con diferentes textos: orales, visuales, aurales, escritos, corporales, virtuales. Como se verá, este enfoque de enseñanza no desconoce la producción artística, lo que cambia es su sentido, las maneras de hacerlo, toda vez que tiene como finalidad facilitar experiencias reflexivas críticas que permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, acciones, sentimientos, historias personales e identidades. Todo ello, reclama la formación de docentes capaces de transformaciones curriculares, en la ampliación de fuentes, la reorganización de contenidos, la interdisciplinaridad y la integración curricular.

## **La investigación en Educación Artística: tensiones y posibles diálogos**

Pese a la configuración de la Educación Artística como un campo de saber con fundamentos, propósitos formativos y estrategias de enseñanza, lo cual pudimos apreciar en el recorrido anterior, su posicionamiento en los contextos educativos no es del todo deseable debido a una época en que la que el mercado otorga valor a los saberes por cuanto su capacidad utilitaria, pero también por la pervivencia de mitos culturales que relegan la enseñanza de las artes a un lugar periférico al considerarla solamente para quienes talento o como un lujo cultural reservado a quienes pueden costear su formación, mientras que otros la reducen a su valor terapéutico o como lugar de esparcimiento (García, 2006); de cualquier modo, pareciera que aún la enseñanza de las artes no hace parte de la "canasta familiar"<sup>7</sup>.

Es así que los desafíos que plantean un mejor futuro para la Educación Artística en el país, demandan la formación de maestros capaces de reflexionar sus prácticas de enseñanza (Errazuriz, 2001; García, 2006), ya se trate de los currículos y proyectos pedagógicos

que desarrollen en torno a las artes, como de los talleres y laboratorios que promueven en escenarios comunitarios y en centros culturales. Maestros artistas que indaguen y sistematicen su accionar educativo-artístico para comprender el qué, cómo y porqué de su rol docente y de este modo logren direccionar esfuerzos para cualificar su práctica.

Se abren entonces diversas posibilidades de indagación en Educación Artística para la producción de conocimiento, desde y en las artes y no sobre las artes<sup>8</sup>; desde lo cual se da lugar a tres perspectivas posibles de investigación: la *Investigación educativa*, la *Investigación-creación* y la *Investigación basada en las artes*, sobre lo cual a continuación señalamos sus desarrollos, tensiones y posibles puntos de encuentro.

### **La investigación educativa en Educación Artística.**

La Investigación en educación, de acuerdo con Bernardo Restrepo (2002), tiene en Colombia un desarrollo aproximado de 50 años, destacando como hechos significativos el Tercer Seminario de Facultades de Educación, llevado a cabo en Medellín en 1966, y la creación del Icolpe- Instituto Colombiano de Pedagogía- en 1969, desde lo cual se institucionaliza la investigación en el país, con la definición de campos, líneas, temáticas centrales, tipos y enfoques de investigación. Desde entonces, se han venido desarrollando investigaciones de dos tipos: *Investigación sobre educación* e *Investigación educativa*. La primera aborda los fenómenos relacionados con la educación desde otras disciplinas como son las Ciencias de la Educación -Psicología, Sociología, Antropología, Historia y Economía aplicadas a la educación- desde las cuales se adelantaron estudios con una perspectiva macro, por cuanto su foco apuntaba a observar y explicar hechos más o menos estables y procesos externos relacionados con la función social de la educación.

*La investigación educativa*, por su parte, tiene una tradición más reciente en la búsqueda de un objeto y metodologías propias de

la Pedagogía, ocupándose de indagar al interior de los procesos educativos, su historia y epistemología, las prácticas pedagógicas, los asuntos conceptuales y metodológicos que pueden aportar al mejoramiento currículo y de la enseñanza, así como la exploración de estrategias didácticas. Por lo tanto, es el tipo de investigación que nos interesa en este apartado para establecer vínculos con el campo de la Educación Artística, en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

Como se puede apreciar, la *investigación educativa* es un asunto también reciente, más en un campo relativamente joven como es el de la Educación Artística, todo lo cual explicaría mucho de los vacíos existentes y también las tensiones que se producen. Y es que la investigación educativa en educación artística adolece de los mismos problemas de la investigación educativa en general por cuanto aquí también el estudio de sus problemas estuvo en comienzo en manos de investigadores expertos, provenientes de la investigación en ciencias sociales y, por lo tanto, ajenos al quehacer específico del aula artística desde los lenguajes que le son propios (Sánchez, 2017).

En la actualidad, investigar en el campo específico de la formación profesional se ha convertido en un asunto demandante por las exigencias que derivan de la, por parte del MEN, de la autoevaluación con fines de registro calificado o para lograr el aval de acreditación de calidad, como garantes de los procesos educativos de las instituciones, en donde la investigación se valora como una condición o factor central de la calidad de las ofertas educativas.

Desde su acepción más común, investigar consiste en la indagación sistemática sobre un objeto de estudio para producir conocimiento en un campo del saber, por lo que resulta perentorio



entrar en diálogo con esas posibles rutas de estudio que nos permitan hallazgos plausibles que puedan aportar decididamente al fortalecimiento de la Educación Artística.

Uno de los paradigmas que necesariamente dialogan con la investigación que nos interesa es la *Investigación cualitativa*, la cual ha tenido importantes desarrollos a partir del giro hermenéutico que se gestó en el transcurso del Siglo XX. Y es que la investigación educativa, ya sea en el campo artístico o en cualquier otro campo, se inscribe en el universo de las Ciencias Sociales y por tanto se desenvuelve con holgura de este tipo de investigación.

Una vez aceptada como posibilidad, al revisar la tradición del paradigma cualitativo se encuentran no pocas afinidades con las artes en cuanto a sus motivaciones: preguntarse por los problemas del comportamiento humano, comprender la “realidad” como existe y rechazar su cuantificación toda vez que la mente construye a partir de lo que le proporcionan los sentidos y por tanto la percepción está cargada de significaciones. De ahí que este tipo de investigación otorgue importancia al sujeto inmerso en contextos particulares, de lo cual devienen comprensiones de sentido como resultado de construir un marco interpretativo en un contexto natural, fenomenológico y orgánico (Martínez, 2001).

De otra parte, posturas de borde, como las que plantea Martínez Boom (2007), intentan un punto de quiebre al lugar común como se investiga en Ciencias Sociales, abriendo lugares para la incertidumbre, el extrañamiento y los desplazamientos. Al preguntarse por cómo investigar lo contingente, lo múltiple, lo inmanente y de qué manera se incorporan a la investigación nuestras afecciones de ser y estar en el mundo, este autor propone trabajar de modos diferentes a las estructuras de investigación prescritas: el lugar de la narrativa, el trayecto frente al proyecto, los bordes frente al centro, el meandro, los planos múltiples, entre otros; todo lo cual, implica la ruptura de posturas tradicionales en los modos de investigación.

Tal perspectiva alienta aún más las posibilidades de indagación en educación artística, desde lo cual podemos mencionar las investigaciones desarrolladas en el programa de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica, cuyo currículo contiene un componente investigativo transversal a la formación. Un paneo a los trabajos de grado que se circunscriben en la Línea Pedagogías de lo Artístico Visual<sup>9</sup> da cuenta de asuntos gruesos que derivan de tales investigaciones: Problematizar modos de enseñanza; alcances formativos de los medios de comunicación; exploración de la Gestión cultural; prácticas socioculturales como procesos educativos; práctica artística como objeto de enseñanza y aprendizaje; sistematización de las prácticas pedagógicas en contextos formales y en contextos diversos, comunitarios, rurales, especiales, informales. Por supuesto, pertenecen a esta modalidad investigativa muchos otros estudios, como es el caso de las investigaciones, desarrolladas por los docentes-artistas investigadores que participan en las mesas de trabajo de este Encuentro.

### **La investigación-creación en la perspectiva de la Educación Artística.**

Desde el punto de vista de la *Investigación-creación* o *Investigación artística* se plantean nuevas tensiones, cuando se pregunta si ésta se puede equiparar con la investigación propiamente dicha. Al respecto Fernando Hernández (2006), citando a Sullivan (2004)<sup>10</sup>, considera que la indagación artística que llevan a cabo los artistas puede ser considerada como una forma de investigación, siempre que logre ser rigurosa y sistemática en la construcción del conocimiento.

Según Hernández (2006), a partir de la Declaración de Bolonia <sup>11</sup> se hace perentorio, para las instituciones de educación superior que forman artistas, presentar proyectos a las convocatorias de investigación en circunstancias de competitividad con los restantes campos disciplinares para acceder a la legitimación académica y apoyos financieros. Tal exigencia ha generado un necesario desplazamiento de aquellas posturas que insistían en que toda

práctica artística ha de ser considerada como investigación para dar tránsito a comprensiones más conciliadoras, en el sentido de cumplir con una serie de requisitos que no necesariamente se contemplan en la práctica artística del taller. Esto, significa la necesidad de sistematización del proceso desarrollado como objeto de investigación, más allá del producto terminado, siendo necesario que la práctica profesional se localice en un contexto de investigación, sujeta a revisión crítica, que pueda impactar a las comunidades que le son propias, por lo que:

En el caso de la formación de los artistas (visuales, musicales, corporales), la investigación estaría presente como búsqueda de su propio lenguaje artístico, así como de las nuevas relaciones con su entorno. La obra se manifiesta como respuesta de los datos observados y de los que da cuenta en la propia investigación. En el caso de la investigación de la práctica de artistas profesionales, los criterios y definiciones reseñadas acotan el campo, pero se requiere vincularlos a planteamientos epistemológicos y metodológicos más precisos. (P22).

En el ámbito colombiano algunos investigadores teorizan al respecto. Como lo afirma Miñana (2009), las relaciones entre investigación y creación son un tanto complejas, toda vez que constituyen dos ámbitos con lógicas propias, si entendemos que la investigación procede del ámbito académico y por lo tanto resulta un tanto restrictiva en razón del método mientras que la creación refiere a un ámbito muy amplio en donde una indagación refiere a búsquedas de carácter heurístico. Laignelet (2009), es más radical cuando afirma que la ciencia y el arte son dos modos diferentes de producir conocimiento, pues mientras la primera se vale del lenguaje de la razón, de orden lógico y métodos de pensamiento deductivos e inductivos, esta última se expresa mediante el lenguaje poético, de orden analógico y metafórico, razones por las cuales está en desacuerdo con hablar de investigación cuando se trata de procesos de creación, sin desconocer que mediante éstos también se produce conocimiento.

La postura de Miñana (2009), resulta más conciliadora al considerar que tanto la investigación creación como la investigación académica se proponen construir nuevas miradas, lecturas e interpretaciones de la realidad para lo cual realizan lecturas organizadas que producen nuevos conocimientos, pero de modo distinto. Ambos tipos de investigación poseen diversas maneras de relacionarse con los objetos, de producirlos o transformarlos, y en las dos ocurren tanto procesos creativos como producción de conocimiento, pero el acento en cada uno es diferente. En los procesos de creación artística no hay interés por fundamentar el modo cómo se hicieron las cosas, puesto que el interés genuino consiste en expresar algo produciendo un impacto en la sensibilidad; de ahí que el proceso creador está jalonado por la transformación pero desde la forma expresiva, mientras que la ciencia busca hacer lecturas comprensivas de los fenómenos para producir un conocimiento confiable de los mismos. A juicio del mencionado autor, todo proceso artístico, visto en un sentido menos restrictivo, contiene procesos de indagación y exploración, pero intentar equiparar las artes con la investigación científica ahogarí la creatividad.

De acuerdo con Eisner (1991) citado por Miñana (2009), los modos científico y artístico de investigación se diferencian desde varios criterios: las formas de representación, los criterios de evaluación, los asuntos en los que se enfoca, la naturaleza de la generalización, el papel de la forma, el grado de libertad permitido, el interés por la predicción y el control, las fuentes de los datos, las bases del conocimiento y los propósitos centrales. Del mismo modo, los mecanismos de evaluación son diferentes.

Tanto Miñana (2009), como Laignelet (2009), coinciden en que la presión por equiparar la creación artística con la investigación proviene de las exigencias del mundo universitario de “legitimarse” para tener acceso a los recursos de investigación. Muy recientemente en el país la investigación en artes ha sido reconocida en su especificidad, gracias a la gestión de la *Asociación Colombiana*

*de Facultades y Programas de Artes-Acofartes-* ante Colciencias; asimismo, hoy se valora la productividad artística en los procesos de autoevaluación y de ascenso a la carrera docente, homologándose a la producción académica.

Así también Miñana (2009), estima que la integración de artistas e investigadores<sup>12</sup> en la producción de conocimiento puede abrir un campo fecundo por la riqueza de las miradas, al tiempo que advierte que el ámbito investigativo exige que los conocimientos producidos sean legitimados por las comunidades académicas, por lo cual quien investiga debe estar conectado con el debate en el campo para fundamentarse y producir nuevo conocimiento, dando cuenta del problema que se planteó, así como de las metodologías de las que se valió, de los resultados a los que llegó, y también de los vacíos del estudio.

De ahí que en el ámbito universitario, toda vez que se está en la academia, es usual que la producción artística se acompañe de un informe reflexivo que dé cuenta del proceso que la respalda, revelando lo que se quiso hacer, las múltiples exploraciones que se realizaron para su logro, así como la fundamentación de aquello que en principio se propuso; en otras palabras, significa hacer explícitos los procesos implicados para lograr el producto final, por lo que se requiere de una reflexividad capaz de sustentar el proceso creador para conectarse con la comunidad de lectores y legitimarse desde una tradición académica. Se trata, entonces, de una reflexividad autocrítica por cuanto se requiere volver sobre los procesos experimentados, ofreciendo elementos de análisis y de contextualización sobre el acontecimiento, su descripción intencionada junto con valoraciones y comentarios apreciativos del accionar creador.

En la perspectiva de la Educación Artística, podríamos hablar de investigación creación, cuando se indaga sobre los procesos de creación que acontecen en los sujetos de la experiencia

artística, al comprender que el objeto de estudio de la Educación Artística se pregunta por los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje de las artes, y en ellos inmersa la acción creadora; de ahí que se pregunte también por las mediaciones que puedan favorecer la experiencia artística, más allá de las cualidades que pueda contener la obra como producto acabado, validable en los circuitos de producción del arte para los artistas. Así entendido, los procesos de creación han de posibilitar el diálogo consigo mismo como sujeto de experiencia que aprende: aprende a explorar y reflexiona sobre su accionar, establece relaciones entre las imágenes mentales, embriones de lo que desea expresar y aquellas que van tomando forma, de cara a las imágenes que le proporciona la cultura, integra discursos, conocimientos y recursos de las artes pero también en una suerte de acontecimiento del "dándose"<sup>13</sup> incorpora intuiciones, organiza conceptos, ensaya, decide una y otra vez en torno a materiales, técnicas y procedimientos en tanto los considere pertinentes para significar la experiencia, en la tarea de su transformación simbólica en un objeto o práctica artística, que puede ser de orden efímero o no. Reflexionar sobre tales procesos es una posibilidad como lugar de la investigación creación que dialoga con el campo educativo y que dada su intención claramente narrativa e introspectiva se emparenta con la Investigación basada en las artes que presentamos enseguida.

### **La investigación educativa basada en las artes.**

La investigación educativa basada en las artes- IBA- constituye un nuevo enfoque metodológico de carácter cualitativo que, desde las artes, comienza a abrirse campo a comienzos de la década de 1990, en cabeza de Elliot Eisner, siendo desarrollado en el curso del presente siglo por teóricos como Ricardo Marín Viadel de la Universidad de Granada y Fernando Hernández de la Universidad de Barcelona. En el campo de la Educación Artística, indaga sobre temas, asuntos y problemas de la enseñanza y aprendizaje de las artes y las culturas visuales, mediante procedimientos artísticos y estéticos relacionados con lo visual, lo literario, lo musical y lo

performativo, y por tanto su carácter interdisciplinar. Como lo explica Marín Viadel (2005), su propósito es explorar formas alternativas de investigación, presentación y representación de datos para abrir nuevas posibilidades a las investigaciones educativas, siendo las artes una opción potente en la invención de modos de comunicación que pretenden responder al exceso de retórica en la investigación cualitativa.

Es así que en la IBA, tanto el enfoque de los temas, sus desarrollos conceptuales, técnicas e instrumentos de investigación se asimilan a los procesos de creación, por cuanto se emplean procedimientos artísticos para dar cuenta de los fenómenos y experiencias de la investigación; como por ejemplo el empleo de estrategias fotográficas y videográficas, no como complemento sino como metodologías que pueden iluminar temas y problemas educativos.

Como rasgos distintivos de la IBA se pueden señalar: el énfasis en las cualidades estéticas de la representación para la presentación de resultados, las posibilidades de emplear recursos multimedia en donde se combinan textos imágenes y sonido; su potencialidad para captar las cualidades sensoriales de los fenómenos y situaciones educativas, y los modos innovadores de indagación que se promueven. Según explica Marín Viadel (2011), las metodologías artísticas de investigación en educación:

Son una nueva y muy innovadora forma de diseñar, hacer y publicar investigaciones en educación. La idea básica de todo este movimiento metodológico es aproximar los usos y tradiciones profesionales de la creación artística a las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales, de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a verse ya no solo como complementarias sino también como equivalentes en cuanto a los logros cognoscitivos que pueden alcanzarse con unas y otras. (Pág. 225).

En su trabajo de grado Investigación Basada en las Artes: *Un acercamiento a sus usos metodológicos en cuatro tesis doctorales en educación*<sup>14</sup>, Bryan Cárdenas (2017), encuentra que una de las bondades de la IBA es el hacer uso de procedimientos artísticos para dar cuenta de prácticas, experiencias y relatos, mediante los cuales se hace posible que tanto los sujetos como sus interpretaciones desvelen aspectos de sus vidas que no se hacen visibles con otro tipo de metodologías. En el caso de narrativas sobre procesos educativos, la IBA logra integrar a los actores de la investigación en la producción de conocimiento, toda vez que el investigador es al tiempo artista y educador y el papel de los estudiantes que participan en la investigación se torna activo, como cuando éstos apoyan la documentación del proceso con la toma de fotografías para construir entre todos una realidad desde las voces de los protagonistas. Quizá lo más interesante de estas investigaciones son los vínculos que establecen entre arte y educación, entre los roles del profesional artista y del docente en Educación Artística.

Un buen ejemplo de ello es el que refiere Fernando Hernández (2014), en la Segunda Conferencia de Investigación basada en las Artes, organizada por la Universidad de Granada, en la que relata su experiencia como docente investigador en la cátedra de IBA de la Universidad de Barcelona, junto a su colega Rachel Fendler y sus estudiantes. Un análisis detenido de esta práctica le permitió inferir algunas características de la IBA, de orden ontológico, epistemológico y metodológico que vinculan las nociones de praxis, investigación y artes, como son:

- *La movilización de la subjetividad de quienes investigan*, puesto que el proceso de indagación posibilita a los participantes aprender a narrar-se relatando artísticamente su experiencia en la relación con los otros, para reconstruirse en relación.
- *El carácter narrativo de la experiencia de indagación*, encontrando nuevas discursividades que difieren del discurso científico, a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles y perspectivas personales.



- *La dimensión performativa y generadora de eventos*, que permite tejer la investigación como un proceso del que formamos parte y en el que actuamos desde diferentes posiciones y lugares.
- *Una praxis que expande la experiencia artística*, por cuanto se involucra con prácticas artísticas colaborativas que desdibujan la noción moderna de autoría en las artes.
- *Los artefactos y dispositivos artísticos no se reducen a las imágenes*, puesto que se consideran otros indicios que pueden servirnos para expandir nuestro conocimiento del problema de estudio en la integración de los diversos modos de expresión artística, como son los gestos, las acciones, las palabras, los textos, la música.

En relación con estas características, el mencionado investigador reitera que en la Investigación basada en las artes “(...) *las prácticas artísticas y los modos de reflexión desde las artes posibilitan experiencias de relación, maneras de narrar y visibilizar procesos de subjetivación que otras prácticas de indagación e investigación no permiten.*” (p.3)

Hasta aquí, hemos presentado un sucinto recorrido por lo modos como se ha construido conocimiento en el campo, en la perspectiva de considerar tres diferentes perspectivas de indagación. Nuestra modesta invitación es entonces a considerar estas posibilidades de investigación en y desde las artes, en procura de aportar al enriquecimiento de la Educación Artística, pues si bien no se desconocen las tensiones existentes entre estas modalidades, la Investigación educativa en educación artística, la Investigación-creación y la Investigación basada en las artes, el hacer visibles sus discrepancias y convergencias hace posible explorar nuevas relaciones y tránsitos entre las artes y la educación, al tiempo que se abren nuevas vías de exploración que contribuyan a estudiar y comprender los asuntos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las artes en la perspectiva formativa del sujeto. Reiteramos la invitación a replantear la creencia acerca de que tales posturas representan modos irreconciliables de entender la investigación, al reconocer que todas ellas requieren del diálogo razón-emoción,

teoría- práctica, al tiempo que utilizan procedimientos que provienen del giro narrativo y, por tanto, se nutren de metodologías de carácter interpretativo, heurístico, hermenéutico y fenomenológico.

## Referencias

- Acaso María. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aguirre Imanol. (2005). *Teorías y Prácticas en educación Artística*. Barcelona: Octaedro.
- Cárdenas Bryan (2017). *Investigación Basada en las Artes: Un acercamiento a sus usos metodológicos en cuatro tesis doctorales en educación*. Trabajo de grado Licenciatura en Artes Visuales. Universidad Pedagógica nacional. Colombia.
- Dewey, John. (1949). *El Arte como Experiencia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, Elliot. (1998). *Educación la visión Artística*. Barcelona Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, Luís Hernán. (2001). *Mejorar la calidad de la Educación Artística*. En: *Métodos Contenidos y Enseñanza de las artes en América latina y el Caribe*. Brasil: Insea-ONU.
- Fischer, Ernst. (1994). *La Necesidad del Arte*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Freedman, Kerry. (2006). *Enseñar la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- García, José Daniel. (2006). *El futuro de la Educación Artística*. En: *Encuadre* ISSN: 1900-4338 Ed: v.2 fasc.3 p.7 – 16.

Gardner, Howard. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona Paidós.

Genari, Mario. (1997). *La Educación Estética*. Barcelona: Paidós.

Hernández, Fernando y Fendler, Rachel (2014). Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas pero no cualquier cosa. 2º Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research. Granada: Universidad de Granada.

Hernández (2015), *Pensar los límites y relaciones entre la práctica artística y la Investigación artística*. Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales. Valencia: ANIAV.

\_\_\_\_\_ (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Lowenfeld, Viktor y Brittain, Lambert. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.

Marín Viadel, Ricardo. (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Sevilla.

\_\_\_\_\_ (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 pp. 211-230.

Martínez, Miguel. (2000). *La investigación etnográfica en Educación*. Bogotá: Círculo de Cultura Alternativo.

Martínez Boom, Alberto. (2007). *Sobre el maestro investigador*. Encuentro Distrital de Experiencias en Educación y Pedagogía. Bogotá: IDEP.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.

Miñana, Carlos. (2008). *Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y enfoques*. Cali: IDBA.

Read, Herbert. (1955) Educación por el arte. Barcelona: Paidós.

Restrepo, Bernardo. (2002). *Investigación en Educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de la Investigación social*. Bogotá: ICFES.

Sánchez, Zulma. (2017). *Apertura al debate y nuevas miradas hacia redefinición de la investigación pedagógica en educación artística*. Pensamiento, Palabra y Obra No. 18. Págs. 87-100.

## Notas

---

- <sup>1</sup> Docente investigadora en Educación Artística. Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de investigación Praxis Visual. ([texto](#))
- <sup>2</sup> Sin pretender excluir otros tantos enfoques, a mi juicio, estos modos de pensar la educación artística ofrecen asuntos distintivos que les caracterizan, se instauran en épocas diferenciadas y pretenden responder a los vacíos que encuentran en las formas de enseñanza que les precedieron. ([texto](#))
- <sup>3</sup> Estas posturas se consolidan en Norteamérica como resultado de teorías educativas que ponen de presente la atención a la infancia desde sus características y necesidades, en lo que ha dado en llamarse el descubrimiento del arte infantil. Por otra parte, son influenciadas por el interés de los artistas de Vanguardia quienes repararon en la frescura de la expresión de los niños. ([texto](#))
- <sup>4</sup> Las teorías evolutivas ven en el arte infantil una forma de expresión gráfica que evoluciona de acuerdo con estadios o etapas, relacionados con la madurez intelectual del niño, conforme a las aportaciones del desarrollo de Jean Piaget. ([texto](#))
- <sup>5</sup> Desde final del siglo XIX con Ricci y Cizek, y en el Siglo XX, Luquet, Lowenfeld y Stern. ([texto](#))
- <sup>6</sup> Esta es una denominación acuñada para este escrito, para diferenciarlo de la Educación Artística como Disciplina- EACD, en razón de las fuertes críticas que las miradas contemporáneas plantean al este enfoque por su carácter disciplinar y modernista dejando de lado la mirada a la diversidad cultural . Sin embargo la perspectiva cognitiva otorgó un estatus a la enseñanza de las artes, al encontrar que es posible desarrollar el pensamiento artístico mediante una enseñanza de las artes que favorezca

intencionadamente los procesos de percepción, producción y reflexión. ([texto](#))

<sup>7</sup> Término que refiere a las necesidades básicas de los sujetos y que se toma como nombre para los encuentros que sobre educación artística viene desarrollando el IDARTES, con la colaboración de los Ministerios de Educación y Cultura, y Acofartes. ([texto](#))

<sup>8</sup> La Investigación sobre las artes es aquella cuyo objeto de estudio es la práctica artística, abordada desde las ciencias humanas y sociales. ([texto](#))

<sup>9</sup> Perteneciente al Grupo de investigación Praxis Visual, de la UPN, clasificado en categoría C en la Convocatoria 2017 de Colciencias. ([texto](#))

<sup>10</sup> Uno de los autores más relevantes en el tema de la investigación en las artes visuales y con relación a la que exige que representa para las instituciones superiores de formación en artes el reto de legitimar sus prácticas artísticas en la perspectiva de la investigación. ([texto](#))

<sup>11</sup> En el marco del nuevo espacio europeo de la Educación Superior resulta necesario que los programas de formación, incluidos los de las artes, respondan a las exigencias propias de este nivel formativo, lo que demanda necesariamente el fomento, desarrollo y la evaluación de la investigación. ([texto](#))

<sup>12</sup> Entiéndase, integración de los dos tipos de investigación, académica y artística. ([texto](#))


<sup>13</sup> De acuerdo con Juan José Gómez Molina los asuntos a estudiar del dibujo son los discursos, los recursos materiales y el dándose, como experiencia de quien dibuja y aprende a dibujar. Comprensiones obtenidas en investigación Entre líneas trazos

y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza de dibujo, realizada en el año 2010, por el Grupo Praxis Visual de la UPN. ([texto](#))

[14](#) Trabajo de grado realizado en la Licenciatura en Artes Visuales, con distinción meritoria. ([texto](#))







**Capítulo II**  
**Mesa de trabajo 1**

**La Educación Artística en los Entornos  
Educativos no Formales y Formales  
(Escuela Maternal, Preescolar, Primaria,  
Secundaria y Universidad)**





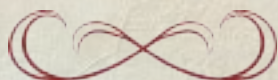
## Contenido

Inserción de Repertorio Andino Colombiano en la Enseñanza Aprendizaje del Piano para Niveles de Iniciación y Básicos en la Universidad de Cundinamarca y Escuela de Formación de la Secretaria de la Cultura de Cota	<a href="#">70</a>
Animación de Objetos para la Creación de Narrativas Sonoras con Niños de Primera Infancia	<a href="#">84</a>
Dispositivos Metodológicos y Didácticos para la Educación Artística en el Campo de la Danza	<a href="#">105</a>
“Cajas mágicas: Mi barrio, Mi comunidad, Mi vida” Técnica: Teatro lambe-lambe	<a href="#">127</a>
El Arte en Mí	<a href="#">168</a>
El Arte y la Cultura en la Comunidad del Sur	<a href="#">186</a>
Aplicación de la Jornada Unica en las Artes, para Niños de 3, 4 y 5 años, con el Material Reciclado Artístico, Entorno Social y los Centros de Interés	<a href="#">206</a>
Aprendizajes Significativos desde el Juego, el Arte y la Literatura, “una Experiencia Estética del Agente Educativo de Primera Infancia”	<a href="#">219</a>
Yo Veo un Color Llamado Rojo Vs. Yo Toco una Forma Llamada Rojo.	<a href="#">254</a>
“De una Experiencia a la Pedagogía del Error”	<a href="#">270</a>

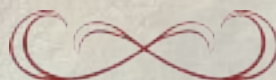




**Inserción de Repertorio Andino Colombiano  
en la Enseñanza Aprendizaje del Piano  
para Niveles de Iniciación y Básicos  
en la Universidad de Cundinamarca  
y Escuela de Formación de la Secretaria  
de la Cultura de Cota**



José Orlando  
Betancourt  
Colombia



José David  
Acosta  
Colombia

## Biografía

### **José Orlando Betancourt Escobar**

Maestro en Artes musicales Universidad Distrital Francisco José de Caldas (ASAB), Master Universitario de Investigación musical Universidad Internacional de la Rioja UNIR. Docente en el área de piano de la Universidad de Cundinamarca desde 2011, diez años de experiencia como pianista acompañante, varios años como integrante de ensambles de jazz. Integrante del grupo de investigación Udecarte de la Universidad de Cundinamarca desde 2016. Su Área de interés es la pedagogía del piano y su posible relación con el repertorio para piano de música colombiana al igual que el aporte del piano como instrumento de apoyo en la comprensión musical.

### **José David Acosta Acero**

Músico Pianista con énfasis en Música de Cámara de la Universidad Nacional de Colombia, comprometido en el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje en música a partir de la investigación en la interpretación del piano y el estudio de piano complementario, este último en el cual ha incursionado a partir de sus estudios de maestría en la Universidad Sergio Arboleda. Como docente tiene una importante experiencia en el área educativa a nivel universitario y en escuelas regionales. Se interesa en desarrollar los potenciales de sus estudiantes a partir de sus expectativas buscando darle un significado para su vida personal y una pertinencia a nivel social. Como pianista, ha acumulado una significativa experiencia en el área de acompañamiento de instrumentistas, cantantes, coros y otros grupos, habiendo desarrollado facilidades para la lectura a primera vista y trabajo de ensamble. Del mismo modo ha participado en grupos de música de cámara y como solista.

**Inserción de Repertorio Andino Colombiano  
en la Enseñanza Aprendizaje del Piano  
para Niveles de Iniciación y Básicos  
en la Universidad de Cundinamarca  
y Escuela de Formación  
de la Secretaria de la Cultura de Cota.**

José Orlando Betancourt

musiorbe@hotmail.com

José David Acosta

jose\_dacosta49@hotmail.com

Grupo udecarte – Universidad de Cundinamarca.  
Colombia

## **Resumen**

La propuesta se basa en la enseñanza de repertorio para piano de compositores de la zona andina colombiana, obras existentes y estudios creados para el desarrollo técnico musical de estudiantes de piano de la Universidad de Cundinamarca (UDEC) y de la escuela de formación de la secretaria de la cultura de Cota. Existen gran variedad de obras de compositores andinos que permiten el desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas que pueden y deberían ser usadas en la enseñanza del piano en las escuelas de formación de la región. Se ha evidenciado el poco uso de este repertorio, y como casi sistemáticamente se excluye de las clases y conciertos de piano, desde niveles elementales hasta nivel profesional. Se pretende asumir los retos de la enseñanza aprendizaje de este instrumento con la incorporación de música regional o nacional que acerque al estudiante a las músicas propias y explorar así nuevas alternativas de enseñanza musical.

A partir de este proceso se crearon una serie de estudios con base en ritmos y características de la música de la región andina colombiana, como complemento hacia el objetivo de adquirir lenguaje pianístico y técnica.



La implementación de la propuesta en dos escuelas de música, una a nivel universitario y otra de educación informal pretende fortalecer la relación universidad--región y como consecuencia de esto el rescate de los valores musicales regionales y nacionales.

## **Introducción**

El objetivo de esta ponencia es dar a conocer la propuesta de unas nuevas composiciones tipo estudio basadas en características de la música de la zona andina colombiana, emergentes de la investigación.

La investigación “Inserción de repertorio andino colombiano en La enseñanza -aprendizaje del piano” busca incluir repertorio que tenga características propias de ritmos de la zona andina colombiana; como pasillos, danzas y bambucos, entre otros; dentro de los procesos de formación en piano en la UDEC y la escuela de formación de la Secretaría de Cultura del municipio de Cota, como material para desarrollar el aprendizaje.

La ponencia está sustentada en un artículo que lleva el mismo nombre y esta en proceso de publicación.

## **Palabras clave:**

Estudios, técnica pianística, enseñanza, repertorio colombiano, región.

## **Desarrollo**

### **Marco referencial.**

#### **Aspectos Básicos de la Técnica e Interpretación del Piano.**

Para Henrich Neuhaus (1987) son 8 los elementos básicos de la técnica pianística, recordando que considera que la técnica no debe ser un aspecto desligado de la interpretación o musicalidad, Los elementos son: “... - La sonoridad de una nota, -Sonoridad de varias notas, - La escala, -Arpeggios, - Notas dobles, - Acordes, - Saltos. Y – La polifonía...” Neuhaus (1987 p 113-130).

La terminología de Neuhaus es la que la mayoría de los músicos manejamos, términos de la teoría y análisis musical; octavas, terceras, escalas, que usamos en la cotidianidad. Su descripción individualiza los elementos para poderlos identificar con facilidad.

Para Belkin (2009) los fundamentos o elementos básico de la técnica del piano son: "...Los dedos y la mano, Posición y alineamiento, Desplazamientos y saltos, La digitación, Los grupos de impulso, y el ritmo corporal. (p12- 25).

Cabe mencionar que estas técnicas tienen una antecesora de relevancia, la pianista y profesora Dorothy Taubman a quien se debe el término "Taubman Aproch" cuyos principios son:

"The principles of the Taubman Approach are not new. Taubman's innovation was in explicitly codifying the mostly invisible motions underlying a fluent, free technique, which many virtuosi intuitively adopt (E. Strauss, 2004)." (Citado por Milanovic 2011 p 8). Desde su perspectiva se abarcan problemas que van desde la posición del cuerpo en la silla, rotación de la mano, otras dobles, octavas y terceras, los saltos, el manejo del pulgar entre otros elementos.

Aunque los elementos pueden ser individualizados, es importante pensar que en el momento de la interpretación todo se interrelaciona y sin duda varios de estos elementos se ejecutan en simultaneidad.

### **La musica colombiana para piano de la region andina**

La identidad musical colombiana es un problema de diversidad, son muchos los tipos de expresión musical que enriquecen a Colombia, por lo que es común hablar de regiones, la región andina corresponde al centro del país, comprende los tres ramales de la cordillera de los Andes: el ramal occidental, el central y el oriental; con sus montañas cuencas, valles y altiplanicies, abarca ciudades importantes como Bogotá, Medellín, Ibagué, Pereira, Manizales y Armenia, Cali, Pasto, Bucaramanga, entre otras y también todas

las zonas rurales entre estas. Lo ritmos musicales predominantes de esta región son el Pasillo y el Bambuco, y en menor grado las Danzas entre algunos otros. El Bambuco es un ritmo que combina la acentuación ternaria y binaria, esta ambivalencia es una de sus características significativas y ha sido considerado como uno de los ritmos de identidad nacional, a pesar de esto, en las obras escritas para el piano es menos común. El pasillo ha sido el predilecto de los compositores que han escrito para el piano.

Acerca de las composiciones en general de Pedro Morales Pino, dice Rodríguez: “De la producción de Morales Pino.... treinta y nueve pasillos instrumentales, que son el corpus más importante de su producción.” (2012 p 25). Esto refleja la predilección de los compositores de escribir para el piano, obras en ritmo de pasillo.

El piano como instrumento versátil ha tenido participación en casi todas las etapas del desarrollo de la música andina colombiana en especial en la época donde el nacionalismo se instauro en la dinámica política y social colombiana y donde el centralismo ejercido por Bogotá como capital y centro de acontecimientos decisivos en la historia nacional, fue notorio, en la música para piano Bogotá fue fundamental, teniendo en cuenta que a la capital era donde llegaban más pianos provenientes de Europa y Estados Unidos.

“...Lo hallamos en el piano cuando perfeccionado este instrumento principió a importarse con verdadero frenesí para nuestras casas de Bogotá. Pobre o rico, bueno o malo, muy pronto no faltó en ninguna de ellas. No era un lujo, era una necesidad...” Don Tomás Rueda Vargas. (Cromos volumen XLV, num. 1132. Bogotá, 6 de agosto de 1938, pág. 97). (citado por Gladys González Arévalo -2013 p17)

Desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad se han escrito obras para piano, la época en la que más se escribió fue en las primeras décadas del siglo XX teniendo como primer referente a Pedro Morales Pino (1863-1926).

Se propone una clasificación de los compositores más relevantes en dos categorías: Compositores Nacionalistas, quienes ya sea exclusivamente o de manera marcadamente preferencial escribieron obras en los ritmos de la zona andina, y compositores Académicos que usan como inspiración la música andina, o exploran en diversas formas y maneras de composición de carácter universal o individuales.

### *Compositores Nacionalistas*

Manuel maría Parraga (1826 -1895)

Pedro Morales Pino (1863- 1926)

Emilio Murillo (1880-1942)

Luis a. Calvo (1882-1945)

Adolfo Mejía (1905-1973)

Oriol Rangel (1916-1976)

German Darío Pérez ( )

### *Compositores Académicos*

Guillermo Uribe Holguín (1880 -1972)

Antonio María Valencia (1902 -1952)

Adolfo Mejía (1905-1973)

Luis Carlos Figueroa (1923)

Luis Antonio Escobar (1925 -1993)

Blas Emilio Atehortua (1943)

Jaime león (1921 -2015)

Un representante aún vivo de la música colombiana es el maestro German Darío Pérez, quien ha revitalizado el género e influenciado a nuevos pianistas y compositores que ven en él un nuevo referente.

Además de las grabaciones de los precursores de la música de la región andina de comienzos del siglo XIX, la discografía de Oriol Rangel y la nueva propuesta discográfica de German D Pérez, otros Pianistas importantes, dentro de los que se destaca un amplio número de mujeres, han grabado esporádicamente obras colombianas de

la zona andina; Blanca Uribe: Emilio Murillo- Obras para piano. --Banco de la República (2002) y Obras para piano- CD - Banco de la República (2008) Helvia Mendoza- Adolfo Mejía -obras para piano- banco de la republica (2001), Claudia Calderón- Pedro Morales Pino –Obras para piano- Banco de la republica (2004), Teresita Gómez: Antología I - CD – Col-Música (2007), entre otras producciones. Igualmente cabe mencionar a Ruth Marulanda y Marjorie Tanaka y Harold Martina.

Ha sido escasa la publicación de libros impresos o digitales, la recuperación de este repertorio depende en gran parte de proyectos editoriales que aportan en la difusión en las academias, escuelas musicales y al público en general. Estos son Algunos: Música Colombiana- Versiones para piano-antología- Instituto Colombiano de Cultura (1991), (dentro de la selección hay obras de otras tendencias compositivas ajenas a la clasificación de música andina). La obra completa para piano de Adolfo Mejía - Patronato Colombiano de artes y ciencias - (1990), Obras para piano (selección-manuscrito), Guillermo Uribe Holguín. Patronato Colombiano de artes y ciencias (1978), -De negros y blancos a negras y blancas, Editorial Unab –Jesús Alberto “Chucho” Rey (2013), álbum de la juventud colombiano- Instituto colombiano de la cultura- (1997) Mauricio Lozano entre otros.

### **Antecedentes de propuestas pedagógicas.**

A nivel individual algunos pianistas –profesores han contribuido a la enseñanza del piano con documentos escritos, con sugerencia de ejercicios para el aprendizaje y ejecución de los ritmos de la zona andina. Lacides Romero- Introducción a la música colombiana: ejercicios para piano-música andina y de los llanos orientales -(1987) Ruth Marulanda- Manual Didáctico de Música Colombiana-región andina – para piano. (1989) Fabio Martínez - Czerny aplicado a la música colombiana (2009).

Otros Compositores realizaron propuestas de obras con fines pedagógicos y dirigidas a un nivel básico, Mauricio Lozano (1997) y Jesús “Cucho” Rey (2013), propuestas mencionadas ya como proyectos editoriales.

A nivel institucional se encuentran escuelas musicales que ofrecen carreras tecnológicas y enfocan su visión en el fortalecimiento de las músicas colombianas como La Academia Luis A Calvo y la Academia Gentil Montaña. A nivel de pregrado La universidad Pedagógica Nacional ha valorado la música colombiana y hoy tiene como docente al mencionado y relevante representante del campo German Darío Pérez quien garantiza el rescate y continuidad del repertorio que nos ocupa.

### **Implementación de la propuesta**

Los estudiantes aproximadamente tuvieron ocho clases durante dos meses, con duración de una hora semanal, en La UDEC las clases fueron individuales en Cota fueron colectivas entre dos y tres personas, pocos casos fueron individuales.

En la primera etapa de diagnóstico, a los estudiantes se les probó sus conocimientos previos para determinar cuál repertorio sería adecuado a sus posibilidades y que aspectos musicales y técnicos se mejorarían después del estudio, acompañamiento del profesor y montaje de las obras.

A partir del proceso investigativo y de la aplicación realizada, se encontró como posibilidad de producto significativo la creación de composiciones musicales, en forma de estudios, siguiendo aspectos técnico-musicales como: arpeggios cerrados, arpeggios abiertos, movimientos de la muñeca y antebrazo, esto con el objetivo de complementar el aprendizaje.

Las obras escogidas fueron en su gran mayoría de los Libros de Jesús Rey, para los estudiantes de niveles de iniciación y de Adolfo Mejía, para los niveles intermedios.

Se realizaron grabaciones de audio al inicio y al final del proceso como un soporte de resultados, se recomienda a los estudiantes el uso de la grabación frecuente como respaldo y autocritica en el aprendizaje individual afuera del aula de clase.

### **Exposicion de los estudios**

En ese trabajo se tiene en cuenta la definición de estudio como una pequeña composición cuyo objetivo es desarrollar algún tipo de habilidad, principalmente técnica para contribuir en la formación del estudiante. De esa forma se expondrán tres aspectos en cada estudio:

El ritmo en el cual se basa, la habilidad que busca desarrollar y su diseño según su objetivo.

Se cuentan con tres obras escritas por José Orlando Betancourt y una serie de siete estudios de José David Acosta. Estos incluyen aspectos técnicos como: Escalas, arpeggios, terceras, fortalecimiento de los dedos, movimientos de la muñeca entre otros aspectos.

### **Conclusiones**

La propuesta de composición de obras en forma de estudios, abre una nueva posibilidad en la expansión de este repertorio e introduce el pensamiento técnico- musical en la enseñanza de esta música.

La respuesta de los estudiantes a la inserción de repertorio colombiano en la dinámica de sus clases de piano, fue de beneplácito, manifestaron su agrado por la vinculación de obras colombianas en su práctica del instrumento.

El desconocimiento por parte de los estudiantes del repertorio que nos ocupa, fue evidente, esto debido en algunos casos a su poca o nula experiencia previa en el estudio del piano y en otros de estudiantes con experiencia, por la poca difusión del mismo por parte de profesores anteriores.

En la mayoría de los casos se logró el montaje de una obra, ejecución de ejercicios como preparación y reconocimiento de los elementos rítmicos característicos de la música de la zona andina colombiana. En la mayoría de casos de estudiantes de nivel intermedio se logró el montaje de dos obras y un estudio.

La metodología aplicada, basada en el análisis y comprensión musical dio como resultado un aprendizaje más significativo que asegura el progreso.

Se comprueba que el repertorio colombiano para piano si permite el trabajo técnico – musical, la variedad de obras que van desde niveles de iniciación y básico, hasta obras de complejidad técnica significativa, ofrecen un banco de obras aún por explorar en la enseñanza del piano.

Para generar un impacto significativo con la inserción de este repertorio en las clases de piano en la región, debe ser implementado ojalá de forma permanente.

Esta propuesta refuerza el significado de identidad musical que pretenden las universidades y escuelas de música.

Si decididamente las instituciones musicales, promueven el estudio de ese repertorio, poco a poco se logrará el recate del olvido del mismo y su valoración en la sociedad colombiana en general.



## Referencias bibliograficas

- Belkin, A. (2009), "Principios Generales de la Técnica del Piano" [en línea] recuperado <http://www.alanbelkinmusic.com/Piano/PianoTechSpanish.pdf> 20 febrero 2017.
- Chuan C. (2008), "Fundamentos del Estudio del Piano" [en línea] recuperado <http://www.pianopractice.org/spanish.pdf> 10 marzo 2016.
- Duque, E. (2002), "En busca del alma nacional: Emilio Murillo Chapull (1880-1942)". Volumen 7, Número 7, p. 268-274. ISSN impreso 1692-3502.
- Hernández, S. "Oriol Rangel: una vida musical de profunda huella". [en línea] recuperado. [.http://celebralamusica.mincultura.gov.co/noticias/Paginas/Oriol-Rangel.aspx](http://celebralamusica.mincultura.gov.co/noticias/Paginas/Oriol-Rangel.aspx) celebra la música- mini cultura 2 Mayo 2017.
- Hosaka, Y. (2009), "Sumiko mikimoto's piano method: a modern physiological approach to piano technique in historical context". [en línea] recuperado. [http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/9176/Hosaka\\_umd\\_0117E\\_10276.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/9176/Hosaka_umd_0117E_10276.pdf?sequence=1&isAllowed=y) 7 junio 2017.
- Milanovic, T. (2011), "Learning and teaching healthy Piano Technique: training as an instructor in the Taubman Approach" Queensland Conservatorium Arts, Educations and Law Griffith University. [ en línea] recuperado. [https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/ee07feda-cb4d-6c45-b9fa-c7180d3bb35e/1/Milanovic\\_2012\\_02Thesis.pdf](https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/ee07feda-cb4d-6c45-b9fa-c7180d3bb35e/1/Milanovic_2012_02Thesis.pdf) 10 mayo 2017.

Neuhaus, H. (1987), "El arte del piano". Madrid. Editorial Real Musical.

Ospina, S. (2012), "Luis A. Calvo, su música y su tiempo". Bogotá, Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia Colombia. [en línea] recuperado.

<http://www.bdigital.unal.edu.co/10793/1/469099.2013.pdf>  
9 noviembre 2017


Quevedo, J. Gonzales, G. Collazos, D. (2013). "Pedro Morales Pino, obra para piano" Mministerio de Cultura Bogotá ismn: 979-0-801632-10-4. [en línea] recuperado.

[http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/bd/search/results?qu=Pedro%20Morales%20Pino,%20obra%20para%20piano%E2%80%9D%20&te=3](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/bd/search/results?qu=Pedro%20Morales%20Pino,%20obra%20para%20piano%E2%80%9D%20&te=3) 3 mayo 2017.

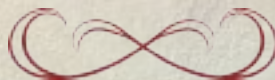

Rodríguez, M. (2012), "Música nacional: el pasillo colombiano" Bogotá. [en línea] recuperado.

[http://www.academia.edu/8296909/M%C3%9ASICA\\_NACIONAL\\_EL\\_PASILLO\\_COLOMBIANO](http://www.academia.edu/8296909/M%C3%9ASICA_NACIONAL_EL_PASILLO_COLOMBIANO) 5 junio 2015.





**Animación de Objetos  
para la Creación de Narrativas Sonoras  
con Niños de Primera Infancia**



Lizeth Yurany  
Aguiar Medina  
Colombia

## Biografía

### **Lizeth Yurany Aguiar Medina**

Artista Interdisciplinar y Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con cinco años de experiencia en el trabajo con comunidad, niños de primaria y educación inicial principalmente. Dedicada a la exploración constante de innovadoras propuestas artísticas, creación de sketch, títeres y música. Capacidad de trabajo en equipo, habilidad de liderazgo, siendo propositiva y creativa, dedicación absoluta para conseguir y mantener altos niveles de calidad en el trabajo pedagógico y artístico.

## **Animación de Objetos para la Creación de Narrativas Sonoras con Niños de Primera Infancia.**

Lizeth Aguiar Medina

Lizyu410@hotmail.com

Instituto Distrital de las Artes – IDARTES.

**Colombia**

### **Resumen:**

La educación artística desde mi punto de vista ha tenido una transformación importante en los últimos años, sobre todo en algunos entornos educativos formales y no formales en donde los niños de primera infancia de nuestra ciudad, han tenido contacto con varias propuestas innovadoras que se encargan de promover las artes y la cultura desde muy temprana edad incluso desde que el niño está en gestación. Dichas prácticas han sido denominadas como: experiencias artísticas<sup>1</sup>, donde a su vez ocurren cientos de posibilidades de exploración por parte del artista para llevar a cabo su obra con los niños, involucrándolos en ella para que vivan todo tipo de emociones y sensaciones. En este caso la animación de objetos para la creación de narrativas sonoras, tiene que ver con la manera en cómo el artista reconoce las distintas posibilidades que ofrece el sonido para usarlas como fundamento y recurso de una narración en la cual los objetos cobran vida para convertirse en personajes que acompañan, guían, juegan y dialogan con los niños posibilitando asociaciones con su cuerpo y conformando conexiones de relación con su entorno.

### **Introducción:**

La inquietud por saber cómo mostrar y compartir los diferentes lenguajes artísticos de manera no convencional a niños de primera infancia de (0 a 3 años) quienes hasta ahora están empezando a conocer su cuerpo, contexto, sensaciones y demás, me ha llevado también a cuestionar cómo puede el arte influenciar en la exploración e interacción con el entorno de cualquier niño que esté iniciando su desarrollo y reconocimiento tanto físico como mental, relacional y social.

Dado que las vivencias que tenemos a lo largo de nuestro crecimiento contribuyen a una formación como seres que hacen parte de la sociedad, dichas experiencias también nos ayudan a comprender las cosas que ocurren alrededor y crean un mundo simbólico que nos permite explorar la capacidad de imaginación, lenguaje, socialización con el otro, de ellas depende nuestra formación, comportamiento, creencias, personalidad etc. Teniendo clara esta premisa y a través de mi trabajo, doy cuenta de las diferentes propuestas artísticas que se pueden llevar a cabo con los niños en varios entornos educativos formales y no formales, a manera de "obra" donde el espectador vive e interactúa directamente, haciendo parte de ella o incluso modificándola totalmente hasta el punto de transformarla en otra cosa, retomando un lugar de encuentro social que acoge sus elementos y acciones mínimas<sup>2</sup> que al ser cotidianas pierden su significado e importancia. Por ello reivindico el valor de los objetos, los títeres y el sonido como componentes esenciales que deben estar presentes en la educación artística de niños de primera infancia a manera de representación colectiva donde todo hagamos parte de una construcción de vivencias significativas que aporten al desarrollo del niño. A continuación compartiré algo del trabajo realizado con los niños en jardines principalmente de la localidad de Kennedy, donde la labor con la animación de objetos para la creación de narrativas sonoras ha sido una constante en las propuestas de creación de experiencias.

**Palabras clave:**

- Experiencia
- Narrativa
- Sonido
- Objeto

**Desarrollo**

Animación de objetos para la creación de narrativas sonoras con niños de primera infancia, nace de la exploración que he venido realizando durante éstos últimos 4 años en tres localidades de la

ciudad de Bogotá: Mártires, Santafé y Kennedy, por medio de un proyecto que lleva a cabo el Instituto Distrital de las Artes, en el cual realizamos experiencias artísticas para niños de primera infancia.

Desde un comienzo empezamos a trabajar en los salones comunales de los barrios con madres gestantes, bebés de brazos, gateadores, caminadores en compañía de sus cuidadores, principalmente sus mamás, quienes son convocados por la Secretaría de Integración Social para que asistan a dichos encuentros grupales con psicólogos, nutricionistas y maestras que junto con nosotros conformamos un equipo de atención integral dirigido primordialmente a niños de primera infancia pertenecientes a poblaciones de bajos recursos y en situación de vulnerabilidad; con el tiempo este programa se fue transformando y ahora trabajamos más frecuentemente en jardines de la Secretaría y del ICBF únicamente. Nosotros por ser el componente artístico de esta atención integral, debemos realizar continuamente una investigación personal sobre el proceso que hemos llevado a cabo con los niños que atendemos exponiendo como resultado las propuestas artísticas que mes a mes llevamos a los territorios. No se trata de enseñar a los niños algo en concreto, ni mucho menos explicarles la técnica de cada una de las artes, no porque los niños no estén en la capacidad de aprenderlo, sino porque entendemos esta etapa de la infancia como un proceso que va más desde exploración y el entendimiento del mundo por medio de la provocación de los sentidos propiciando nuevas asociaciones simbólicas que ayudan a un mejor entendimiento de su contexto; tampoco se trata de hacer recreación o manualidades como la educación tradicional lo ha enfatizado (aunque en los últimos años este modelo ha venido cambiando poco a poco) la figura del “maestro de artes” se transforma en alguien que evoluciona constantemente a la figura del artista que transita por muchos lugares, pensamientos, emociones y que a partir de allí crea su obra en expresiones de diferente índole: ya sea por medio de instalaciones plásticas, un cuento, poema, canción, sonidos, colores, texturas, puestas en escena, música, danza movimientos corporales,



entre otras; puesto que la interdisciplinariedad nos da la facultad de navegar en un sinfín de posibilidades que permiten la exploración en todo su amplio sentido.

Los niños y sus cuidadores (sean maestras del jardín, madres, padres, tíos o abuelos) tienen la oportunidad de comprender desde otra perspectiva no tan direccionada, invasiva o autoritaria que éstas experiencias de orden artístico son creadas con el fin de afianzar lazos de respeto, complicidad, amor y confianza, donde el adulto también vuelve a ser niño para aprender a través del juego que la vivencia y el presente permiten configurar otras maneras de enseñar, sensibilizando los sentidos, explorando el entorno, interactuando con diversos elementos, donde importa lo que ocurre internamente con el niño, quien disfruta y apropia nuevos modos de comunicación, estructurando su propio espacio y el de otros niños, configurando determinadas dinámicas sociales que irá apropiando a medida que va creciendo y que lo destacarán y diferenciarán de los otros.

La maestra y/o cuidador percibe todas estas acciones, teniéndolas como referente para establecer relaciones colectivas y de diálogo con los niños mucho más amenas, cambiando un poco la instrucción y el perfil autoritario por la igualdad de exploración del niño en la medida que lo acompaña y guía todo el tiempo, por su puesto sin que esto provoque el abandono de su rol como educador, al contrario se siguen estableciendo reglas muy claras desde un comienzo para que exista una “libertad controlada” e independencia; usando como pretexto la misma experiencia como una manera de intercambio permanente para enseñar, disfrutar, compartir e inducir otras formas de percepción y aprendizaje.

Es así como las experiencias artísticas promueven otro tipo de educación desde una mirada holística en donde el niño está descubriendo y preguntándose todo el tiempo, es una situación que genera recordación por algún motivo, transcurre con libertad, de igual manera que debe existir una intención clara infundada por

el artista quien la propone, convirtiéndose en un acontecimiento intelectual que consta de un inicio, intermedio y desenlace. El arte como experiencia, admite toda clase de pensamientos, ideas, preguntas, sensaciones e incluso inconformidades que atraen al niño a la consumación de movimientos y acciones significativas que se manifiestan en torno a la vivencia.

*“La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente.”- John Dewey, El arte como experiencia.*

Con esta frase de Jhon Dewey, se plantea que continuamente tenemos experiencias con todo aquello que nos rodea, sólo por el hecho de estar vivos, pero lo que hace la gran diferencia es la intención consciente que hace que la vivencia se convierta en algo relevante que generará recordación. Así mismo el concepto de experiencia artística, si bien ya hablamos de ella, lo artístico se refiere a la interacción con los lenguajes artísticos que se llevan al contexto escolar, la relación que se conforma con sus elementos característicos, la exploración<sup>3</sup> con el artista quien propone y lleva a cabo su quehacer al ámbito institucional.

En el contexto diario de los jardines infantiles hemos observado que el trabajo con la música y el teatro es muy débil y superficial, debido a que las maestras no cuentan con el tiempo suficiente para indagar y profundizar en las artes, su labor está enfatizada en el cuidado de los niños y la enseñanza básica de ciertos parámetros. Cuando hay días conmemorativos se programan algunas muestras y/o actividades extracurriculares de orden artístico y lúdico donde los niños participan activamente, pero en su diario vivir la enseñanza de las artes sigue siendo un poco carente, sin contenido y enfocada a la manualidad.

En el caso de la música y el teatro, percibo que son lenguajes del arte poco explorados en éste ámbito. La música es entendida e implementada por las maestras a través de la interpretación de canciones infantiles reiterativas que les permite hacer rondas, movimientos, gestos y algunas dinámicas sencillas con el cuerpo que si bien es importante explorarlo con los niños, no va más allá de eso y ellos lo asumen como acciones de esparcimiento, concentración y control; por otro lado encontramos algunos instrumentos de percusión menor como: maracas, tambores, panderetas que la mayoría de veces permanecen guardados y no son usados.

El teatro de objetos o títeres, todavía continua siendo visto de forma un poco banal y “simplista” en donde encontramos los clásicos títeres de media que salen de un pequeño panel haciendo las veces de teatrino; por supuesto comprendo que la mayoría de maestras no tienen mucho conocimiento en este oficio y lo perciben particularmente como hobby o actividad de entretenimiento que les ayuda a capturar la atención de los niños en determinados momentos al igual que la música, por este motivo no se profundiza mucho en estos temas.

Dichas estas razones y por gusto propio comencé a realizar experiencias artísticas que abarcaran estos dos grandes campos del arte: la animación<sup>4</sup> de objetos y la música a través de la exploración del sonido, teniendo como principal intención la búsqueda y reconocimiento de sus respectivos orígenes, por tal fundamento inicié con el tema del sonido como principal motivo de indagación, comencé a preguntarme: ¿cómo se produce? ¿qué hace que el sonido se propague en un espacio?, estas cuestiones me harían llegar a la raíz, física y científica del mundo del sonido que a su vez me permitía abarcar otras propuestas que quizás los niños no habían visto; por eso decidimos indagar más sobre los diferentes efectos, fenómenos y cualidades del sonido haciendo que pensáramos como primera instancia fundamental en la vibración y resonancia, puesto que lo primero que escuchan los bebés cuando están en la barriga

de la mamá es su corazón y demás órganos internos, entre ellos también está la voz que la reconocerán inmediatamente una vez el bebé salga al mundo exterior, pero, siendo la voz el principal instrumento musical de todos seres vivos y la principal fuente sonora del cuerpo; me continuaba preguntando ¿cómo podemos enseñar y demostrar visualmente a los niños la manera en que se origina el sonido? ¿cómo ver el sonido? todo el tiempo lo escuchamos pero no somos totalmente conscientes de cómo se produce. Después de hacernos estas preguntas pensamos nuevamente en la voz, en las cuerdas vocales como vibran para fabricar y propagar el sonido, reflexionamos en cómo llevar a cabo la experiencia, indagando la parte física del sonido, hasta que, como dije anteriormente, encontramos los conceptos de “vibración” y “resonancia” que están estrechamente relacionados, porque para que haya sonido<sup>5</sup> deben vibrar determinadas ondas bajo ciertas frecuencias que se encargarán de propagarse en el medio, ya sea a través de un instrumento musical, en el cuerpo o en cualquier otro objeto.

Teniendo claras estas reflexiones, pensamos en la forma de visualizar y sentir el efecto de vibración de la voz, cogiéndolo como pretexto para experimentar y jugar con los niños a manera de experiencia artística. Dentro de nuestra búsqueda encontramos la cimática<sup>6</sup> que es una sección de los fenómenos modales vibratorios los cuales permiten visibilizar partículas que saltan y forman geometrías que están presentes dentro del sonido y la música después de emitir ciertas frecuencias<sup>7</sup>.

La placa de Chladni, ha sido un recurso de comprobación de dicho fenómeno; él fue un físico y músico alemán considerado el padre de la acústica, quien decidió experimentar con las vibraciones del sonido, encontrando que cada frecuencia genera una figura geométrica diferente<sup>8</sup>. Posteriormente en 1967 el médico suizo Hans Jenny retituló el término cimática e inventó el “tonoscopio”, aparato encargado de generar ondas acústicas para proyectarlas contra un superficie vibrante<sup>9</sup>, y precisamente de aquí nos surgió la

primera idea para realizar la experiencia: crear dispositivos sonoros que igualaran o asemejaran la función del tonoscopio, con el fin de visibilizar las ondas sonoras emitidas por las voces de los niños. Paralelo a esto debíamos tener en cuenta la narración y el hilo conductor que debía seguir la experiencia, ya que no se trata de exponer los elementos solos sin ningún fundamento, se trata de que el artista piense la experiencia usando la metáfora y el mundo simbólico con un propósito definido, explotando al máximo las posibilidades de exploración. Los tonoscopios iban a ser manipulados por los niños después de que nosotros mostráramos cómo funcionaban, pero debíamos pensar en una historia que encerrara todo lo que iba a ocurrir, para esto encontramos en los títeres una opción de relación-comunicación entre el adulto y el niño que permiten trabajar e interactuar desde todos los aspectos, puesto que el ser humano necesita representaciones de sí mismo y de lo que lo rodea para expresarse, entrar en diálogo con el otro y comprender cómo funciona su contexto.

Es así como aparece la rana “Ranancia” cuyo nombre fue escogido por un juego de palabras que surgió del fenómeno acústico que íbamos a abordar: “resonancia” y partir de esto continuamos encontrando más posibilidades de exploración con los objetos y el sonido, decidimos profundizar aún más en el estudio de la vibración llevando un parlante cubierto con un plástico bien tensado y sobre él pusimos granos de arroz pintado para que al poner música éstos vibraran de acuerdo a la intensidad y las frecuencias<sup>10</sup>. También llevamos un micrófono con eco y distorsión para que los niños escucharan su voz distinta.

La experiencia se llamó: “Planeta Cimático”. El espacio donde transcurrió todo estaba organizado de la siguiente manera: en la entrada había una pequeña caja de cartón en el suelo de donde salía ranancia, en el resto del lugar estaban colgados unos tubos también de cartón de diferentes tamaños para jugar con el eco de nuestras voces, en el centro estaba el tonoscopio grande y los

tonoscopios pequeños alrededor, en uno de los rincones estaba ubicado el micrófono y el parlante con el plástico tensado.

Una vez llegaban los niños al sitio, la narrativa comenzaba con el misterio de la caja, no se sabía que había dentro, pero algo se movía...cuando de repente salía "ranancia" saludaba a los niños, hablaba de que venía de un planeta donde se comunicaban por medio de las frecuencias y vibraciones, ranancia era sorda y la única forma de escuchar era por medio de ciertos aparatos que permitían ver el sonido, además hablaba en un idioma que nadie entendía. Así comenzó toda la exploración: primeramente los niños permanecían en el tonoscopio grande emitiendo su voz con fuerza a través de tubos de pvc para hacer vibrar los granos<sup>11</sup> de arroz que estaban encima de la caja cubierta con plástico tensado<sup>12</sup>, otros niños preferían los tonoscopios pequeños e irse por todo el espacio jugando con su voz<sup>13</sup>, por supuesto ranancia estaba presente en todo el recorrido protagonizando y acompañando cada momento, mostrando lo que ocurría con cada objeto y los sonidos que podían surgir de éstos. También fue un experimento interesante ver como los niños escuchaban su voz a través del micrófono<sup>14</sup> y los tubos de cartón, a algunos les daba temor, a otros curiosidad, otros sentían alegría o sensación de reír. El parlante con música era bastante atractivo para ellos, primer o poníamos frecuencias y diferentes tonalidades, luego poníamos música electrónica intensificando los bajos y agudos para que se viera que los granos de arroz y la harina bailaban de acuerdo a esas cualidades. Una vez explorados todos los objetos<sup>15</sup>, se daba como culminación de la experiencia la despedida de ranancia quien les daba las gracias por haberle devuelto la voz real, por haber escuchado y visto todos los sonidos que se originaron en su planeta.

A partir de esta experiencia se continuó el proceso de seguir creando más personajes que se permitieran explorar el sonido como parte de su entorno e incluso de ellos mismos, como por ejemplo:

-El canto de las sirenas asociado a la animación de unos cojines con cola de pez, en la experiencia Viaje Mitológico.

- Los monstruos de la oscuridad asociado al miedo y a la música electrónica experimental, en la experiencia Ryoji Lóbreo.
- El péndulo Jack y sus hermanos asociado a la aventura y el propio canto para la conformación de diferentes rondas, en la experiencia Naufragando y Sonando
- Akoni, asociado a la leyenda y el mito con sonidos corporales, en la experiencia el guerrero del arcoíris.

## **Conclusiones**

La animación de objetos permite al artista crear lazos de relación, comunicación y confianza con los niños para propiciar exploración del sonido en sus diversas formas de existencia, puesto que la música puede llevarse a entornos educativos de manera académica, teórica y formal, pero en el trabajo con los niños de primera infancia hay que usar metodologías que les ayuden a aprender y reconocer el origen y fundamento de las cosas, en este caso el origen del sonido, siendo éste una experiencia donde ellos puedan intervenir directamente, que puedan ser parte de él y perciban sus fenómenos y cualidades, estimulando, provocando todos sus sentidos en pro de la resignificación y construcción del aprendizaje vivencial, incluso poder lograr que los niños lo relacionen con las distintas sonoridades que ellos mismos producen, posteriormente con la constancia se puede lograr un proceso de avance frente al sonido hecho ya música.

Por otro lado, la animación de objetos es para mí un componente básico a la hora de presentar el sonido como parte de los mismos personajes que se muestran ante los niños, puesto que son objetos que al manipularlos tienen la posibilidad de generar todo un juego y misterio alrededor de aquello que los niños no conocen a profundidad, convirtiéndose en facilitador de la metáfora, de lo simbólico y vehículo de comunicación por su presencia visual y el impacto matérico, en esencia es todo aquello representativo de la sociedad que necesita ser contado no por el adulto ni por el niño sino por alguien que dialogue con ambos y se relacione con su medio.

## Referencias bibliográficas

Carta de Navegación para el Trabajo con la Primera Infancia. Primera Edición (2014).

Caamaño Oscar Horacio. El Objeto Animado (2005). Telón de Fondo, revista de teoría y crítica teatral. Recuperado de: <http://www.telondefondo.org/numeros-antteriores/numero2/articulo/24/el-objeto-animado.html>

Córnago Oscar. Un Teatro de Acciones Mínimas. La palabra como forma colectiva (2016). Revista Artescena. Recuperado de: [http://www.artescena.cl/wp-content/uploads/2016/11/n2\\_art1\\_p1-23\\_cornago.pdf](http://www.artescena.cl/wp-content/uploads/2016/11/n2_art1_p1-23_cornago.pdf)

Dewey, Jhon. El Arte como Experiencia (2008). Editorial en castellano, Paidós Ibérica. España. Recuperado de: <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey%2C%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>

Tejedores de Vida. Arte en Primera Infancia. Publicación 2015.

## Webgrafía:

Química Web: [http://www.quimicaweb.net/grupo\\_trabajo\\_ccnn\\_2/tema4/tema4.htm](http://www.quimicaweb.net/grupo_trabajo_ccnn_2/tema4/tema4.htm)

Dbá Acústica: <http://www.dba-acustica.com/blog/la-cimatica/>



## Notas

- <sup>1</sup> Las experiencias artísticas para la primera infancia son encuentros concebidos para que los niños y niñas vivan, conozcan y disfruten las posibilidades estéticas que el arte ofrece, compartiendo con sus familiares, cuidadores(as), maestros y maestras, mediante las múltiples materias sensibles de las que disponemos cotidianamente. En estas experiencias los niños son el centro de la vivencia y quienes la movilizan, la siembran de ideas y de expresiones, de sentimientos, le dan vida y la hacen vibrar, son ellos quienes nos muestran nuevos caminos y posibilidades desde su espontaneidad y su manera de ser y estar en el arte. Tejedores de Vida, Arte en Primera Infancia. (2015) Pag. 28 ([texto](#))
- <sup>2</sup> La debilidad del sentido social en términos colectivos se convierte en punto de partida para un teatro que, considerándolo desde el punto de vista de la acción que propone, podríamos llamar de las acciones mínimas. La construcción de una escena colectiva y la posibilidad de la representación se retoman desde situaciones básicas que remiten finalmente al hecho de estar juntos. Acudir a un espacio al que han ido también otras personas es la acción mínima que hace posible la escena teatral y también el hecho social. En torno a esta acción se genera otra serie de actividades que por su escasa visibilidad pueden llegar a pasar inadvertidos, como escuchar, imaginar, recordar, leer, conversar, sentir o simplemente estar. Un Teatro de Acciones Mínimas: La Palabra como forma Colectiva. Pag. 2. ([texto](#))
- <sup>3</sup> “El movimiento, la gestualidad, los colores, el espacio, el tiempo, las materias y la corporeidad de los primeros años de vida son, en sí mismos, asuntos que involucran, que implican, que provocan y que, por tanto, desde el vientre hacen parte de un real desarrollo integral, porque emergen del sujeto en la experiencia artística, el sujeto que aprende, el sujeto que vive,

el sujeto que expresa, el sujeto que es, aquí y ahora” Tejedores de Vida, Arte en Primera Infancia. (2015) Pag.34. ([texto](#))

- 4 El sentido de la palabra animado se refiere a una acción impuesta al objeto, de por sí inerte. Tiene el sentido de vivificado. He aquí un fenómeno paradójal que ha impresionado tanto a algunos teóricos: el hecho de que en el espectáculo titiritero hay un objeto que todos sabemos que no tiene vida, pero que es movido de tal modo que cobra una vida aparente y nos convence de que vive realmente. El término animación hace alusión a la vida. No se trata simplemente de un objeto movido, sino vivificado. Hay entonces en la tarea del titiritero, por modesta que resulte, una semejanza con la tarea divina de dotar de alma a un ser inerte. El Objeto Animado. Oscar Horacio Caamaño. Telón de Fondo, Revista de teoría y crítica teatral. (2005) ([texto](#))
- 5 El sonido se produce cuando un cuerpo vibra muy rápidamente con una frecuencia comprendida entre 20 y 20000 Hz y existe un medio material en el que pueda propagarse. El sonido es una onda que se propaga por el espacio, se transmite a través de medios materiales, sólidos, líquidos o gaseosos pero nunca a través del vacío. Extraído de: [http://www.quimicaweb.net/grupo\\_trabajo\\_ccnn\\_2/tema4/tema4.htm](http://www.quimicaweb.net/grupo_trabajo_ccnn_2/tema4/tema4.htm) ([texto](#))
- 6 Cimática, término de origen griego (que quiere decir “ola” u “onda”) es la ciencia que estudia cómo el sonido y sus correspondientes vibraciones se pueden convertir en visibles mediante la aplicación de unas determinadas técnicas. En esencia es estudio de la forma visible del sonido y la vibración. Extraído de: <http://www.dba-acustica.com/blog/la-cimatica/> ([texto](#))
- 7 En los experimentos de cimática, se hace vibrar la superficie de una placa, diafragma o membrana y aparecen regiones de desplazamiento máximo y mínimo en una cobertura delgada

de partículas, pasta o líquido. En el medio aparece diferentes patrones según la geometría de la placa y la frecuencia de la vibración ([texto](#))

8 Chladni depositó arena fina encima de una placa de metal y provocándole vibraciones con un arco e violín se percató de cómo la arena se movía formando figuras geométricas, y en función del tono del sonido o la frecuencia de su melodía se creaban diferentes patrones. ([texto](#))

9 De ahí que probara con todos los materiales (arena, raspaduras de hierro, sal, etc) y todas las frecuencias, amplitud de onda sonora, etc. A lo largo de su encomendado obtuvo numerosos patrones diferentes llegando a la conclusión de que cuando la materia era transportada por sonidos graves, ésta creaba patrones muy sencillos, al contrario que cuando se generaban sonidos agudos, que formaba figuras muy complejas. ([texto](#))

10 Video de cimática con fluídos <https://www.youtube.com/watch?v=y3ZxYFkpYrE> ([texto](#))

11 [Imagen 4](#) niños tocando el arroz

12 [Imagen 1](#) tonoscopio grande

13 [Imagen 2](#) tonoscopio pequeño

14 [Imagen 3](#) niños con micrófono

15 “La exploración de los objetos es muy importante porque es a partir de ella que se les llega a otorgar otros significados a las cosas. El proceso exploratorio se inicia cuando el niño se interesa por conocer un objeto que no es familiar para él y por ende comienza a observar con todos sus sentidos las posibilidades de color, sabor y textura.” Carta de Navegación para el Trabajo con la Primera Infancia. Primera Edición (2014) Pag 41 ([texto](#))

## Anexos



([texto](#))

Anexo 1  
Imagen 1 Tonoscopio grande

## Anexos



[\(texto\)](#)

Anexo 2  
Imagen 2 Tonoscopio pequeño

## Anexos



([texto](#))

Anexo 3  
Imagen 3 Niños con micrófono

## Anexos




([texto](#))

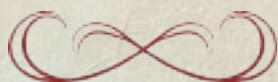

Anexo 4  
Imagen 4 Niños tocando el arroz



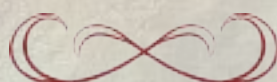




# Dispositivos Metodológicos y Didácticos para la Educación Artística en el Campo de la Danza



Jose Ignacio  
Toledo Aranda  
Colombia



Ana Cecilia  
Vargas Núñez  
Colombia

## Biografías

### Jose Ignacio Toledo Aranda

Estudiante del Doctorado en ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc – México. Magister en Administración de la Universidad Nacional de Colombia. Maestro en artes escénicas con énfasis en danza contemporánea – Facultad de Artes – Asab. Realizó el posgrado en Gestión y Formación Artística y Cultural en Cuba en la Universidad de las Artes – ISA - Cuba. Licenciado en Física - Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Tallerista y director del Grupo de Danza Contemporánea de la UPN y orientador del proceso de pedagogía del área de Extensión Cultural de Bienestar Universitario de la UPN. Coordinador y docente de los Diplomados Formación a Formadores en Pedagogía de la Danza, 2012, 2013 Y 2014 – UPN – Fundación La Espiral. Investigador del Grupo de Investigación Centro de Estudios Estéticos Contemporáneos – Inscrito a Colciencias (COL0141218) Coordinador de la línea de investigación de Pedagogía de la danza. Docente del proceso de Profesionalización en Artes - Universidad Pedagógica Nacional – Facultad De Bellas Artes 2013 – 2014. Co autor de los artículos Danza Tradicional Experimental y La Investigación - Creación En Danza Y El Pensamiento Sistémico, publicado en Tránsitos de la investigación en danza: Encuentros y reflexiones en torno al saber del cuerpo, la creación, la tradición y la memoria. Parte 2: 2011. Ganador del Concurso Beca de Creación en Danza del Instituto de las Artes IDARTES 2011 y 2015. Ganador de la Beca de investigación – creación para larga trayectoria del Ministerio de Cultura 2015. Fundador, director y coreógrafo de la Fundación La Espiral desde el 2006, ganando varios concursos y reconocimientos: Festival Distrital de Tradición y Proyección Folclórica 2010 - Orquesta Filarmónica de Bogotá – OFB. Concurso Beca Interdisciplinaria “Sonido y otros lenguajes” 2009 – OFB. Concurso Localidades Culturalmente Activas 2009 – SDCRD. Concurso Distrital de Creación en Danza 2007 – SDCRD. Festival Distrital de Danza Contemporánea 2007 – SDCRD - Categoría espacio no convencional, obra “Kineti-k”.

Ganador del Festival Distrital de Danza Contemporánea 2006 - IDCT, obra "Borde".

### **Ana Cecilia Vargas Nuñez**

Maestra en Artes Escénicas con énfasis en Danza Contemporánea, Antropóloga y magister en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia, con 17 años de trayectoria en actividades de creación, investigación, interpretación, docencia, gestión y asistencia técnica en danza. Co- fundadora de la Fundación La Espiral en el año 2006, participando como docente, creadora de contenidos pedagógicos, formulación, coordinación y gestión de proyectos, intérprete, co-directora y directora. Docente de la Academia de Artes Guerrero. Co autor de los artículos Danza Tradicional Experimental y La Investigación - Creación En Danza Y El Pensamiento Sistémico, publicado en Tránsitos de la investigación en danza: Encuentros y reflexiones en torno al saber del cuerpo, la creación, la tradición y la memoria. Parte 2: 2011. Ha obtenido varios reconocimientos: Ganadora de la Beca de Creación en Danza 2016 – Idartes. Ganadora del programa Becas de investigación – creación para jóvenes creadores 2011 del Ministerio de Cultura, Ganadora del Programa Local de Estímulos. Convocatoria "Estímulos y apoyos concertados a iniciativas artísticas de la Localidad 2009". Concurso "Creación Artística, Cultural y Patrimonial para los habitantes de la localidad de Usaquén". Área artística: Danza. Ganadora del Concurso Distrital Beca de Creación en Danza 2009. Orquesta Filarmónica de Bogotá. Ganadora del Concurso Distrital Beca de Creación Interdisciplinaria. Área de Música. 2009. Orquesta Filarmónica de Bogotá. Entre otras participaciones.

## **Dispositivos Metodológicos y Didácticos para la Educación Artística en el Campo de la Danza**

Jose Ignacio Toledo Aranda

joigtoar@gmail.com

Docente en propiedad Secretaría de Educación Distrital

Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.

Ana Cecilia Vargas Núñez

ranitava@gmail.com

Fundación La Espiral

Academia de Artes Guerrero

Colombia

### **Resumen**

La inclusión de las artes al sistema educativo, ha ido generando diálogos entre el mundo de la creación y la academia, que han propiciado cuestionamientos sobre la particularidad de la investigación artística y la forma en que se abordan metodológicamente en procesos de educación artística. A partir de este campo dialógico surge el concepto de la investigación - creación, el cual es actualmente muy utilizado por las instituciones académicas de artes (Cuartas, 2009, p. 87). Ésta visión propone que la creación en el arte es una forma de investigación y es un proceso tendiente a producir conocimiento, no solo a nivel individual, sino también sobre las dinámicas sociales, culturales, estéticas, artísticas, etc. (Mincultura, 2011, p. 76), validando de alguna manera los procesos creativos que suceden en las diferentes áreas del arte frente al ámbito científico y académico.

La consideración del arte como saber, el reconocimiento de los procesos de creación o producción artística como formas de investigación aplicables a los diferentes niveles educativos en todo nivel, sigue generando importantes tensiones tanto en el ámbito académico como dentro de los artistas en ejercicio, impulsando la

búsqueda de diferentes vías y formas de abordar la investigación artística. El debate se encuentra abierto y “pese a los importantes avances en el tema durante la última década, los disensos continúan, aunque se tiene claro que cuando se habla de *creación, investigación o investigación – creación*, hay múltiples aproximaciones” (Casas, 2013, p. 15). A continuación presentaremos unos dispositivos metodológicos y didácticos desde el campo de la danza y el movimiento que se han ido construyendo a partir de los procesos de investigación – creación y de formación direccionados por los autores.

### **Palabras claves**

Educación artística, Investigación – creación, danza, sistematización, registro, procesos, metodologías, didácticas.

### **Introducción**

La inclusión de las artes al sistema educativo, ha ido generando diálogos entre el mundo de la creación y la academia, que han propiciado cuestionamientos sobre la particularidad de la investigación artística y la forma en que se abordan metodológicamente en procesos de educación artística. A partir de este campo dialógico surge el concepto de la investigación - creación, el cual es actualmente muy utilizado por las instituciones académicas de artes (Cuartas, 2009, p. 87). Ésta visión propone que la creación en el arte es una forma de investigación y es un proceso tendiente a producir conocimiento, no solo a nivel individual, sino también sobre las dinámicas sociales, culturales, estéticas, artísticas, etc. (Mincultura, 2011, p. 76), validando de alguna manera los procesos creativos que suceden en las diferentes áreas del arte frente al ámbito científico y académico.

La consideración del arte como saber, el reconocimiento de los procesos de creación o producción artística como formas de investigación aplicables a los diferentes niveles educativos en todo nivel, sigue generando importantes tensiones tanto en el ámbito académico como dentro de los artistas en ejercicio, impulsando la

búsqueda de diferentes vías y formas de abordar la investigación artística. El debate se encuentra abierto y “pese a los importantes avances en el tema durante la última década, los disensos continúan, aunque se tiene claro que cuando se habla de *creación, investigación o investigación – creación*, hay múltiples aproximaciones” (Casas, 2013, p. 15). A continuación presentaremos unos dispositivos metodológicos y didácticos desde el campo de la danza y el movimiento que se han ido construyendo a partir de los procesos de creación y de formación direccionados por los autores.

### **Desarrollo: dispositivos metodológicos y didácticos**

Los dispositivos que presentaremos a continuación se han ido construyendo a partir de los procesos de creación y de formación direccionados por los autores. Han hecho parte de éste laboratorio, en diversos espacios y momentos, los estudiantes que han participado dentro del Grupo Representativo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2012, los estudiantes de la profesionalización de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, los intérpretes de la obra “El Quid” y de la obra “Pa´ que le eche al Bucho” procesos dirigidos por Jose Ignacio Toledo, los intérpretes de la obra “Novias del viento” dirigida por Ana Cecilia Vargas Núñez. En todos estos procesos se han probando partes de los dispositivos, han ayudando a decantarlos y se han generando reflexiones conjuntas sobre la forma de implementarlas y su funcionalidad para los procesos de formación en danza.

### **Bases conceptuales de las metodologías**

A continuación profundizaremos sobre algunos conceptos que han servido para la construcción de los dispositivos y que permitirán un mejor entendimiento sobre la forma como cada una está estructurada.

### **La multifase semiótica - MS**

Partimos de comprender la semiótica como una visión sobre la realidad que aborda el análisis de los signos y de cómo éstos son

portadores de significados culturalmente contruidos (Zecchetto, 2002). De igual manera, dentro del proceso desarrollado en la MS es importante recurrir a la intuición, entendida como la “facultad de comprender las cosas instantáneamente, sin necesidad de razonamiento” (RAE, 2017) y a la imaginación. Ésta última se constituye como el proceso mental previo a la configuración de algo nuevo, como lo muestra Bachelard (1993), es parte fundamental de la existencia humana. De acuerdo con Bachelard (1993), existen dos maneras de entender la imaginación: por un lado, se encuentra lo que podríamos denominar la imaginación – imagen, donde las imágenes se fijan en el cerebro como una especie de fotografías mentales que parten de elementos concretos de la realidad, siendo la forma lo más importante, para que cada vez que se le solicite a un individuo imaginar esa realidad, él se remita a esa fotografía mental y la replique. Por ejemplo: al escuchar la palabra árbol el cerebro se remite a la fotografía mental de un árbol en particular que tenderá a ser siempre el mismo. Por otro lado, podríamos hablar de la imaginación – imaginario, en el que imaginar es “más bien la facultad de *deformar* las imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de *cambiar* las imágenes” (Bachelard, 1993, p. 9), es decir, despojar las imágenes de la forma manteniendo su esencia para construir nuevas maneras de representar la realidad.

### **La espiral de composición de movimiento – ECM**

Hemos tomado la forma de una espiral ya que consideramos que es un proceso que parte de un estado y retorna a él, pero evolucionado gracias a lo experimentado durante el desarrollo de la metodología. De igual manera, se parte de la concepción del arte entendido como un ritual desde su proceso de creación a su relación con el espectador, como una experiencia colectiva y comunitaria que puede ayudar a descubrir y recomponer la realidad física y psíquica de los participantes (Abad, 2011, p. 15), por lo que la ECM es un proceso que se realiza de forma conjunta entre los participantes, entendiendo que componer encierra el acto creativo pero además implica una configuración, un orden que va surgiendo y que van

proponiendo los participantes, así como unos lineamientos de interpretación del movimiento que se va estructurando.

Dentro del desarrollo de la ECM, utilizamos la respiración, entendida desde su relación con la unidad del cuerpo y la mente, con la meditación y como un flujo energético (Bhikkhu, 2015). De igual manera, abordamos la voz como “una continuidad entre la persona, el cuerpo y su voz. (...) La voz, producto sonoro de nuestro cuerpo en movimiento, expresa quien somos” (Vila, 2008, p. 1).

En el proceso de la ECM es importante resaltar que guía a los intérpretes para que desarrollen su atención, en vez de la concentración, ya que “La concentración consiste en enfocar toda nuestra energía en un punto particular. En la atención no existe punto focal alguno” (Krishnamurti, 1983, p. 5). Finalmente, entenderemos la improvisación dentro del proceso de la ECM como “la realización de acciones espontáneas e instantáneas efectuadas libremente por una persona en el momento mismo que elabora su discurso danzado” que pueden resultar “a modo de respuesta a los variados estímulos que experimenta la persona relacionada a su cuerpo, al espacio, al tiempo, al movimiento, a sus propias partes y a las otras personas” (Todorova, 2008, p. 28)

## **Descripciones**

### **La multifase semiótica - MS**

Éste dispositivo es la consecuencia lógica de varios años de experimentación e indagación creativa y pedagógica, surge ante la necesidad de estructurar las improvisaciones corporales que se proponen a estudiantes o intérpretes. Hemos denominado este dispositivo como Multifase Semiótica – MS ([ver gráfico 1.](#)), ya que se parte de la construcción-deconstrucción del significado de las palabras que se usan durante el proceso, por medio de tres momentos o fases que se describirán mas adelante. Cabe anotar, que éste dispositivo es netamente colectivo y la influencia que pueda generar en la creación dependerá del nivel de participación y compromiso



de cada integrante de la agrupación y colectivo. Para su realización, se recurre, como principios reguladores, a la intuición e imaginario que produce el escuchar una palabra determinada, dejando de lado la ultra racionalización y la reflexión prolongada en cada fase. Por tanto, es importante entender que la herramienta requiere de una apertura, escucha y atención grupal, necesita que la palabra al ser dicha se escuche claramente. Así mismo, la resonancia, entendida como la capacidad que tiene la palabra para vibrar dentro de cada sujeto dependiendo de las diferentes relaciones que éste establezca con ella, determinarán el rumbo del dispositivo y el resultado del mismo.

Una vez aclarados los aspectos generales de la metodología, a continuación se establece el detalle del paso a paso para la MS:

1. Para lograr un correcto desarrollo de la metodología, previo a la sesión donde se realizará, los participantes deberán haber realizado una documentación significativa sobre el tema que se abordará en la MS y como producto de esa pesquisa cada integrante deberá llevar a la sesión un máximo de 5 palabras que considere claves dentro del tema.
2. Al iniciar la sesión uno de los integrantes, independientemente de su rol en la creación, se encargará de tomar nota sobre las palabras y decisiones de cada fase, será el guía del derrotero, su función es escribir las decisiones de cada fase e indicar los momentos en que cada uno de los otros integrantes participará, por tanto su función será exclusivamente esa y no participará de la misma manera que el resto.

### **Fase uno. la palabra generatriz:**

En esta fase el guía del derrotero tomará al azar cualquiera de las palabras escogidas por el resto de integrantes y la escribirá en una cartulina, hoja u otro elemento, de tal manera que sea visible para todos. Posteriormente, les pedirá al resto del grupo que se ubiquen en posición circular dejando la palabra escrita en el centro, también, les pedirá que tengan a mano un esfero y una hoja de

papel en blanco para realizar la actividad. Una vez todos estén en las condiciones anteriormente señaladas, el guía del derrotero les dirá las siguientes reglas del juego:

- a. El guía del derrotero dirá en voz alta la palabra tres veces seguidas de manera pausada, mientras tanto, el resto del grupo escuchará atentamente y se fijará en lo primero que llegue a ellos mientras escuchan, puede ser un sonido, otra palabra, un color, un nombre, etc., lo importante es que no sea una frase, una explicación o una argumentación, debe ser algo corto y concreto. Así mismo, les pedirá que en la medida de lo posible mientras él repite la palabra, intenten disminuir lo mas posible el carácter racional y explicativo para dejarse llevar más por el instinto y la resonancia de la palabra en función del imaginario que aparecerá gracias a las diferentes relaciones, experiencias, vivencias que ellos han tenido a lo largo de la vida.
- b. Les pedirá que escriban dicho sonido, palabra, nombre, color, etc. en la hoja que tienen a su alcance. No será posible tachar ni cambiar, por tanto el criterio es que lo primero que llegue es lo correcto.

Una vez explicadas las reglas del juego el guía del derrotero dirá la palabra tres veces seguidas, observando que se cumplan las reglas e incentivando el instinto más que la razón. Posteriormente les pedirá, uno por uno, que lean lo que cada uno escribió mientras que los otros escuchan atentamente. Generalmente, al momento de la lectura se presentan coincidencias, sin embargo, puede ocurrir que no exista ninguna. Sin embargo, como producto de esta fase hay que determinar cual será la palabra de primer nivel, por tanto, si no hay una coincidencia significativa, el guía del derrotero pedirá que uno por uno vuelvan a repetir sus palabras, esta vez pedirá que los oyentes interactúen con la palabra escuchada sintiendo cómo ésta vibra en cada uno de ellos, de tal manera que podrán cambiar su palabra propia por alguna de las que han escuchado. Una vez todos han repetido las palabras, el guía del derrotero solicitará

que escriban nuevamente una palabra, la propia o una de las que han escuchado y que vuelvan a leerla en voz alta, si se mantiene la dispersión repetirá la dinámica anterior hasta que se encuentre una coincidencia significativa. Dicha coincidencia será la palabra de Primer Nivel.

#### **Fase dos. palabra de primer nivel:**

Básicamente, el desarrollo de esta fase es similar a la anterior, pero utilizando como referente la palabra que logró la coincidencia mayoritaria de la fase uno. De igual manera, que la fase anterior, se buscará una coincidencia significativa entre las palabras generadas por el grupo al escuchar repetidamente la palabra de primer nivel. Una vez determinada la coincidencia, ésta nueva palabra será la que se ubica en el nivel dos.

#### **Fase tres. palabra del nivel dos:**

En este punto ya la palabra inicial de la fase uno ha sido contaminada por muchas otras, y sus respectivos imaginarios, y se ha transformado gracias a ello en la palabra del nivel dos. Por tanto, esta palabra del segundo nivel es una consecuencia semántica del proceso anterior y se concretará en tres elementos fundamentales para la metodología: un verbo de acción, un lugar (concreto no abstracto) y un objeto concreto. Para determinar cada uno de ellos se continúa con el proceso intuitivo que se ha desarrollado durante todo el proceso, siempre tomando decisiones a partir de las coincidencias significativas, por tanto, tanto el verbo, como el lugar, como el objeto, son coincidencias significativas a las que llegan los integrantes del grupo después de escuchar las propuestas de cada uno de ellos.

#### **Fase cuatro. la comunión semiótica:**

una vez se determina el verbo de acción, el lugar y el objeto, el guía del derrotero le pedirá al grupo que de manera individual o colectiva, desarrollen una propuesta de máximo dos minutos, donde vinculen la palabra generatriz de la fase uno con el verbo de acción,

el lugar y el objeto, estos serán los parámetros con los cuales los intérpretes deberán crear su propuesta, eso quiere decir, que ellos deberán conectar en ella la palabra generatriz, el verbo, el lugar y el objeto, de tal manera que la relación entre ellos sea concreta y donde la presencia de estos elementos sea significativa. Ésta metodología se adelanta con cada palabra significativa del tema, generando un sin número de propuestas que atienden al tema de investigación-creación sin necesidad de entrar en lugares comunes, clichés o reiteraciones. Una vez se tiene un glosario de propuestas, el colectivo, la dirección, los intérpretes, etc., determinarán en cuales de ellas profundizarán el trabajo, depurarán y convertirán en eventos de la obra.

La experiencia de aplicar la metodología MS ha resultado interesante pues logra poner en riesgo al intérprete al tener que relacionar elementos concretos sin salirse de ellos, genera propuestas que de manera metafórica, hablan del tema de investigación-creación propendiendo por una composición mas dinámica y abierta, fortalece los vínculos creativos entre los integrantes, ya que toda la construcción es producto de sus decisiones e intuiciones, permite que el proceso de creación sea toda una aventura ya que ninguna composición está predeterminada y surge del proceso mismo.

### **Espiral de composición de movimiento – ECM**

A partir de las bases conceptuales anteriormente expuestas, esta metodología tiene como objetivo fundamental la composición de movimiento desde una conciencia total, entendida ésta última como la integración de lo racional, lo kinestésico, lo sinestésico, lo cenestésico, lo emotivo y lo espiritual. Por tanto, para su desarrollo cobra mayor importancia el concepto de atención que el de concentración, ya que el acto de composición es la resultante de todos los factores internos y externos que los intérpretes sintetizan a lo largo de la experimentación.

En consecuencia, la ECM está configurada por los siguientes momentos:

### **El asidero:**

Denominado de ésta manera por ser el estado del cual parte la metodología y al cual llega pero con las transformaciones que el proceso vaya decantando. Para iniciar, todos las personas que desarrollaran la ECM se ubican en un círculo de pie y posan sus manos, una sobre la otra, debajo del ombligo haciendo conciencia de las respiración mientras mantienen los ojos cerrados. Posteriormente y luego de un tiempo prudente, cada sujeto vinculará sonidos con la voz al proceso de exhalación, observando los cambios que se presentan en el cuerpo, la energía, la atención, la manera de sentir y las emociones que emergen. Luego, se suma a la actividad anterior el gesto facial por medio de tensiones y distensiones de los músculos de la cara, en éste momento la intuición de movimiento en el resto del cuerpo comienza a aparecer, así como el imaginario particular de cada individuo dependiendo del proceso que lleve. Después de un tiempo determinado, los intérpretes comenzarán a desplazarse por el espacio, abriendo los ojos, dejando que la influencia de la respiración, la voz y la intuición de movimiento generen diferentes maneras de moverse. Una vez la exploración madura, regresan al círculo y uno por uno pasan al centro del mismo para, en silencio, reaccionar a los estímulos sonoros que sus compañeros ofrecen guardando los siguientes parámetros:

- a. La persona dentro del círculo tiene un universo caótico de sonidos propuestos por sus demás compañeros, por tanto tiene que decidir cuál de ellos aprehender y traducirlo en movimiento, al mismo tiempo que de manera intuitiva debe dejarse llevar por el imaginario que estos estados le sugiera.
- b. Las personas que configuran el círculo, deben observar atentamente la propuesta de movimiento de su compañero en el centro y reaccionar también ella con la voz, pueden también generar movimiento corporal pero ante todo deben conservar la estructura circular.

Una vez han pasado todos, comienza la etapa de la mimesis donde uno por uno intenta imitar el movimiento que realizó alguno de sus compañeros durante la experimentación. Aquí la voz desaparece y el enfoque se establece en el imaginario y el movimiento, esto quiere decir que el movimiento debe connotar una “acción imaginante” (Bachelard, 1993, p. 9) que se proyecta en el espacio y no solo es racional. Ésta mimesis, permite que los intérpretes relacionen sus propuestas a partir de la experiencia vivida al momento de realizarlas y con la experiencia de verlas reinterpretadas en el cuerpo de otra persona. Una vez finalizada esta etapa, se logra obtener un vocabulario rico en sensaciones, emociones, movimiento, relaciones, imaginarios, energía grupal, que posibilitará el desarrollo de las etapas posteriores.

Para el proceso de las siguientes fases el objetivo será la creación y composición de movimiento, la depuración del imaginario que lo enmarca y no se usará la voz.

1. **Improvisación consciente:** ahora, cada intérprete de manera individual improvisaran conscientemente durante un tiempo determinado, partiendo de los elementos encontrados en la etapa anterior y usando el vocabulario hallado. Es importante que mantengan un alto nivel de atención y que la intuición sea la guía de su experimentación.
2. **Improvisación selectiva:** durante un tiempo determinado, los intérpretes volverán a improvisar pero, esta vez, irán preseleccionando aquellos eventos que les generen sorpresa, les llamen la atención, disfruten o consideren interesantes.
3. **Selección de material:** en éste momento termina la fase de improvisación, ahora solamente deben depurar los elementos que cada intérprete escogió desde su criterio, estudiando las dinámicas, la energía, el espacio, el imaginario y demás componentes que enriquezcan la propuesta. Durante un tiempo prudente, indagarán en el detalle de cada partitura o frase seleccionada, así como en el imaginario y el espacio propio de ella.

4. **El tejido:** Es el momento de organizar cada evento seleccionado, ubicar cual va primero y cual continua. Es el momento de construir las transiciones que conducirán de un evento a otro y, de igual manera, construir el vínculo entre los imaginarios descubiertos de tal manera que pueda navegar y fluir en ellos.

5. **El círculo de la repetición:** el objetivo de este momento es volver orgánica toda la construcción realizada anteriormente. Para tal fin, conectara el primer evento con el último y. durante un tiempo prudente, repetirá la estructura sin detenerse. Es importante que durante la repetición vaya depurando los detalles de la propuesta.

Una vez finalizadas estas etapas, todos regresan al círculo para que uno por uno pase al centro y muestre su tejido, lo hará tres veces, la primera vez las personas que hacen parte del círculo solamente observarán, la segunda vez comenzarán a generar sonidos con la voz a partir de lo que observan, la tercera vez será el intérprete que se encuentra dentro del círculo quien vinculará la voz a su composición de movimiento a partir de los estímulos otorgados por sus compañeros.

### **El asidero evolucionado:**

Por último, se busca de nuevo la integración voz – movimiento – imaginario – conciencia . Para ello, luego de la información adquirida durante el proceso, cada integrante depurará su composición de movimiento vinculando la voz y detallando el imaginario que, como se dijo anteriormente, debe parar de estar en el ámbito racional y ser proyectado en el espacio. Una vez cada intérprete termina su estudio, presenta su propuesta final ante el resto del colectivo.

### **Conclusiones**

Los dispositivos aquí presentados, seguramente, seguirán transformándose a partir de su aplicación en procesos de investigación – creación que se vayan generando a futuro, sin embargo, esperamos que puedan servir a otros pedagogos para ayudar a generar un registro y una sistematización de la información más rigurosa dentro

de sus procesos educativos. Hacer consciente el proceso por el cual pasa la configuración de una puesta en escena en un marco formativo, permitirá estructurar un conocimiento diverso sobre las prácticas artísticas y las metodologías de enseñanza aprendizaje de la educación artística en danza y facilitará su divulgación en un público más amplio, propendiendo por el fortalecimiento de la educación artística y la danza en la ciudad y el país.



## Referencias bibliográficas

- Abad Molina, J. (2011). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. *Recursos online*. Recuperado el 16 de abril 2017. [http://www.oei.es/historico/artistica/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](http://www.oei.es/historico/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf)
- Bachelard, G. (1993). *El aire y los sueños. Ensayos sobre la imaginación del movimiento*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá – Colombia.
- Bhikkhu, T. (2015) *Con cada respiración. Una guía para la meditación*. Recuperado de: <http://www.dhammadalks.org/Archive/esp%C3%B1ol/ConCadaRespiracion150415.pdf>
- Blasco, S., Insúa Lintridis, L., Ramírez Serrano, J., Fernández Ruíz, B., Grande, H., Fernández Polanco, A., & Simón, A. (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Ediciones asimétricas.
- Borgdorff, H. (2010). *El debate sobre la investigación en las artes*. Caïron: Revista de ciencias de la danza, (13), 25-46. Recuperado en: [https://www.koncon.nl/blobs/Onderzoek/el-debate-sobre-la-investigaci--n-en-las-artes%20\(1\).pdf](https://www.koncon.nl/blobs/Onderzoek/el-debate-sobre-la-investigaci--n-en-las-artes%20(1).pdf)
- Casas, M. V. (2013). Una aproximación al estado del arte en Colombia y otros países sobre la discusión investigación-creación en artes avances y propuestas. *En Valoración de los procesos de creación artística y cultural en el marco de la acreditación de programas, comp. María Victoria Casas, editado por Convenio Andrés Bello-Consejo Nacional de Acreditación-Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá.

Cuartas, S. L. D. (2009). *Investigación-creación un acercamiento a la investigación en las artes*. REVISTA HORIZONTES PEDAGÓGICOS, 11(1).

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad (Aspects of the construction of knowledge about society). *Educar*, 30, 45-64. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a04n30.pdf>

Fajardo-González, R. (2008). La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario. *Hacia una perspectiva semiótica*. Recuperado de <http://www.google.co.cr/#q=La+investigación+en+el>.

García, S. S., & Belén, P. S. (2011). *Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística*. Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación, 3(2), 89-107.

Krishnamurti, J. (1983) *Cartas a las escuelas II*. Recuperado de: <http://datelobueno.com/wp-content/uploads/2014/05/Aprender-es-vivir-II.pdf>

Mateo, R. C., & Arostegui, J. A. R. (2013). *La praxis del artista como hacer investigador*. Sociedad Latina de Comunicación Social.

Ministerio de Cultura. 2011. Convocatoria de estímulos 2011, Ministerio de Cultura, Colombia. Programa Nacional de Estímulos a la Creación y la Investigación.

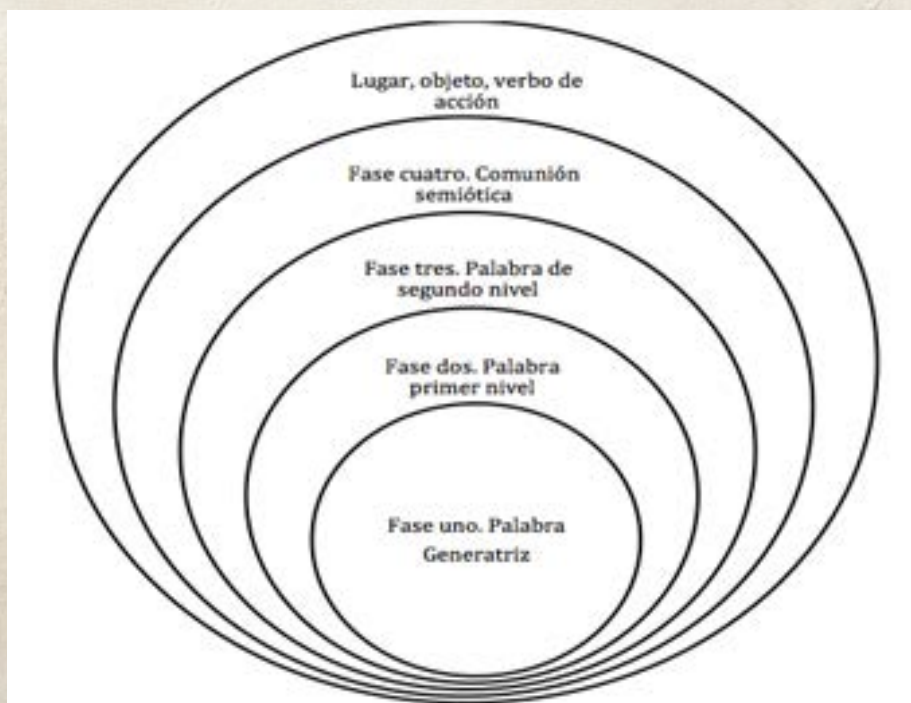
RAE, Real Academia de la Lengua Española (2017) Diccionario de la lengua española. Consultado en <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>

Todorova, N. (2008). Aspectos a considerar en la enseñanza de la improvisación en danza: análisis de los procesos metodológicos de cuatro profesores. Universidad de Chile. Recuperado en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/129889/todorova-nelly.pdf?sequence=1>

Vila, J. (2008). *La voz, identidad y comunicación*. Conferencia inaugural de las jornadas de ALPA. Recuperado de: [http://www.espaiveu.com/web/equip/vila/vila\\_5.pdf](http://www.espaiveu.com/web/equip/vila/vila_5.pdf)

Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. Ediciones Abya-Yala.

## Anexos



[\(Texto\)](#)

*Continúa siguiente página*

### Anexo 1

Gráfico 1. Multifase semi3tica. Fuente: Elaboraci3n propia

## Anexos

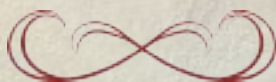


Anexo 1  
Gráfico 2. La Espiral de Composición de Movimiento. Fuente:  
Elaboración propia





**“Cajas mágicas: Mi barrio, Mi comunidad,  
Mi vida”  
Técnica: Teatro lambe-lambe**



Sandra Patricia  
Parra Rojas  
Colombia

## Biografía

**Sandra Patricia Parra Rojas**

### Formación administrativa

Sena regional bogota-2005-2008

Profesional en administración de Recursos Humanos con énfasis en capacitación y desarrollo de personal.

### Formación y actividad artística

1996 al 2000

Formación en la escuela del carnaval-Neiva

Fundación teatral Casatheus

Directores: Rafael Alfonso Orozco y Luz Marina Barrios

Formación teatral, tallerista grupos especiales (ancianatos, icbf, escuelas para formación artistas), clown hospitalario.

**2000-2003**

Formación para actuación en cine y televisión.

Academia Don Eloy (Bogotá)

Directores: Angel Alberto y Carlos Arturo moreno

Actuación para cine y televisión, bases de ballet clásico, danzas folclóricas, teatro colombiano, iniciación musical Y marionetas, (teatrino y fabricación).

**2003-al 2004**

Licenciatura en artes escénicas

Universidad pedagógica nacional

Hasta 3er semestre de formación

Actuación, entrenamiento de voz, cuerpo, actuación, poéticas teatrales, historia del arte, historia del teatro.

**2006-2013**

### Academia Ensamble Actoral

Directoras: Miriam de Lourdes y Maria Eugenia Davila

Tallerista de teatro para niños, niñas y adolescentes en edad de los 5 a 18 los años en la de Maria Eugenia Dávila, Miriam de Lourdes



Secretaría de Cultura de Bogotá Ahora Idartes  
Participar en la comparsa del cumpleaños de Bogotá en el año 2008

### **Teatro Nacional**

Casting y marketing de la obra “gorda” del teatro nacional 4to lugar.

**2013-2014**

### **Corporación Cultural Candileja.**

Tallerista, directora de montaje teatral y de comparsa para niños y adolescentes en el programa de escuelas de formación artística en la ciudad de Neiva.

**2014-2015**

Licenciatura en educación artística y cultural (4 semestres)

Universidad Surcolombiana- Neiva (Huila)

(Para continuidad de homologación en la Universidad Abierta y a Distancia UNAD-Artes visuales- a partir de febrero 6 de 2017)

- Directora grupo de trabajo académico interdisciplinar “Colectivo Escénico Kinesarte”

- Semillero de investigación ocio creativo universidad Surcolombiana.

**2016-2017**

Ensamble Big Band Colombiano SENA-Bogota

Maestro: Jaime Ramírez-Edgar Muñoz

Participante como percusionista menor

**2015-2017**

Asistente

- CIEA /LEA-Bogotá 2015

- Congreso De Educación Artística-Universidad de Antioquia – Medellín 2015

- IDARTES- Seminario Internacional Cultura y Arte para la transformación Social –Bogota 2107

## **“Cajas mágicas: Mi barrio, Mi comunidad, Mi vida”**

### **Técnica: Teatro lambe-lambe**

Proyecto Ocio creativo y competencias ciudadanas

Semillero de investigación Manigüa

Universidad Surcolombiana

Sandra Patricia Parra Rojas

sandrapatricia33sppr@gmail.com

Estudiante de Artes Visuales

Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-

Colombia

### **Resumen**

El trabajo realizado con los estudiantes del grado 5to de la institución de Básica Primaria Flor Esmiro Azuero en la ciudad de Neiva, es un trabajo que involucra el arte teatral (mini títeres) y visual (creación de mini mundo) en donde el relato de creación nace desde su propia cotidianidad. Dentro del tema de las competencias ciudadanas, los estudiantes reconocieron el ambiente que les rodea, lo que les da la capacidad de mostrar su propia realidad y su lugar dentro de la comunidad.

Un objeto artístico (caja mágica hecha con material reciclado) como la caja mágica y el objetivo artístico (reconocimiento del entorno, realidad cotidiana, competencias ciudadanas) se pudieron aprehender y apropiar en cada uno de estos menores que apoyados por sus padres terminaron la obra en una muestra dentro de las instalaciones de la Universidad Surcolombiana en la ciudad de Neiva.

Realmente volver la mirada al barrio, al pequeño hábitat en que se desarrollan las primeras etapas de la vida, es lo que nos permite construir un nuevo horizonte de creatividad artística y nos invita desde el aula aplicar arte, historia de comunidad y creación del conocimiento.

## Introducción

*“El arte tiene en si mismo dar la potencialidad de transformar lo diferente en singular y valioso, de abrir canales para establecer lazos sociales en torno a las producciones de cada sujeto y de estimular procesos de comunicación e intercambio. En este sentido, los proyectos artístico-culturales pueden constituirse en espacios de participación, capaces de promover el desarrollo de la ciudadanía en la infancia y la adolescencia” <sup>1</sup>.*

Teniendo en cuenta que durante mi formación de licenciatura en artes (cuatro semestres) en la universidad Surcolombiana y mi formación anterior en artes (teatro infantil y juvenil) la misión principal para este siglo y contemporaneidad en la cual me enrolé, es la de lograr transformar seres inactivos, intolerantes y llenos de dudas por su entorno y sus condiciones (impuestas)de vida, en seres tolerantes, llenos de preguntas, que inicie en meterse en el interrogante: *En dónde estoy?(MI BARRIO), de donde soy (MI COMUNIDAD), para donde voy? MI VIDA;* sin que olviden que son niños.

Así mismo, no desconocer lo tradicional, porque de ello nace la innovación, por eso mismo este trabajo didáctico fue una forma de ver el alcance social que puede llegar a tener el compartir las vivencias comunitarias como una alternativa en el trabajo e implementación de las competencias ciudadanas desde la niñez.

Tomar como tema la realidad contemporánea de estos niños y niñas, fue un reto, ya que de las realidades salen las grandes preguntas de la vida misma: Quien soy, para donde voy, que será de mí, y estos niños y niñas fueron quienes descubrieron a partir del arte plástico, visual y teatral una reflexión de su entorno.

*“La educación artística es un espacio privilegiado para impulsar la recuperación de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un campo de exploración de valores como la tolerancia, la diversidad y la disciplina, el respeto... creación de un ambiente afectivo , de*

*descubrimiento individual y colectivo, además del desarrollo de nuevas maneras de producir conocimiento, de desarrollar capacidad de abstracción y de relacionar, de distinguir y de elegir".<sup>2</sup>*

### **Palabras clave**

Educación, Formación, Aprendizaje, Procesos, Arte, Niños, Niñas, Barrio, Comunidad, Vida, Lambe-lambe, Competencias, Ciudadanas, Neiva.

### **Reseña histórica**

Las cajas mágicas o también conocido como el teatro Lambe-Lambe, son la manera de trabajar, mostrar en interpretar un micromundo en una muestra en escena de 5 a 7 minutos aproximadamente, realidades o fantasías teatrales por medio de muñecos y pequeños escenarios. Dentro de este, entra a jugar parte también, la música y el relato por parte de quien realiza esta maravillosa muestra, bien sea a uno o dos espectadores.

Estas tienen sus inicios en el siglo XVII, se usaban en Japón para recrear hermosos jardines o mostrar dentro de ellas interesantes pinturas en perspectiva; En Europa se empezaron a usar en el siglo XVIII.

Tuvieron diferentes nombres según su ubicación:

- Holanda: Optiqués
- Alemania: Guskasten
- Italia: Mondo Nuovo
- Francia: Boité de Optiqué
- Suiza: Rare show
- Inglaterra y estados Unidos: Peep show

El Teatro de Animación LAMBE-LAMBE se inició en América del Sur entrando por Brasil en el año 1989 con Denise Santos e Ismine Lima en la provincia de Bahía il y en Latinoamérica se conocen como Cajas Mágicas.

En otros países de Sur América se denominan:

- México: Vistas
- Argentina: Fisgonas
- Colombia: Cajas Misteriosas

En Colombia aparecen a partir del año 2006 durante las jornadas teatrales organizadas por la Corporación Artística Hilos mágicos, al igual que el grupo de teatro de objetos El Cubo en la ciudad de Bogotá; también, hasta el momento se escucha en el medio que el grupo Compañía Teatro de Títeres la “Tropa de Trapo” de la ciudad de Cartagena también utiliza esta técnica. A nivel internacional se encuentra el Festival De Teatro Lambe-Lambe en Valparaíso-Chile y el artista gestual y titiritero internacional Mágico Herrera del peruano-ecuatoriano que ha llevado su espectáculo caja mágica pacha mama (de los ancestros incas) a lo mismo que talleres sobre su fabricación y aplicación por toda Europa.

Este pequeño formato teatral-visual y plástico permite que en el Creador y el Espectador nazca una complicidad, en donde se reconoce según el tema, las vivencias propias o dentro de un colectivo social la niñez, la juventud y la adultez, en una forma tan íntima y casi personal, que quien observa identifica con facilidad sus recuerdos; lo que hace aún más ligada la relación entre estos dos.

## **Objetivos**

### **General**

Realizar un aporte metodológico que contribuya al reconocimiento y vivencia de las competencias ciudadanas de los niños y niñas del Barrio José Eustasio Rivera en su ambiente académico en la Institución Educativa Flor Esmiro Azuero, del grado 5to de primaria.

### **Específicos**

- Lograr que los estudiantes reconozcan su entorno de diario vivir, su convivencia con la comunidad, y el impacto de esta a su vida como individuo.

- Promover la identificación como ciudadano dentro de una comunidad y que hace parte de las historias de convivencia.
- Despertar la creatividad desde la creación del relato hasta la muestra final de la caja mágica.
- Utilización de materiales no convencionales para la creación de la caja mágica como didáctica para despertar la sensibilidad a la problemática del medio ambiente.

### **Contenido**

Se tuvieron las siguientes temáticas de desarrollo:

- **La Dramaturgia:** A partir de un relato creado en forma grupal o individual, se crean la escena o escenas de la cotidianidad que se quieren mostrar, los personajes del barrio, los momentos felices como tristes, para finalmente mostrar la realidad en la que se encuentran inmersos quienes realizan la redacción.
- **El Teatro:** En donde por medio de la fabricación, caracterización y creación de voces para los miniteres, se desarrolla la capacidad histriónica, contar por medio de ellos su relato colectivo o individual.
- **Lo Visual:** En el momento de creación del escenario, escogencia de colores y arreglo de la caja mágica, podrán mostrar características que ellos mismo definirán primordiales para ubicar las historias dentro de un lugar por sus características espaciales.
- **Lo Plástico:** Teniendo en cuenta el desarrollo del sentido del tacto, la escogencia de materiales reciclados como vehículo de creación y materialización partir de lo visual y teatral.

### **Estrategia didáctica**

La estrategia didáctica está centrada en la realización de X número de Talleres donde será tenida en cuenta:

- La motivación
- Los criterios de competencias ciudadanas
- El relato de vivencias comunitarias

Para así, lograr la creación de la caja mágica, la cual debe ser lo más eco-creativa posible, teniendo en cuenta que son estudiantes de escuelas públicas del Estado y por consiguientes los recursos con lo que cuentan ellos son mínimos.

Adicional contamos con la colaboración de materiales solicitados al programa de artes para un excelente resultado.

### **Metodología**

En cada uno de los talleres se tendrá en cuenta:

1. La creatividad: En la forma de representar la realidad actual, en su época, en la cotidianidad.
2. La participación y solidaridad del trabajo en grupo hará que la presentación sea dinámica y todos estén atentos en el momento de la muestra.
3. La inclusión de llegar a presentarse estudiantes con necesidades especiales de atención serán tenido en cuenta para la narración o para el efecto musical según la dinámica de la historia en colaboración con los compañeros de grupo.
4. El autocuidado por parte de los estudiantes en cuanto a manejo de posibles utensilios como tijeras, agujas con hilo, además de ser supervisado será una constante de atención, así mismo como el manejo de pintura y pegante, así mismo estar atentos a que su compañero este integrado al grupo y su estado de salud.
5. El trabajo será en grupo, con base en lectura del relato creado en donde los criterios:
  - Creatividad (fantasía, imaginación, memoria, reflexión, experimentación)
  - Participación
  - Solidaridad
  - Inclusión

- Autocuidado
- Identidad
- Relación Medio Ambiente

### **Productos esperados de la intervención**

- Contribuir al mejoramiento de la ocupación del tiempo libre y las competencias ciudadanas.
- Crear un número de cajas mágicas que cuenten un gran relato que es la vida en comunidad de la muestra escogida
- Realizar una exposición en el parque Leesburgh.
- Realizar una demostración para los estudiantes de Didáctica Especial I del Programa de Educación Artística y Cultural de la USCO.

### **Conclusiones**

Podría decirse, que una caja mágica, puede llegar a ser también un tipo de cartografía personal, ya que el tema comunitario es tan personal y a la vez tan público, con sus hechos, sus desordenes, sus lenguajes, sus significados y símbolos.

*“En 1905 Aby Warburg, un historiador del Arte alemán de origen judío interesado en la cultura clásica occidental propone un método de investigación heurística sobre la memoria y las imágenes... El proceso permite el reposicionamiento de imágenes o la introducción parcial de nuevos elementos, para establecer nuevas relaciones, un proceso abierto e infinito que crea una cartografía personal posibilitando constantes relecturas”.*<sup>3</sup>

Por lo tanto el reto es que estos niños y niñas nos contaran esas historias, las mostraran físicamente, pudieran darle un sentido estético, algo que ellos pudieran “manipular” para después darle un sentido, que pudieran creativamente mostrar sus realidades comunitarias, lo que les rodea, que de alguna manera reconozcan la convivencia ciudadana y sus características.



Un niño que conoce su entorno, aplica la convivencia ciudadana, reconoce las diferencias entre sus compañeros y amigos, acepta su realidad como algo que se puede transformar para bien dentro de su comunidad y familia, respeta el medio ambiente, y habla con propiedad de un producto redactado desde su realidad y físicamente materializado con sus manos, son los seres humano sy personas sensibles que la sociedad debe cultivar.

### **Bibliografía y enlaces on-line consultados**

<http://oaniteatro.com/teatro-lambe-lambe-para-una-persona/>

<http://oaniteatro.com/festival/>

<http://aputeatro.blogspot.com/>

<https://www.facebook.com/KIZZISRAMIREZ/about>

[http://www.vidayvalor.org/aplicacion/webroot/imgs/articulos/5\\_S\\_JAPONESAS%20DEL\\_CAMBIO\\_CALIDAD\\_TOTAL.pdf](http://www.vidayvalor.org/aplicacion/webroot/imgs/articulos/5_S_JAPONESAS%20DEL_CAMBIO_CALIDAD_TOTAL.pdf)

<https://books.google.com.co/books?id=Qvs8UbjYivQC&pg=PA76&dq=valores+de+la+heraldica&hl=es-419&sa=X&ved=0CCoQ6AEwA2oVChMI9pu206eTyQIVhUcmCh1alg8s#v=onepage&q=valores%20de%20la%20heraldica&f=false>

[https://books.google.com.co/books?id=6qvKCQAAQBAJ&pg=PA122&dq=psicolog%C3%ADa+positiva&hl=es-419&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAWoVChMIkb6\\_1qmTyQIVREomCh0ZrwfZ#v=onepage&q=psicolog%C3%ADa%20positiva&f=true](https://books.google.com.co/books?id=6qvKCQAAQBAJ&pg=PA122&dq=psicolog%C3%ADa+positiva&hl=es-419&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAWoVChMIkb6_1qmTyQIVREomCh0ZrwfZ#v=onepage&q=psicolog%C3%ADa%20positiva&f=true)

### **Libros y dossiers**

LONGO Mónica, Teatre *Lambe-Lambe no mundo*. Dossier Caixeiros Viajantes. Revista "La hoja del Titiritero". Edición 22. Bahía. 2012. 18 páginas.

CALCEDO Adriana, LEWKOWICZ Verónica, ROMBOLÁ Laura, SPINELLI Gabriela. *Arte y Ciudadanía el aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Fundación ARCOR-Equipo de Acción por los Derechos Humanos (EDADH). Buenos Aires. Ed. UNICEF- Trabajo de investigación, 2008. 62 páginas.

GIRÁLDEZ, Andrea, PIMENTEL Lucía, *Educación Artística, Cultural y Ciudadanía – De la teoría a la práctica*. 2021 metas educativas. Organización de Estados Iberoamericanos. Capítulo 5. Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual, Fernando Miranda y Gonzalo Vicci

TORO Bernardo, TOLLANE Alicia. *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021*. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura. O.E.I. Fundación F.S.M. Lucina Jiménez Educación Artística, valores y conocimiento. (Pág 208)

TARTÁZ RUIZ Cristina, GURUDI GARCÍA Rafael. CARTOGRAFÍAS DE LA MEMORIA. ABY WARBURG Y EL ATLAS MNEMOSYNE. Artículo

## Notas

---

- <sup>1</sup> Adriana Calcedo, Verónica Lewkowicz, Laura Rombolá, Gabriela Spinelli , Arte y Ciudadanía el aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes UNICEF, la Fundación ARCOR y el Equipo de Acción por los Derechos Humanos (EDADH). Página 21. ([texto](#))
- <sup>2</sup> Bernardo Toro, Alicia Tollane. Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura. O.E.I. Fundación F.S.M. Lucina Jiménez Educación Artística, valores y conocimiento. (Pág 208) ([texto](#))
- <sup>3</sup> TARTÁZ RUIZ Cristina, GURUDI GARCÍA Rafael. CARTOGRAFÍAS DE LA MEMORIA. ABY WARBURG Y EL ATLAS MNEMOSYNE. Artículo ([texto](#))

*Siguiente página anexos propuestos por la autora.*

## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 1

**Anexos**  
**Relación Histórica**



*Continúa siguiente página*

Anexo 2  
Caja mágica Siglo XVII Europa Fuente: Plegable Festival Cajas  
Mágicas Cuenca 2014

## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 3  
Caja mágica en China Siglo XIX  
Fuente: Plegable Festival Cajas Mágicas - Cuenca 2014

**Anexos**  
**Vista al interior de una caja**



*Continúa siguiente página*

Anexo 4

Trabajo manual y vista desde el ojo del espectador  
[http://campus.fac.unb.br/arquivo/images/stories/universidade/4-gestao/img\\_1101.jpg](http://campus.fac.unb.br/arquivo/images/stories/universidade/4-gestao/img_1101.jpg)



## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 5  
Caja Mágica de Manipulación lateral  
<http://www.sandracoelho.com.br/wp-content/gallery/6/lambe-lambe-lindoneia-3.jpg>

## Anexos



*Continúa siguiente página*

### Anexo 6

Caja Mágica de Manipulación "desde el techo" o arriba

<http://radioavenida80.com/inicio/wp-content/uploads/2015/03/009w.jpg>

## Anexos



*Continúa siguiente página*

### Anexo 7

Caja Mágica de Manipulación "desde el techo" y con vistas paralelas

Mágico Hernández- Apu Teatro , Cuenca- Ecuador (Foto personal)

## Anexos



*Continúa siguiente página*

### Anexo 8

Caja Mágica redonda o tipo "seguidor"

<http://poracaso.com/wp-content/uploads/2013/10/foto-camila-gonc3a7alves-0501.jpg>

## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 9

Caja Mágica octagonal

<http://3.bp.blogspot.com/-rA8FRGSGblk/U5iqwM5zcBI/AAAAAAAAACo/>

## Anexos

### 1. Observación lugar de trabajo



*Continúa siguiente página*

Anexo 10

## Anexos

### 2. Encuentro con estudiantes del grado 505



*Continúa siguiente página*

Anexo 11

## Anexos

### 3. Socialización del taller cajas mágicas



*Continúa siguiente página*



## Anexos

### 4. Lectura del relato “Qué pasa en mi barrio”



*Continúa siguiente página*

## Anexos

### 5. Mi portafolio: Tema de la caja mágica



*Continúa siguiente página*

## Anexos

### 6 y 7. Creación de narrativas: La historia de mi caja mágica



*Continúa siguiente página*

Anexo 15

## Anexos

### 8. Día de recreación de juegos de mesa (escuela) y revisión primera fase de caja mágica



*Continúa siguiente página*

## Anexos

### 9. un día de teatro: Qué es el amor y cómo lo expresamos



*Continúa siguiente página*

Anexo 17

## Anexos

### 10. un día de música: Las notas musicales y las escalas a partir del color. Consumos musicales en el entorno de la caja mágica



*Continúa siguiente página*

Anexo 18

## Anexos

### 11. Revisión de cajas mágicas. Cómo vamos según el compromiso.



*Continúa siguiente página*

## Anexos

### 12. Segunda sesión de trabajo de teatro: Yo soy la princesa y tu el príncipe. Qué tan noble soy con los demás a mi alrededor.



*Continúa siguiente página*

Anexo 20



## Anexos

### 13. Ensayo de saludo acogido para



*Continúa siguiente página*

Anexo 21

## Anexos

### 14. Presentación en el parque



*Continúa siguiente página*

Anexo 22

## Anexos

### 15. presentación 2a parte : Con público académico



*Continúa siguiente página*

## Anexos

### 14. Presentación en el parque



*Continúa siguiente página*

Anexo 24

## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 25

## Anexos

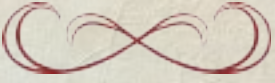


Anexo 26

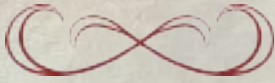




## El Arte en Mí



Carlos Fernando  
Castañeda Ramírez  
Colombia



Geraldine  
Correa Astudillo  
Colombia



## Biografías

### **Carlos Fernando Castañeda R.**

Profesional con 10 años de experiencia promoviendo estrategias pedagógicas innovadoras a través del diseño, la implementación y el acompañamiento de proyectos educativos formales y no formales a nivel nacional e internacional. Esto, a partir de la aplicación de diversas metodologías, en las que el arte es reconocido como un lenguaje de conocimiento creativo desde una condición humanizadora y asertiva a partir de la contextualización de la población abordada.

### **Geraldine Correa Astudillo**

Licenciada en Psicología y Pedagogía con cuatro años de experiencia abordando población diferencial y liderando proyectos educativos formales y no formales a través de procesos de orientación, atención psicosocial e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, modelos pedagógicos, así como también procesos de valoración e intervención en dificultades y trastornos del aprendizaje.

Caracterizada por ser una persona comprometida, metódica, paciente, recursiva, con orientación al logro, vocación de servicio, facilidad de trabajo en equipo y habilidad en el manejo de grupos.

## **El Arte en Mí**

Carlos Fernando Castañeda Ramírez

carcas2012@hotmail.com

Geraldine Correa Atudillo

geraldyne.co@gmail.com

Secretaria de Integración

Colombia

### **Resumen**

Este escrito tiene como propósito contextualizar las prácticas en nuestra experiencia como profesionales de la Secretaría de Integración, en intervenciones con población de adultos mayores y primera infancia, en la ciudad de Bogotá, Colombia, y específicamente dentro de la Localidad Santa fe y Candelaria, donde nos valemos de las actividades artísticas, como manera de dinamizar los encuentros pedagógicos grupales e individuales, para así impactar dicha población con el ánimo de contribuir a la reconstrucción de su tejido social y redes de apoyo que se encuentran en un alto grado de vulnerabilidad. Esto, nos ha permitido aproximarnos a otras formas de aprender y enseñar junto con los participantes de los proyectos 1099, Envejecimiento digno, activo y feliz. Y 735, Ámbito familiar, de la Secretaría de Integración de Bogotá, y de este modo reflexionar como el arte puede ser una de las estrategias que nos permitan asumir las problemáticas sociales que también aportan en el desarrollo de esta comunidad.

EL ARTE EN MÍ, presenta algunas maneras de cómo hacemos de los acompañamientos, como los hemos sabido llamar, a los modos de reconocernos como seres sensibles que nos encontramos a desarrollar técnicas y procedimientos propios del arte, para generar beneficios que no solo nos permitan la adquisición de conocimiento desde los y estímulos sensoriales, independientemente de la edad en la que se encuentren los participantes, sino como posibilitador de

experiencias significativas para comunicar desde lo sensible la lúdica y el placer por aprender.

### **Introducción**

Planteamos que la práctica pedagógica se nutre desde el arte y esto a su vez permite que el ser pueda identificar, desarrollar y potenciar sus habilidades humanas en beneficio propio y el de su comunidad, independiente del momento histórico individual por el cual transite o se encuentren los participantes.

Al trabajar con niños y niñas y adultos mayores, es claro que la respuesta a los estímulos multi sensoriales que genera el estar en contacto con el arte y sus diferentes manifestaciones, (pintura, teatro, danza, canto etc.). Permiten un acceso significativo al conocimiento, por el acontecimiento que este genera, detona y promueve al vivir este tipo de experiencias.

Los encuentros pedagógicos que acompañamos, en espacios no convencionales, nos dejan ver cómo el arte, posibilita en los niños y las niñas y adultos mayores, la capacidad de creer y crear para la vida, ya que en ellos se dejan ver momentos esenciales y característicos de la misma, (INPIRAMOS, CREAMOS, DESARROLLAMOS, SOCIALIZAMOS Y FINALMENTE NOS VALORAMOS), nos nutrimos los unos a los otros en el contacto que genera el simple hecho de encontrarnos. Allí mismo tiene lugar la creación, la construcción que da paso a la transformación cuando nos exponemos ante el otro y ante nosotros mismos desde las producciones que se logran. Estos momentos esenciales dan cuenta de la evolución constante de los procesos particulares y comunitarios de los cuales somos partícipes, permitiéndonos enlazar la emoción innata de desarrollo constante que tenemos como individuos.

La práctica del arte facilita aplicar la sensibilidad y el juego perceptivo dentro del contexto y el ambiente al que acudimos, para manifestar todo aquello que nos hace sentir vivos. Nos permite

expresar e interpretar ideas con el ánimo de dar respuesta a los problemas existentes en el medio, para así contribuir a la sociedad, primero desde una mirada interior, inmanente, y luego hacia afuera, hacia el otro, cuando lo reconocemos.

El arte se encarga de movilizar la atención de quienes participan de su ejercicio, siempre estimulando los sentidos, para garantizar emociones que vinculen el saber desde la experiencia, y si allí, se vinculan las emociones, logramos que trascienda en beneficio de lograr los objetivos propuestos para cada encuentro.

Promovemos una práctica pedagógica que reorienta la educación tradicional de la mano de las prácticas artísticas, como forma de desarrollo integral del ser, reconociendo que es todo un reto intentar modificar de esta manera la educación convencional y mucho más desde las prácticas del arte que históricamente ha estado relegada a ser la materia de relleno o manualidades de la pedagogía.

### **Palabras clave**

Etapa, desarrollo, vejez, infancia, pedagogía, artística, sensibilidad percepción, estética, individuo, cultura, sociedad

### **Desarrollo**

La Secretaria Distrital de Integración Social, es una entidad pública de nivel central de la ciudad de Bogotá, líder del sector social, responsable de la formulación e implementación de políticas públicas poblacionales orientadas al ejercicio de derechos, ofrece servicios sociales y promueve de forma articulada, la inclusión social, el desarrollo de capacidades y la mejora en la calidad de vida de la población en mayor condición de vulnerabilidad, con un enfoque territorial.

En nuestro recorrido de acompañamiento pedagógico y artístico, pero sobre todo humano, vemos a los sujetos de la población según sus gustos, intereses y necesidades, para llegar así a proponerles

actividades que logren crear vínculos con su creatividad, mediante el empleo de metalenguajes que comuniquen lo sensible que les habita. De allí la importancia de considerar las artes no como herramienta, sino como posibilidad de acceso a las dimensiones del ser en cuanto a perceptor de realidades que por un lado intuimos y otras que logramos dar explicación, y que mediante la práctica de un arte alcanzamos a correr ese velo que nos dificulta llegar a expresarlo.

Es por ello, que en cada una de las intervenciones intentamos dar a conocer que el arte posibilita en el niño, niña y adulto mayor, diferentes, formas de expresión que les permite reflejar sus habilidades en diferentes contextos y en interacción con otros sistemas culturales. Cuando logramos hacer conexión frente a una temática que se ve desde un comienzo como densa o de difícil comprensión, y logramos vincularla a una metodología que haga participe al arte como vía de comunicación hacia el objetivo que nos proponemos alcanzar en el encuentro, sentimos que es posible una educación desde la lúdica, el placer y la alegría por adquirir conocimiento a lo largo de la vida.

Las dinámicas de trabajo a las cuales se exponen los participantes mayores de 60 años, dan inicio desde el mismo momento en que los participantes se vinculan al servicio de Centro Día. Una vez se recolectan los documentos y se activa en el sistema al participante, se le cita para dar inicio a su atención desde la siguiente semana.

Los encuentros se dan tan solo un día a la semana, el que el participante elija, contamos con un servicio de ruta que hace el recorrido por la localidad para llevar a Centro Día a las personas mayores, quienes ingresan antes de las 8:30 am. En ese momento socializan entre pares sobre temas de su cotidianidad, y dan inicio a la actividad física durante un espacio de una hora. Posteriormente reciben un refrigerio y se alistan para dar inicio al grueso de la actividad de encuentro, la cual se nutre de ejes temáticos que tratan de dar a conocer, políticas, deberes y derechos con los que cuenta

el adulto mayor, y que le garantizan una vejez digna, activa y feliz. Es allí donde las expresiones artísticas tienen su rol protagónico, en cuanto a la metodología del inicio, la creación de la actividad y la finalización que se da cuando socializan y reflexionan sobre los saberes que se llevan en cuanto a ese acontecimiento compartido desde la práctica de la danza, teatro, pintura, escultura y el manejo de las técnicas y procedimientos de la historia del arte.

En cada planeación de encuentro semanal, la dupla de profesionales compuesta por un artista y un psicólogo, diseña desde los contenidos temáticos o ejes, la manera más efectiva para hacer de estos, un aprendizaje significativo y accesible para los participantes (autorretratos, mándalas, geometría, genealogía, tic, ensamblaje, documental, cuentos dramatizados, pintura, dibujo, maquillaje, son parte del repertorio creativo. ([Ver anexos](#))

El proyecto 1099 es liderado por la Secretaría Distrital de Integración Social, cuya meta es desarrollar programas que promuevan hábitos de vida saludable, autocuidado y atención integral que vaya más allá del nivel asistencial. De allí su nombre "Envejecimiento digno, activo y feliz" y lo que esperamos lograr a través del fortalecimiento de su atención integral es el respeto de los derechos humanos de las personas mayores para que envejecan felices

Las actividades artísticas logran en muchos encuentros relajar a los participantes saliendo de su monotonía y problemática cotidiana positivamente gracias a fijar su atención en la creatividad por eso lo consideramos terapéutico ya que disminuye su estrés y los nervios mejorando así su auto estima y autonomía.

Una de las problemáticas identificadas en esta población es la dificultad para expresar sentimientos e ideas, vemos que con la ayuda del arte los participantes logran comunicar utilizando otros códigos y lenguajes. Cuando pintan, actúan y cuentan cómo ven su realidad y problemáticas que los aquejan plásticamente.

Desde el aspecto físico, nuestros participantes desarrollan su motricidad y coordinación, gracias al empleo de herramientas y técnicas propias de las artes, armonizando y sincronizando su conciencia corporal, al generar conexiones motoras finas y gruesas. Es sabido que quien dedica espacios de tiempo para realizar ejercicios artísticos entra en estados de relajación y armonía, logrando así equilibrio entre la mente consciente y la inconsciente y de ello se obtiene mayor energía vital.

Por su parte el servicio 735 de atención integral a la primera infancia, en la modalidad de ámbito familiar, surge como estrategia distrital garante de derechos de los niños y las niñas, y se enfrenta a diferentes cambios en su modalidad de atención a partir de la experiencia con la población y el continuo ejercicio.

El servicio dispone de 4 componentes: *Pedagógico*, *Nutricional*, *Psicosocial* y atención desde *IDARTES* como acompañamiento en la parte artística.

A su vez, cada componente responde a las necesidades y derechos de la población, asegurando de esta manera disminuir las brechas sociales desde la primera infancia, esto es, desde que el niño o niña se encuentra en gestación, posibilitando desde el área *psicosocial* un ambiente familiar armónico y cálido para su recibimiento y brindando apoyo y seguimiento, en caso de que tal hecho no se dé; desde el área *pedagógica* los y las maestras promueven los pequeños y grandes aprendizajes tanto en los adultos como en los niños, brindando estrategias y construyendo recursos, desde lo que está al alcance, para brindar experiencias significativas en la relación que se teje entre ambos.

Desde el componente de *IDARTES*, las familias tienen un espacio orientado hacia la sensación, creación y los afectos. Este espacio promueve el potencial creativo y sensible de las familias desde

espacios llenos de experiencias significativas tanto para niños y niñas como para los cuidadores.

El modelo de atención permitía que las y los participantes recibieran 3 encuentros pedagógicos en sus casas durante el mes y asistieran cada 8 días a un encuentro grupal, donde desarrollaban actividades desde las otras áreas. Esto evidencia que quienes tenían mayor conocimiento sobre las familias eran los profesionales pedagogos, pues tenían mayor número de encuentros con las familias, además de la oportunidad de ir hasta los hogares, reconocer sus condiciones, su ambiente, sus dinámicas familiares y en general el contexto, por ello aunque el servicio cuente con un componente de IDARTES, en este texto abordaremos la experiencia artística enmarcada desde el ejercicio pedagógico, reconociendo al arte como posibilitador de experiencias significativas para el aprendizaje.

Desde las planeaciones realizadas para los encuentros pedagógicos en casa, se da inicio desde el reconocimiento de la historia personal de las madres, a partir de la narración, la escritura y la representación simbólica, dibujaban su silueta en papel craft, luego a partir de preguntas orientadoras ¿Cuál es su primer recuerdo de infancia? ¿A que le gustaba jugar? ¿Cómo era su familia? ¿Cuál es su mejor recuerdo? ¿Qué es lo más desagradable? ¿Qué recuerda de su colegio? ¿Qué es lo mejor que le ha pasado en su vida adulta? Se iniciaba un dialogo, a partir del cual las madres tenían la posibilidad de contar sus historias y anécdotas, las cuales eran consignadas por ellas o el profesional en la silueta, este ejercicio respondía indirectamente al interrogante quién es usted, que hizo y que desea de la vida. Al finalizar el ejercicio se obtenía una silueta de cabeza pies, llena de recuerdos, el momento de haber sido escuchada y reconocida, el ejercicio era artístico en la medida que transformaba el acto narrativo en escrito, traía del recuerdo a la realidad, plasmándola en imagen comunicativa, daba importancia (en la medida que ocupaba un espacio y era reconocido) a los pensamientos, sensaciones y experiencias de antaño y permitía



recrearlas desde otra perspectiva (ya no dolían, se entendía mejor por qué sucedió etc. ) o simplemente permitía expresar sentimientos que los hacían ser autores y artistas de la historia que los mismos participantes representaban.

### **Conclusiones:**

Los niños y las niñas y adultos mayores, al aproximarse a experimentar, distintas técnicas, materiales y procedimientos del arte, propician la comunicación de sus ideas, imaginarios y sentimientos, que reposan en su memoria, otorgándoles un sentido de trascendencia útil para la vida individual y colectiva.

El arte registra los rituales culturales dentro de la localidad que tomamos como muestra, (Santa fe y Candelaria), y que logra registrar y evidenciar las transformaciones como resultado de múltiples procesos de memorias históricas por los cuales se está atravesando, ya que el arte documenta y es testimonio de presencias humanas.

El arte forma en los niños y las niñas configuraciones mentales, anímicas, físicas intelectuales, para la vida. Fortalece los modos de actuar y representar sus gustos y las formas de desenvolverse dentro de un contexto determinado.

Practicar y entender desde el arte logra que el ser que lo practica se motive por entender al otro, y a si mismo, desde el manejo de lenguajes más cercanos a las emociones, ya que el arte crea vínculos de conexión con la apreciación, la estética y la cultura que cotidianamente percibimos.

La práctica artística dejar semillas de transformación en cada una de las comunidades, bajo el propósito de construir una sociedad más equitativa, a partir de la formación de niños y niñas armoniosos (arte), y de adultos mayores consientes de como su niño interior también construyen comunidad, por ello, se deja un precedente

formativo, que en cada ser impactado, reinterpreta e incorporado según sus propias necesidades en su comunidad.

## **Bibliografía**

Beuys, J. (s.f.). *Todo Ser Humano Un Artista* .

Dewey, J. (s.f.). *Arte Como Expresión* .

<http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/101-noticias-vejez/1340-bogota-presenta-plan-para-la-vejez>

## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 1

## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 2

## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 3

## Anexos



*Continúa siguiente página*

Anexo 4

## Anexos



[\(Texto\)](#)

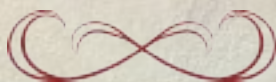
### Anexo 5







# El Arte y la Cultura en la Comunidad del Sur



Jenny Andrea  
Mancipe Rojas  
Colombia

## **Biografía**

Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, institución donde actualmente cursa especialización en Pedagogía de los Derechos Humanos.

## **El Arte y la Cultura en la Comunidad del Sur**

Jenny Andrea Mancipe Rojas

j.andreamancipe@outlook.com

Estudiante licenciatura Artes Plásticas

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Colombia

### **Resumen**

Este trabajo muestra las dinámicas que se desarrollaron a partir de la pintura y el cine en la comunidad del suroccidente de la ciudad de Tunja, en la Fundación teatro Popular de Tunja (TPT) - Centro Cultural Casa Arte taller, con niños y jóvenes del barrio Jordán, un sector vulnerable de la ciudad, donde es frecuente la pobreza y la delincuencia. Es por esto que el centro cultural, realiza desde hace más de 20 años actividades artísticas y culturales para el beneficio de los habitantes.

Este proyecto se desarrolló en cuatro meses, allí los participantes generaron procesos de expresión y reflexión a través de la pintura y el cine, frente a su entorno y el mundo, abordando temas referente a la historia y la estética del arte y el cine.

Junto con los niños y jóvenes del sector se abordaron diversas técnicas de pintura, relacionados con temas que generaran una indagación por sus gustos personales, su forma de verse, su entorno y sus sueños. Estas actividades más que clases son un encuentro donde niños del suroccidente de la ciudad, pero de diferentes edades y colegios, se reúnen para compartir un gusto común por el arte, ya sea desde el cine o desde la pintura.

### **Introducción**

En el Centro Cultural Casa Arte Taller, se desarrolla una práctica pedagógica investigativa y de profundización de Licenciatura en Artes Plásticas en el periodo de agosto a noviembre de 2016, allí se encuentra la comunidad del sector suroriental de la ciudad de

Tunja. Niños y jóvenes acuden a Casa Arte de manera regular y con ellos se desarrolla un proyecto que involucra el cine, la producción audiovisual y la pintura.

En este trabajo se abordan temas como la animación sociocultural, la cual es una de las bases de la Fundación TPT, ya que los proyectos que allí se realizan buscan contribuir a la formación y transformación del sector; la importancia o incluso la necesidad de expresiones artísticas y culturales dentro de la sociedad, por sobre todo en comunidades vulnerables, donde estos conceptos parecen lejanos e irrelevantes. De igual forma se lanzan apreciaciones en cuanto a los espejismos que se forman entre la realidad y el arte, o las prácticas artísticas que se realizan, como la observación y reflexión de narraciones, el uso de la pintura como medio de expresión y detonante de creatividad.

A través de este trabajo se busca ahondar en conceptos, apreciaciones y problemáticas que se observaron en el desarrollo del proyecto, el cual se realizó en un lugar que promueve la transformación social a través del arte y la cultura.

**Palabras clave:**

Cultura, Comunidad, Arte y Educación

**La pintura, el color, el cine en la comunidad**

El arte ha sido un testigo de la historia de la humanidad, las primeras manifestaciones pictóricas de los seres primitivos muestran su interés por las acciones cotidianas, la pintura del paleolítico refleja el espíritu de observación del hombre, cuyo mundo gira en torno a los animales. (Angulo, 1962)

En el arte contemporáneo, la representación exacta del mundo deja de ser tan importante, gracias a la tecnología y a nuevas corrientes artísticas que muestran el mundo de una forma diferente, de acuerdo a la subjetividad del artista. En la actualidad, la pintura

se enfoca en la experimentación y exploración de la variedad de recursos existentes, que permiten la creación de diversas imágenes, relacionadas con sus sentimientos y emociones, dejando a un lado el empeño de recrear fielmente lo ya creado. A través del dibujo o la pintura se pretende que la persona plasme de cualquier manera su visión del mundo, sin dejarse llevar por modelos ya impuestos a lo largo de la historia, así enfocándose propiamente en sí mismo y su entorno, de una forma más reflexiva y crítica frente a este. (f.1)

Los talleres de pintura, se crean con la intención de enriquecer las formas de comunicarse y expresarse, entendiendo la pintura como un medio de comunicación y dialogo, donde los participantes exploran y expresan a partir del color y formas, pensamientos y emociones, que comparten con los demás integrantes del grupo y socializan con la comunidad. (f.2)

(Dewey, 1980) el arte antiguamente no se reservaba a museos y galerías, no tenía un lugar privilegiado en la sociedad, los utensilios de cocina o jarrones que eran cuidadosamente decorados hacían parte del estilo de vida de quienes los creaban, estos objetos no eran considerados arte como lo son ahora; en la actualidad son buscados y recolectados como muestra del pensamiento del ser humano que habito hace siglos distintos lugares, quienes no veían en manifestaciones como la danza, la música, el teatro o la pintura, habilidades superiores, sino que eran parte significativa de la vida (Dewey, 1980)

En la actualidad este tipo de expresiones artística se ven reservadas para unos pocos, las clases populares se ven apartadas no solo de la observación de obras, ya sea de teatro, literarias o pictóricas, sino que no realizan ninguna de estas prácticas, ya que lo que antes se producía en los tiempos de ocio con fines espirituales o sociales, ya no se realiza por falta de tiempo, además se concibe que si no se es artista no se deben producir contenidos artísticos.

Pintar, realizar cortometrajes, tomar fotos u observar películas, gracias a la globalización y la tecnología no son prácticas ajenas a las posibilidades de cualquier persona en la actualidad, pero no se producen reflexiones profundas entorno a estas ya que la experimentación o el proceso creativo se dejan a un lado, pues lo que importa no es el proceso sino el resultado, relegando a las expresiones artísticas actuales a un producto y no a una experiencia sensible, de acuerdo a esto (Eisner, 1995) afirma que:

El arte sirve al hombre no sólo por hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas. (p. 10)

De igual forma que se presenta la pintura en la comunidad, se presenta el cine, ya que es de formas sutiles que se empapa a las personas en la cultura y el arte, aportando conceptos básicos desde lo técnico o lo histórico, aludiendo a la sensibilidad de quienes producen u observan.

Para hablar del cine en la comunidad del barrio se puede comenzar por decir que alrededor de las películas se generan espacios donde niños, jóvenes y adultos comparten un momento en torno a un tema común, que es el que se recrea en la pantalla. Desde las primeras películas se abordan contenidos diferentes a los que observan de manera regular en los canales públicos de sus hogares, además es una realidad que la mayoría de quienes asisten, no son personas con los suficientes recursos para frecuentar las salas de cines que se ubican al otro lado de la ciudad; en este caso el cine sirve como recurso didáctico ya que involucra el dialogo y la reflexión, en torno a lo observado, partiendo de conceptos básicos como el color, la música o propiamente en la narración.

El espectador que se sienta ante la pantalla, casi sin observar planos, escenas y secuencias, capta diversos mensajes de los modelos humanos y la pluralidad de comportamientos, etc (Alarcón Wilson Astudillo y Carmen Mendinueta, 2007) A partir de la imagen en movimiento se capta la atención del público quienes en las películas encuentran situaciones de la vida cotidiana con las que se pueden identificar y conmover ya que se evocan emociones y sentimientos.

A través de las películas de Charles Chaplin el público interpreta un lenguaje cinematográfico diferente al que se encuentra regularmente en la televisión o en la cartelera del cine local. Niños, jóvenes y adultos se reúnen a observar película mudas en blanco y negro, ríen, sufren o se alarman con lo que ven, aunque este tipo de contenidos no es habitual, es de igual forma muy entretenido mostrando que si es posible que el público aprecie y consuma otras opciones a las convencionales (Hollywood).

Las narraciones que observan acercan al espectador a situaciones históricas o irreales, haciendo que en el primer caso se empapen de sucesos que han trascendido en la humanidad o en el segundo caso observen diferentes realidades. Películas animadas como Nicky La aprendiz de bruja, (a pesar de su temática un tanto fantástica) acerca a una realidad latente como lo es la transición que sufre el ser humano en sus diferentes edades, situaciones como estas identifican a algunos espectadores con su diario vivir. Es que lo que le interesa al cine es el drama humano, el adentrarse en la vida y sus conflictos, contribuyendo así al conocimiento de las personas. (Alarcón Wilson Astudillo y Carmen Mendinueta, 2007)

### **El arte como escape a la realidad**

Desde el arte se fomenta el sentido crítico y reflexivo a través de la lectura, la escritura y de la propia observación del entorno y de sí mismo. En la actualidad se hace necesario formar gente consciente y responsable de su entorno. En un mundo tan tecnificado, poblado y ruidoso se deja pasar por alto las pequeñas cosas del rededor y



que suceden en el mundo interno, las cuales se prestan para ser indagadas y materializadas en expresiones artísticas. “Hay que ofrecer a los niños la oportunidad de expresarse en medios distintos a las palabras ya que las actividades artísticas brindan la ocasión de que el niño libere emociones encerradas” (Eisner, 1995)

A lo largo de todo el mundo se generaron diversas expresiones artísticas, cada cultura recreaba sus formas de vivir y pensar, sus ideales religiosos y sus rituales en objetos, escritos, esculturas o pictogramas. Gracias al arte se ha podido entender un poco las formas de vida y pensamientos que poseían las personas más antiguas que han habitado la tierra en todas partes. Es claro que ha sido una necesidad o un privilegio del hombre el poder crear y representar las diversas ideas y objetos del mundo exterior e interior con los recursos que tenían a la mano, Dewey (1980) habla del arte como un estilo de vida, ya que este era parte inherente del diario vivir para el hombre, los rituales, la socialización, la vivienda, las herramientas o el vestido eran manifestaciones naturales del ser, el arte no se concebía como algo a exaltar o privar en un pedestal como se evidencia en la actualidad, donde a pesar de que existen espacios destinados al arte, no es algo ligado al modus vivendi de la sociedad actual, no hace parte de la cotidianidad del hombre.

El arte como forma de apartarse de los problemas que se presentan a diario, Casa Arte no solo como epicentro cultural, sino como un refugio para los percances de la cotidianidad donde se encuentran actividades o talleres, para compartir con personajes diferentes, provenientes de otros barrios o colegios, encontrando espacios para aprender cosas nuevas y desarrollar alguna habilidad concerniente al arte. (f.3)

Entre los artistas trabajados en el proyecto esta Vincent Van Gogh quien se citó por su trabajo del color y su historia ya que él a partir de sus pinturas retrató su vida, desembocó y retrató en la pintura, el dibujo y la escritura, sus cavilaciones, sus conflictos internos,

su búsqueda por la “belleza”, un hombre que pintó campesinos, prostitutas, una simple noche o una típica cena, siempre buscando en las acciones más comunes la belleza y la esencia misma de las cosas. Un pintor incomprendido porque no se inscribió en el movimiento artístico del momento “este arte, que no guarda ningún germen del futuro, que es sólo hijo de su tiempo y que nunca crecerá hasta ser engendrador de futuro, es un arte castrado” (Kandinsky, 1979, págs. 12 - 13). Este arte del que estamos hablando es el arte que parte de la sensibilidad de la manifestación como un grito, que se no se recrea en un sonido, sino que se manifiesta en una imagen, “Un mensaje de amor y de angustia, de fe y de pasión” (Mann, 1964) Van Gogh como ejemplo de una visión distinta de la pintura e incluso de la realidad, a partir de la indagación de las obras de este artista se generó un trabajo que invitaba a los estudiantes a reflexionar sobre su entorno. (f.4)

### **La importancia del arte y la cultura en las comunidades vulnerables**

En el caso del barrio Jordán, sector donde se realiza este proyecto, son los niños y jóvenes quienes se muestran más interesados por aprovechar las actividades que se realizan en Casa Arte ya que ven en el centro cultural una oportunidad para explotar y explorar sus facultades, encontrando nuevas amistades y diferentes opciones donde concentrar su energía y tiempo de ocio. (f.5)

El papel que juega el arte en la sociedad es de vital importancia sobre todo en las comunidades de escasos recursos, donde niños y jóvenes no tienen muchas opciones para invertir su tiempo libre. Dentro de la experiencia que se ha tenido en el sector, se puede notar la falta de iniciativas sociales por parte del estado, quienes no destinan recursos para incentivar las actividades allí realizadas e incluso la misma falta de interés por parte de la población adulta, quienes no ven en la educación artística o actividades culturales una ventaja para la comunidad.

Es inminente notar las condiciones sociales y económicas a las que están sujetos la mayor parte de los habitantes, de igual forma el estilo de vida al que se inclinan muchos, la bebida, el consumo de drogas o actividades delincuenciales, hacen que un lugar como Casa Arte tenga un impacto positivo en la población infantil y juvenil, ya que allí se muestran otros escenarios posibles a través del teatro, la danza, las artes plásticas, la literatura o los audiovisuales; en esta diversidad de opciones se involucran decenas de chicos, ya sea por aprender, compartir u observar, dejando a un lado otras distracciones que el sector ofrece.

A través de prácticas artísticas se pueden abrir otras posibilidades de comunicación y expresión, mostrar diferentes opciones para manifestar las emociones o pensamientos, en palabras de Nicolas Borriaud “El arte tiene como objetivo reducir en nosotros lo mecánico”, (Estética Relacional, pág. 100) lo que lleva a pensar en la necesidad de medios que se dirijan a desarrollar y promover la sensibilidad del ser humano, a partir de las expresiones culturales. “La interacción de las artes con el contexto es algo vivo y en constante evolución”. (Aguirre, 2006, pág. 3) Es por esto que al igual que la cultura y las expresiones artísticas se transforman, la sociedad debe estar inmersa en estas dinámicas y no al margen de estos procesos, por sobre todo las comunidades vulnerables quienes usualmente no tienen acceso a museos o salas de cine, para apreciar las formas en que se manifiesta el arte en la actualidad.

El arte también cumple otra función muy importante en la comunidad actual, planteándolo como un mecanismo de relación entre las personas, donde en estos espacios de creación y experimentación, surgen las condiciones para la socialización o el conflicto, lo que define Nicolas Bourriaud (2005) como intersticios, donde se producen espacios de convivencia y relaciones humanas, “el arte como elemento de lo social y fundador del dialogo” (Bourriaud, 2006, pág. 14) en una sociedad que ya está invadida de máquinas que empobrecen la relación entre los ciudadanos, por

sobre todo en las zonas urbanas donde se evidencia en mayor forma este fenómeno, por esto las prácticas artísticas en la actualidad se proponen como espacios de relación y comunicación.

Ya lo decía Sigmund Freud (1997) hace décadas, la necesidad del afecto y la estimulación del pensamiento permiten germinar una mejor sociedad, donde el ser humano sea más consciente de su realidad y su contexto. “Nuevas generaciones, educadas con amor y en la más alta estimación del pensamiento, que hayan experimentado desde muy temprano los beneficios de la cultura, adoptarán también una distinta actitud ante ella”. (Freud, 1927) [\(f.6\)](#)

### **Conclusiones**

Las prácticas sociales en la cultura son fenómenos poco evidenciados y resaltados dentro del mismo núcleo donde se forman. Es primordial que se conozcan este tipo de procesos y proyectos para que la comunidad misma se incentive e interese por contribuir e incluso construir escenarios propicios para la enseñanza del arte y generar puentes entre la sociedad y la cultura, por sobre todo en el contexto de las comunidades vulnerables donde se entiende la necesidad de mostrar diferentes visiones del mundo en este caso a partir del arte, ya que niños y jóvenes que habitan un lugar que se caracteriza por sus problemáticas, muchas veces no ven más allá de esas realidades presentes y constantes, cerrando su mundo las pocas posibilidades a las que creen estar destinados.

Dentro de un proceso de formación en el que se es un miembro activo, se entiende la importancia del área, en este caso, las artes plásticas; ya que los niños o jóvenes que se hacen partícipes de actividades como la producción audiovisual, cine foros o talleres de pintura, experimentan y conocen nuevas formas de interpretar o explorar su mundo y el de los demás, partiendo de la reflexión que las prácticas artísticas promueven.

## Bibliografía

- Aguirre, I. (2006). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación Artística.
- Alarcón Wilson Astudillo y Carmen Mendinueta. (2007). el cine como instrumento para una mejor comprensión Humana. *Ediciones Universidad de Salamanca*.
- Angulo, D. (1962). Arte prehistorico. En D. Angulo, *Historia Del Arte*. Madrid: Graficas Condor.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo editora .
- Camnitzer, L. (2006). ¿Es posible la enseñanza del arte? *Antología de textos Críticos* , 38 - 52.
- Caride, J. A. (2005). La animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 73-88.
- Deleuze, G. (s.f.). *Sociedad de control y sociedad disciplinar*.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. New York: Paidós Estética .
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Nueva York.: Paidós.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Editorial Skla.
- Kandinsky, W. (1979). *De lo Espiritual en el arte*. premia editores S.A.
- Mann, C. (1964). *Van Gogh La locura Amarilla*. Barcelona: Ediciones G.P.

Nacional, M. d. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la educación artística en Básica y media.*

Robinson, K. (9 de octubre de 2009). *las escuelas matan la creatividad.* Obtenido de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=-np-1YQ11xY>

## Anexos



[\(texto\)](#)

Anexo 1  
Fotografía ejercicio de abstracción f. 1

## Anexos



[\(texto\)](#)

Anexo 2  
Fotografía ejercicio de contraste f.2



### Anexos



([texto](#))

Anexo 3  
Fotografía evento musical fachada Casa arte f.3

## Anexos



([texto](#))

Anexo 4  
Fotografía ejercicio de reflexión frente al entorno f.4

## Anexos



([texto](#))

Anexo 5  
Fotografía ejercicio dripping f.5

## Anexos



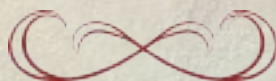
([texto](#))

Anexo 6  
Fotografía ejercicio composición de rostro a partir de objetos f.6





**Aplicación de la Jornada Unica en las Artes,  
para Niños de 3, 4 y 5 años, con el Material  
Reciclado Artístico, Entorno Social y los  
Centros de Interés.**



Ronald Gonzalo  
Espitia Sánchez  
Colombia

## **Biografía**

### **Ronald Gonzalo Espitia Sánchez**

Es egresado de la universidad Antonio Nariño como Maestro en Bellas Artes y convalidación oficial como magister en comunicación, candidato a especialista en educación cultura y política, actualmente es docente de la CUN, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, pero también ha sido docente e investigador de la universidad de Pamplona y en educación artística en todos los niveles de formación; desde preescolar hasta básica media. Se especializa en el área de artes visuales en nuevos medios y postproducción, con material reciclable, gestión cultural y educación artística, lleva realizando procesos en fotografía digital y análoga, y su obra se basa en el dibujo contemporáneo en arte precolombino.

## **Aplicación de la Jornada Única en las Artes, para Niños de 3, 4 y 5 años, con el Material Reciclado Artístico, Entorno Social y los Centros de Interés.**

Ronald Gonzalo Espitia Sánchez  
morronald@hotmail.com  
Colegio Antonio José Uribe  
Colombia

Son niños y niñas de educación preescolar entre los 3 y 5 años de los grados de pre jardín, jardín y transición en el Colegio Antonio José Uribe en Bogotá Localidad Santafé cerca del "Bronx". Se rescata la problemática social que circunda el entorno donde viven los niños. La gran mayoría vive en situaciones adversas con unas difíciles condiciones de vida. Según Lev Vygotsky (1978) destacó el valor de la cultura y el contexto social, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje.

El eje fundamental del proyecto de la jornada única o 40x40, está centralizado en el fortalecimiento y crecimiento de la educación de la primera infancia, destacando las potencialidades. Se lograra poner en marcha mediante diferentes rincones de manera creativa y expresiva. Por eso el programa se trabaja con el proyecto estratégico de formación en "LOS CENTROS DE INTERÉS Y EL RECICLAJE" como modelo de orientación que busca fortalecer las necesidades de los niños.

### **Palabras Claves:**

Entorno social, Centros de Interés, Reciclaje e interdisciplinariedad.

### **Abstract:**

El Proyecto Jornada Educativa Única y Extendida 40 horas que amplía la jornada escolar a ocho horas diarias con atención integral a la población escolar, mediante la implementación de actividades pedagógicas centradas en los intereses de los y las estudiantes en consonancia con los énfasis de los proyectos educativos



institucionales. Para su implementación se ha optado por una estrategia intersectorial, que inicialmente compromete la alianza entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

En el entorno educativo se pretende realizar talleres interdisciplinarios con los niños, que se orienten hacia el juego, la recreación, la lúdica con los centros de interés que propone la secretaría de educación de Bogotá. Con la participación conjunta de los y las docentes de las diferentes áreas de formación, se logra encaminarlos hacia el reciclaje como cojinete participativo en las estrategias didácticas, para encontrar una relación armoniosa con la problemática de su entorno social donde frecuenta; la prostitución, los habitantes de calle, convictos, recicladores etc

The Single Education Day and Extended 40 hours extends the school day to eight hours a day with full attention to the school population, by implementing educational activities focused on the interests of the students in line with the emphasis of educational projects Project institutional. For its implementation it has opted for an intersectoral strategy, which initially engages the alliance between the Ministry of Education of the District and the District Department of Culture, Recreation and Sports.

In the educational environment it is to conduct interdisciplinary workshops with children, which are geared towards the game, recreation, leisure centers with interest proposed by the Ministry of Education of Bogotá. With the joint participation of the teachers of the different areas of training, it achieved lead towards recycling as participatory bearing in teaching strategies, to find a harmonious relationship with the problems of their social environment where it frequents; prostitution, street dwellers, convicts, recyclers etc.

**KeyWords:**

Social Environment, Interest Centers, Recycling and interdisciplinarity.

## **1. Introducción**

El proyecto jornada extendida de las 40 horas ha dado unos avances significativos en los estudiantes, especialmente por el aprovechamiento del tiempo libre y por diversificar, profundizar, ampliar, cada una de las etapas del conocimiento que se manifiesta a través de la experiencia, según Piaget el conocimiento nace de ignorante y este se adquiere de la experiencia de los cinco sentidos, por lo tanto el objeto es el soporte fundamental del conocimiento.

La propuesta se diseñó con unos fines muy específicos: potenciar las habilidades, incentivar a los niños mediante el juego estratégico de aprendizaje, las relaciones comunicativas básicas, la interacción con el entorno en el que vive, cada uno de estos aspectos mejora el proceso de aprendizaje enfocado hacia la práctica de los valores.

## **2. Metodología**

En este proceso se realiza una intensa labor pedagógica con los niños de formación inicial. Antes el ciclo comenzaba desde los 5 años; pero gracias a la implementación reguladora de las secretarías de integración social y educación, se logró que la educación pública iniciara desde los 3 años.

En este caso obedece a que los niños reciban formación desde muy temprana edad y logren desde ya a su nivel de desarrollo cognitivo, las etapas primordiales de reconocimiento e interacción con el mundo.

Está estructurado con actividades lúdicas como pintura, deporte, lectura de cuentos y otras áreas enfocadas en la formación integral del niño. Se busca ofrecer seguridad y nutrición, brindando atención por parte de las docentes de todas las áreas, desarrollando aspectos importantes como físico, cognitivo y emocional.

En este sentido es indispensable comprender que reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos implica partir de su

condición de actores transformadores de su propia realidad. Tanto en el plano individual como colectivo, es necesario crear espacios, facilitar condiciones y construir mecanismos que permitan el pleno ejercicio de la autonomía, el reconocimiento de sus propios derechos, la exigencia de su cumplimiento y el rechazo de su vulneración. Ello es posible no solo desde la creación de planes, acciones, programas y servicios, sino también desde la formación que se promueva en la educación inicial desde perspectivas como la participación, género, e inclusión social.

Es por ello importante precisar que en esta propuesta, la participación infantil debe ser asumida desde lo que son y caracteriza a los niños y niñas en primera infancia, por ello además de crear acciones y posibilidades para que sean escuchados, es indispensable crear mecanismos, planes y estrategias acciones que permitan recibir su participación desde los códigos orales, corporales, gestuales, visibles no solo en el intercambio lingüístico con ellos y ellas, sino a través de su vivencia en el juego y el arte, entre otras.

## **2.1. Locación**

Para el Equipo Pedagógico del José Antonio Uribe el niño-niña es un ser único, activo y participativo, que piensa, siente y actúa de manera individual, es un ser integral, lleno de emociones, sentimientos y potencialidades que expresa permanentemente, es una persona creativa e imaginativa, con derechos y deberes y por ende merecen respeto, amor, ternura y felicidad. Su naturaleza se da desde la necesidad de conocer, explorar, investigar el mundo que lo rodea y por ende posee la capacidad para lograr aprendizajes significativos según sea los estímulos que reciba de su entorno o medio social.

Los niños y niñas poseen características propias de su edad como sus habilidades, y potencialidades, todo aquello que demuestran los niños y niñas al momento de socializar con los demás, estas

cualidades no alteran siempre el comportamiento social por el contrario hacen de este un ambiente diferente con cierta inocencia que contiene algo de picardía pero que se convierte en un conjunto de juego e ideas creativas para esta etapa.

## **2.2. Aplicación metodológica de las artes**

Además de las artes plásticas, que incluyen el dibujo, la pintura, el modelado, la escultura y otras disciplinas, el conocimiento del lenguaje de las imágenes en movimiento o las didácticas audiovisuales. Aprenderán sobre colores, formas, texturas, composición, arquitectura, distintas técnicas artísticas y todos aquellos conocimientos transversales que se puedan generar en cada clase.

El arte es el ámbito de los niños que dan rienda suelta a su creatividad. Allí, frente a cualquier formato bidimensional o tridimensional, ante el papel o el cartón concentrados, son radicalmente libres, recrean la realidad, inventan mundos y los llenan de imágenes de colores. Así las imágenes de la infancia, las imágenes creadas en libertad, las que un niño crea son para nosotros manifestaciones de la infancia permanente, de ensoñaciones poéticas.

## **2.3. Procedimiento con el reciclaje**

Durante las jornadas de la mañana y de la tarde, se aplica en el aula de clase, una táctica de aprendizaje en concordancia con los demás docentes interesados en ampliar un panorama estratégico para los niños y niñas, y se resuelve trabajar de forma interdisciplinar en todas las áreas de formación a partir del reciclaje.

Niños de 3 a 5 años. Distribuidos por grupos de edad, tiempo de las sesiones: Son de una hora y media a la semana, los cuales serían 45 minutos al día, incluyen sólo los materiales básicos.



Fotografía Ronald Espitia

Tiempo de las sesiones: Son de una hora y media a la semana, los cuales serían 45 minutos al día, incluyen sólo los materiales básicos.

En cada clase se busca que los niños puedan descubrir y expresar sus capacidades. Mediante éste estímulo puede abrirse su inteligencia, provocar la necesidad de buscar respuestas El dibujo y la pintura se convierte en una motivación vivencial que provoca la necesidad de conocer.

Las artes plásticas es beneficiosa para los niños porque:

- Ayuda en el desarrollo de su individualidad y de su autoestima
- Fomenta una personalidad creativa e inventiva.
- Desarrolla habilidades para resolución de problemas.
- Organiza sus ideas.
- Estimula su comunicación. La hace más efectiva.
- Favorece la expresión, la percepción, y la organización.
- Ejercita la creatividad.
- Favorece la expresión de los sentimientos.

### **3. Resultados**

Después de haber aplicado los talleres de reciclaje a niños de 3 a 5 años. Se Formarán grupos reducidos por edades que permitan una atención personalizada.

Se trabajara creando un ambiente de cooperación y respeto que permita investigar la capacidad creativa conociendo las diferentes técnicas, instrumentos y materiales.

Cada nivel de edad tiene su expresión particular, los talleres respetan la evolución propia de cada niño y se ofrece una atención individualizada, se pretende que los niños y niñas desarrollen habilidades para manejar diversos instrumentos, y la coordinación que ello implica.

Cada uno se familiarizó con distintos materiales y con la capacidad creativa que cada uno de ellos ofrece. Y que descubrieron que todo lo que nos rodea es susceptible de ser convertido en objeto artístico.



Taller de expresión manual y desarrollo psicomotriz para niños de primera infancia y preescolar. Se estimula la información sensorial por medio del uso de diferentes materiales y texturas. El niño aprende a manipular diversos objetos, a intervenir distintos materiales potenciando así sus capacidades sensitivas.

#### **4. Conclusiones**

El objetivo fundamental de este proyecto es propiciar el desarrollo, acompañando las actividades propias de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como formas primordiales a través de las cuales el niño y la niña se relacionan entre ellos, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por los adultos para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura.

Desde esta perspectiva el concepto de niño o niña del que se describe aquí parte de las particularidades que se convierten más adelante en potencialidades, es decir, las capacidades o las características que posee cada niño o niña no siempre afectan su formación ya que éstas se pueden canalizar por medio de estrategias pedagógicas para convertirlas así en potencialidades que se reflejan en sus hábitos, en su conducta y en todas aquellas estrategias que toman los niños para su desempeño social y personal dentro del aula con sus compañeros y en su hogar.

En conclusión, el conocimiento de los niños es tan grande y diferente que todo se toma desde la realidad pero sin desfigurar ésta, conservando su esencia y actuando sobre ésta para transformarla, es por esto que se debe otorgar a la población infantil espacios propicios, libres que fortalezcan su desarrollo manteniendo siempre un nivel de identidad y bienestar.



## Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social. Equipo Pedagógico Central. 2009. El Taller como Alternativa Pedagógica.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social. 2010. Desarrollo de los Pilares de la Educación Inicial. Convenio de asociación 3363.

Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social (2009) La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas. Bogotá.

Brunner, J. S., (2004). Desarrollo Cognitivo y Educación. España: Buch, T. Colección 0 a 5, la educación en los primeros años - Tomo 32. Proyecto.

Pajarito, L. (2013). Aprendiendo con lápiz y color. Bogotá: Grupo editorial Lápiz y color S.A.S.

Vygotsky, L. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Harvard University Press, Cambridge.

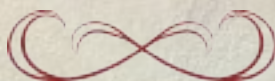
Página del colectivo

<http://espitiasanchez.wixsite.com/recicladoartistico>





**Aprendizajes Significativos desde el Juego,  
el Arte y la Literatura,  
“una Experiencia Estética del Agente  
Educativo de Primera Infancia”**



Giovanni Alexander  
Upegui Monsalve  
Colombia

## Biografía

### **Giovanni Alexander Upegui Monsalve**

Docente cátedra universitaria – Universidad san buenaventura (2016-2017) - Director artístico y creativo – Corporación Gestos Mnemes (2002-2017) - Asesor para procesos culturales y artísticos – Secretaria de Cultura ( 2017) --Secretario de Educación Municipio de Bello (2006 -2008) (2014 – 2016) - Coordinador Pedagógico proyecto Un bello Inicio: Estrategia pedagógica y creativa que promueve el cuidado y atención a la primera infancia. (2016) - Asesor Comisión Sexta del Senado de la República para asuntos cultural y educativos (2012 – 2014) - Creador y Asesor Pedagógico del proyecto Expresolandia, lugares para crear, expresar y compartir: Diplomado en lenguajes expresivos desde el juego, el arte y la literatura para agentes educativos formadores de primera infancia en el Municipio de Bello.( 2013) - Co-coordinador del Plan Decenal de Educación con enfoque de derechos para Bello – Convenio UNICEF (2010-2011) - Coordinador General de Política Pública de Educación (2009) - Miembro del comité estratégico para la política pública y plan de desarrollo cultural de la ciudad de Bello (2012-2014) - Asesor de Educación Proyecto de Educación Superior de Bello (2009-2012) - Miembro del Comité Plan Decenal de adolescencia y juventud (2007)

Director de cultura- Municipio de Bello (2004-2006) - Coordinador del centro cultural CASA PARIS ( 2002-2004)

**Aprendizajes Significativos desde el Juego,  
el Arte y la Literatura,  
“una Experiencia Estética del Agente Educativo de  
Primera Infancia”**

Giovanni Alexander Upegui Monsalve  
cortezaalegre@gmail.com  
Universidad san Buenaventura  
Colombia

**Resumen**

A partir del proceso de cualificación dado en el municipio de Bello (Antioquia) mediante el diplomado de Expresolandia “lugares para crear, expresar y compartir”, cualificación dada a 240 agentes educativos de primera infancia y culminó con el diseño y construcción de 65 iniciativas pedagógicas creativas en sus lugares de trabajo como una manera de resignificar sus prácticas educativas. Las vivencias de esta aventura la reflejaron en distintos materiales escritos y visuales que sirvieron como fuente de análisis y de interpretación para poder despejar nuestra pregunta ¿Qué aprendizajes significativos emergen en los agentes educativos de la primera infancia que participaron en el diplomado Expresolandia en el municipio de Bello a partir del juego, el arte y la literatura como experiencia estética? Los objetivos propuestos en la investigación son interpretar los aprendizajes significativos que emergen en los agentes educativos de primera infancia, a partir de la experiencia estética, desde el juego, el arte y la literatura en el diplomado Expresolandia realizado en el municipio de Bello. Identificar los aprendizajes significativos que desde el juego, el arte y la literatura como experiencia estética se generaron en los participantes del diplomado, para el reconocimiento y valoración de los conocimientos propios y adquiridos que motivan posibles cambios en su rol como agente educativo de primera infancia. Recoger las memorias narrativas de los participantes del diplomado sobre la experiencia estética vivida desde el arte, el juego y la literatura, para encontrarle sentido a los entornos, ambientes de aprendizaje y percepciones en

su proceso de cualificación. Proponer lineamientos pedagógicos y metodológicos al municipio de Bello para la cualificación de los agentes educativos de primera infancia, a través de ambientes de aprendizajes mediados por arte, el juego y la literatura. El tipo de investigación que se utilizara es el cualitativo el cual permite leer y percibir realidades más cercanas, acercándonos a sucesos que muchas veces no se contiene y que pueden adquirir un lugar y un nombre ´para ser visibilizadas. Lo cualitativo en este caso lo abordamos como un proceso creativo, que moviliza desde los sentidos la manera de interactuar del agente educativo desde el juego, el arte y la literatura. Para este trabajo investigativo es fundamental que la interpretación parta por la comprensión de ese mundo del agente educativo, que se pase de la idea instrumentalista de la cualificación al plano del “ser en el mundo”, tal y como lo plantea Gadamer. De allí que el lenguaje sea la herramienta fundamental que se utiliza para desentrañar los aprendizajes del sujeto – agente. Las técnicas de recolección de información a utilizar serán la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Para el análisis de información se utilizará la estrategia propuesta por Wolcott y referenciado por Coffey y Atkinson (2003). El autor descompone estos métodos en tres tipos: descripción, análisis e interpretación.

## **Introducción**

En el municipio de Bello se dio la implementación del pilotaje de la diplomatura Expresolandia: “lugares para crear, expresar y compartir”. Que tenía por objetivo general capacitar a 240 agentes educativos del Municipio de Bello, corresponsables de la atención integral a la primera infancia mediante el diplomado sobre los lenguajes expresivos para incorporar el juego, el arte y la Los contenidos temáticos se dieron desde ó áreas de conocimiento que tenían como columna vertebral los referentes técnicos propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, así: teatro, danza, música, artes plásticas, juego y literatura. Es el primer pilotaje realizado en el país como propuesta pedagógica que generó la oportunidad

de analizar la experiencia y vivencia de un proceso que estaba centrando el interés en los agentes educativos y no directamente en los niños y niñas.

La propuesta estimuló la percepción y la sensibilidad, construyó un lugar para expresar y dejarse afectar por el otro. Entre todos los participantes se vivió un espacio sagrado y cargado de magia que les permitía tener desde el juego, el arte y la literatura, la posibilidad de ver en “el arte una forma de experiencia que vivifica la vida” (Dewey, 1980). Esta experiencia posibilitó a los agentes educativos asimilar y adaptar teorías y prácticas que permearon sus capacidades y habilidades en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Desde la metodología del aprendizaje experiencial, se logró que el agente educativo se involucrara directamente con su cuerpo, sus emociones, vivencias, historias y memorias para compartir y experimentar a través del arte, el juego y la literatura, haciendo de esta vivencia posibles transformaciones, en clave de un sujeto que identifica esos aprendizajes y le permiten establecer reconfiguraciones al interior del aula en relación con los niños y las niñas y su autorreflexión como sujeto creativo y estético. La apuesta convirtió a agentes educativos en jugadores, creadores, exploradores; es decir, en niños y niñas para vivir la experiencia que el niño y la niña a diario viven.

Además el trabajo con estas personas, dio cuenta que necesitan de estas iniciativas para sentirse involucrados a partir de la experiencia estética, lo que dio lugar al reconocimiento de sus potencialidades y limitaciones, identificando el contexto, dotando de sentido sus historias que merecen ser contadas, dando confianza para poder expresar sin temor a ser señalado para así poder construir y adaptar nuevas relaciones en el proceso de aprendizaje y enseñanza desde la práctica misma.

### **Palabras claves**

Aprendizajes significativos, experiencia estética, juego, arte, literatura, agente educativo, conmoverse, creatividad, transformación pedagógica.

### **Desarrollo - expresolandia, un escenario de aprendizajes significativos**

Este capítulo recoge el ejercicio de análisis de las evidencias recopiladas en el proceso de investigación, donde se pretende reconocer e interpretar los aprendizajes significativos que emergen de los agentes educativos de primera infancia que se cualificaron en un diplomado en arte, juego y literatura denominado Expresolandia realizado en el municipio de Bello en el año 2013.

El producto de este capítulo está impregnado de conceptos, voces, explicaciones, expresiones emotivas, discusiones, divagaciones, momentos de vacío, otros de lucidez, concertaciones, autonomías y conclusiones. En definitiva es un capítulo cargado de sentido, resultado de la motivación de los investigadores, colaboradores y del alto valor que tiene la voz del agente educativo; aquí se resalta ese relato que muchas veces desaparece bajo la lupa de la rigurosidad de los discursos o de la objetividad y pragmatismo que se exige en un proceso de formación.

Aquí los investigadores dejaron volar el pensamiento, el discurso, el relato de estos sujetos que vieron en Expresolandia la oportunidad de revalidar algunos conceptos, de aprender nuevos elementos que contribuyen a su labor pedagógica, de cuestionar su propia vida y lo que le aportan a los niños y las niñas; una posibilidad de repensarse como sujetos, como seres estéticos y como pedagogos. Aquí la base del análisis era desnudar el discurso del agente, desentrañar ese mensaje oculto que el sujeto plasmó en su narración y que cobra sentido cuando el investigador pone en diálogo dicho discurso con la teoría a través de un ejercicio de análisis e interpretación. Por eso el lector se encontrará con un texto donde prima la voz del agente



educativo, seguido de la interpretación que realizan los investigadores frente a estas narrativas y se acuñan estas dos intensiones con un autor que soporte el relato.

En este capítulo se encontrarán la validación de las categorías inicialmente planteadas (aprendizajes significativos, experiencia estética, agente educativo, arte, juego y literatura), y las que emergen del análisis e interpretación de la información recopilada. Es importante señalar que las categorías emergentes son producto de sintetizar y conjugar, tal y como lo establece Wolcott (1994), las etapas de describir, analizar e interpretar la información. Las categorías más representativas que emergen en este ejercicio son: *conmoverse*, creatividad y transformación pedagógica. A continuación revelaremos los aspectos más importantes recogidos en el análisis e interpretación, donde prima la voz del agente y donde metodológicamente, tal y como lo expresa Gadamer referenciado por Wenger (2013), “el lenguaje es el medio universal para realizar el consenso o comprensión” (p. 204); es por ello que encontraran en la lectura evidencias que sustentan los hallazgos y que validan las interpretaciones realizadas por los investigadores.

### **De los aprendizajes significativos**

El aprendizaje significativo se convirtió en la carta de navegación de esta investigación, siendo transversal a cada una de las categorías fundantes y las que emergieron. Este proceso permitió potencializar en los agentes educativos diferentes capacidades, habilidades, valores conceptos, destrezas, procedimientos, actitudes y comportamientos que los motivo y confrontó en las múltiples prácticas y experiencias como agentes educativos que viven desde su individualidad y en su entorno social, convirtiéndose así en un aprendizaje significativo para la vida. En este sentido Casanova, referenciado por Sverdlick (2007) plantea que: “Experiencia y conocimiento se tornan indivisibles. El conocimiento no puede ser comprendido sin el sentido común como parte de la propia historia personal y social; el objeto no puede ser comprendido sin el sujeto, no se entiende la palabra sin quien

la expresa, no se entiende el mundo exterior sin quien lo vive y transforma. (p. 22)”

Los aprendizajes significativos estuvieron evidenciados por una serie de experiencias, sensaciones, pensamientos, percepciones, ideas, emociones e interrogantes que permitieron la construcción y deconstrucción de diferentes posibilidades para actuar frente una realidad multifacética, dinámica, cambiante y multicausal, convirtiéndose de esta manera en el punto de engranaje para la construcción de sus propias realidades, las cuales permitían una homeostasis entre el conocimiento previo y el adquirido. Así lo plantea Ausubel (1983) cuando dice que: “El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos, proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras. (p. 2)”

Es importante referir que el proceso de interpretación de los aprendizajes significativos cuenta con unos dispositivos que determinan la presencia o no de dichos aprendizajes. Parafraseando a Ausubel (1983), el primer dispositivo fue significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se dé una construcción de conocimientos. Para este dispositivo, en el diplomado se contó con una ruta de trabajo diseñada a través del carrusel de los talleres creativos; cada taller con un intencionalidad dada en el diseño curricular y con unos principios pedagógicos que apuntaban a la consolidación de sujetos estéticos y pedagógicos que reflexionaran sobre su rol en el desarrollo integral de los niños y las niñas de 0 a 5 años.

Otro asunto que se considera importante, es que el proceso tuvo una inscripción previa, lo que denotó interés y predisposición para

el aprendizaje; este aspecto es considerado el segundo dispositivo, parafraseando a Ausubel (1983) cuando dice que debe haber actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

Este dispositivo fue definitivo a la hora de evaluar los aprendizajes significativos, dado que la motivación de los agentes educativos fue tan amplia que sobrepasó aspectos como el tiempo de familia, el descanso, los amigos, la recreación y hasta la rumba. Fueron tres meses intensos de formación donde se sacrificó el tiempo de los sábados y muchos domingos. Si no existiera esta motivación personal y dicha motivación no estuviera acompañada de contenidos acertados y metodología cercana al sujeto, otro sería el análisis que se estaría haciendo. El diplomado generó asuntos profundos en el sujeto, la deserción alcanzó porcentajes mínimos (se inscribieron 240 agentes educativos y terminaron 216, con un indicador de deserción del 10%) y el interés por el aprendizaje aumento la creatividad y el deseo de innovar del agente educativo que participó. Esto se evidencia en las 53 propuestas pedagógicas que surgen del Diplomado y que hacen parte de los productos de Expresolandia.

Un tercer dispositivo tiene que ver con la apropiación de los nuevos conocimiento y la resignificación en torno a los saberes previos, es decir se debe tener claridad de los conocimientos previos para poder incorporar lo nuevo; precisamente en los proceso de cualificación de adultos se hace necesario no partir de cero, se deben reconocer esos saberes previos que ubican al sujeto como un ser en construcción, tal y como referencia Ausubel (1983) al decir que:

Quando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un significado

psicológico de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios. (p. 4)

En Expresolandia los aprendizajes significativos permitieron, en los agentes educativos, tener una visión más integral de sus niños y niñas, una mirada que vas más allá de lo peculiar, reconociéndolos como sujetos creativos, inteligentes, participativos, lúdicos, cambiando así la mirada tradicional de la pedagogía, donde el docente es el protagonista de la experiencia educativa; a partir de este diplomado hallan nuevas maneras de enseñar, donde los estudiantes se convierten en personas dinámicas, con actitud creativa y transformadores de su propio conocimiento lo cual les permite estar siempre dispuestos a los cambios y avances en la educación; como lo diría Ausubel (1983): “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (epígrafe, pág. 5).

Se logra evidenciar así la importancia que tiene la didáctica, donde se integran distintos saberes y formas de procesar los conocimientos; los agentes educativos comprendieron en Expresolandia, que deben estar en constante aprendizaje, que son ellos quienes desarrollan la capacidad de investigar, transmitir y recrear la enseñanza; estos agentes inspiran un deseo en los niños por conocer y vivir nuevas experiencias y aprendizajes. Bárcenas (2012) nos acerca más a este concepto cuando dice que “tenemos que aprender (e inventarnos a nosotros mismos) para saber a qué atenernos. Tenemos que aprender a situarnos, no frente a la realidad sino en ella” (pág. 49).

Es así como los agentes educativos se nutrieron implícitamente de las ventajas de aprender significativamente; parafraseando Ausubel (1983), es tener una mayor apropiación y por ende retención de la información y al ser experiencial se interioriza desde la vivencia. Se facilita el adquirir nuevos conocimientos de forma significativa,

haciendo un relacionamiento con los anteriormente adquiridos. Se parte de un agente educativo con sus prácticas y su ejercicio de aprendizaje continuo en su interrelación con los niños y las niñas. No es sujeto vacío o un recipiente para llenar, es una persona con una experiencia previa que llega a recibir nuevos conocimientos que retroalimentan los ya existentes para mejorar su desempeño profesional y enriquecer su trabajo con la primera infancia.

Los agentes educativos logran entenderse como entes transformadores de su historia personal y de la de sus estudiantes; es a partir de Expresolandia que logran crear un vínculo más fuerte con ellos, fruto de la confianza de los aprendizajes adquiridos en el diplomado y de la calidad de los conocimientos a ofrecer en las instituciones, convirtiéndose así en multiplicadores de la experiencia; como lo menciona Flórez (1986):

En la educación debe darse una relación dialéctica donde se dé un aprendizaje en doble vía, donde el uno enseña al otro, pero este a su vez aprenda y viceversa, eso permitirá facilitar, estimular, ayudar a la expansión de las tendencias que sean buenas y provechosas para la formación del hombre dentro de unas condiciones humanas y sociales democráticas, de progreso y libertad. (p. 101)

Con la experiencia vivida en Expresolandia los agentes educativos se visibilizan como sujetos protagonistas de una realidad social, en la cual se confrontan, tomando consciencia de sí mismo y de sus conocimientos, autogestionando sus procesos de empoderamiento social, que los llevará a tener una visión holística de la realidad, es decir una mirada integradora donde se pueda confrontar la praxis y la complementariedad de lo opuesto; como diría Melich, referenciado por Hoyos (2005), "es en el reconocimiento del otro como distinto de mí donde puedo reconocer la dirección de sus actos, fluir por corriente vital y el otro por la mía" (p. 34).

El proceso de cualificación al ser vivencial se convierte en una experiencia social y existencial, en la que el sujeto conjuga su historia con el mundo exterior, sus significados e imaginarios, los cuales se ponen en escena a partir de la interacción con los otros. Los agentes pudieron experimentar los distintos tipos de aprendizaje que plantea la teoría del aprendizaje significativo. Este proceso, al ser mediado por el juego, el arte y la literatura, pone de manifiesto la capacidad simbólica, demostrando en los talleres creativos: grafías, escritos, imágenes, palabras, silencios, juegos que nos pone en evidencia el aprendizaje de representaciones según Ausubel (1983)

De igual manera se adquiere, parafraseando a Ausubel (1983), el aprendizaje de conceptos al reconocer teorías, al hacer asimilaciones textuales y con experiencias concretas, al hacer asociaciones por descubrimiento o comprensión, al incorporar palabras y discursos más técnicos y soportado en autores nuevos, sus prácticas educativas.

Por último Ausubel (1983) plantea el aprendizaje de proposiciones (p. 6); este aprendizaje se incorporó en el diplomado cuando el agente educativo expone, presenta ideas y acciones que redimensionan las prácticas educativas. Esto se demuestra especialmente en el trabajo de las iniciativas pedagógicas visibilizando la capacidad de los agentes educativos de combinar los conocimientos previos con los nuevos, y la capacidad de construir una planeación flexible que dejara asomar juegos, cuentos, historias, canciones, relatos, colores, intenciones, entre otras, para el encuentro con el niño y la niña y las múltiples maneras de estimular su desarrollo.

### **De la experiencia estética**

La construcción de esta categoría aparece como una defensa por la libertad, la autonomía y el goce individual y colectivo generado en un proceso de cualificación dado desde el juego, el arte y la literatura. Durante cada taller creativo se posibilitó ganar confianza y el reconocimiento de la individualidad haciendo que los participantes disfrutaran, fueran espontáneos, se motivaran, tuvieran estímulos

internos y externos, acudieran a su capacidad imaginativa, logran nuevas sensibilidades entorno a su propia vida y a la vida de los otros; en este caso particular, de los niños y las niñas con los cuales interactúan constantemente. Es aquí donde emerge la experiencia estética del agente educativo, entendida ésta según Dewey (1980), como: “ (...) una manifestación, un registro y una celebración de la vida, del contexto social, un medio para promover su desarrollo y también el juicio último sobre la cualidad de una sociedad. Porque mientras los individuos la producen y la gozan, esos individuos son lo que son en el contenido de su experiencia, a causa de las culturas en que participan. (p. 369)”

Es así como la sociedad debe motivar actos creadores y creativos constantes, para lograr mayores símbolos y resignificaciones de la cotidianidad, lograr potenciar formas de vida, de interacción, de construcción de sentido entorno a los acontecimientos propios de los grupos humanos. En otras palabras, como lo expresa López (1987) “Una sociedad estandarizada vive en un régimen de préstamo de cuanto se dice y habla, y pierde gradualmente su potencialidad creadora... paralelamente decrece en ella el sentido simbólico” (p. 32).

Somos sujetos estéticos y la defensa es por el ser; un ser creador, sensible, gustador del mundo que aprecia y percibe la vida con blancos y negros, con claros y oscuros donde los grises también hacen parte del mundo de la vida. En una experiencia estética a partir de la cual se puede ir comprendiendo la importancia de transitar el mundo con la noción del cuidado propio, del cuidado de los otros (en este caso los niños) y el cuidado del entorno. Ocuparse de uno mismo no es romper con la cultura, no es la negación del otro; tal y como lo plantea Foucault (1994): “(...) por una visión errónea de egoísmo, que fue cimentado por el cristianismo, trasmutando el significado original de épiméleia, que se refiere al sujeto como un ser problematizador, que se ocupa de sí, para establecer una relación consigo mismo y con los otros. (p. 33)”

El sujeto que problematiza, es aquel que es capaz de identificar tanto su compromiso histórico, como la autocrítica de sí mismo Foucault (1987) plantea que: “Es un sujeto que entiende y reflexiona tanto al por qué responde, como al por qué obedece. Un sujeto problematizado es un sujeto que reflexiona el asunto de la libertad, de su ser consigo mismo y con el otro. Busca con ello entender por qué se dan ciertas prácticas y con ello busca transformarlas de forma crítica, un sujeto así es un sujeto ético y estético que tiene cuidado de sí mismo, que discute la vida, el lenguaje y el trabajo mismo como prácticas discursivas. Problematizar es hacer reflexión sobre la estética de la existencia misma, como un algo que a través de la experiencia se va inscribiendo en el acontecer del sujeto, es hacer transparente los juegos de verdad en relación con uno mismo. (p. 443)”

La experiencia estética como la interpretamos en este proceso de cualificación es: dejar de lado los acartonamientos, confiar en que se puede hacer algo distinto; el hecho de ser adultos no significa solo la razón, implica también la sensación, la expresión, el desacomodarse y acomodarse de nuevo, el inventar, el descubrir. Podremos aquí referenciar a Max Van Manen (1998), cuando dice que “aprendemos a saber quiénes somos realmente cuando nos convertimos en lo que realmente somos. Y madurar es, en muchos sentidos, un proceso activo de desear, preferir, elegir o tender hacia algunas cosas en lugar de hacia otras” (p. 49).

Es así como los agentes educativos, a medida que avanzaron los talleres creativos y tuvieron confianza, establecieron vínculos cercanos y se fueron soltando, liberando palabras, escritos y gestos que los llevaron a valorar sus propias historias, comprender otras opciones de cercanías con los niños y niñas, saber, que aunque no sean artistas, podían ser motivadores, provocadores de deseos y eso como tal les daría una madurez en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



En este hallazgo se observa como el agente educativo se dio la oportunidad de concebirse como un ser con capacidades, con libertad de elección, con posibilidad de acoger al otro como un ser recíproco que también puede aprender su propia defensa de la libertad, respetando al otro en sus diferencias y libertades. Como lo diría Foucault (1994):

La transformación del sujeto como ser, permite al sujeto mismo llegar a la verdad. Cuando sucede la transformación, la subjetividad corre por todo su ser. Ello en sí se convierte en una experiencia estética. El pensamiento estético está en relación entre el acceso a la verdad y el esfuerzo de constituirse en sí por sí mismo. (p. 100)

La experiencia estética en el diplomado aparece como el espacio propio para explorar y disfrutar el espacio del otro, para compartir e intercambiar, desde la diferencia, maneras de hacer y conocer. Cada persona creó desde sí relatos y narraciones, y apropió, desde el otro, diversas lecturas y composiciones del mundo.

### **Del juego, el arte y la literatura**

Esta categoría está compuesta por 6 disciplinas (juego, teatro, música, danza, literatura y artes plásticas). Estas generaron, como lo dirían Melich y Bárcenas (2000), “la capacidad de imaginar alternativas, de idear otras formas de ser, de actuar, de movernos en el mundo” (p. 63). Expresolandia le apostó a los postulados planteados desde tres referentes técnicos de la educación inicial (arte, juego, literatura) que propone el Ministerio de Educación Nacional en los Referentes de Educación Inicial (2014). Estas tres actividades transversalizan todos los contenidos del diplomado y aportan innumerables elementos susceptibles de ser replicados en otros procesos de formación de agentes educativos. No es solo un ejercicio enunciativo de la actividad rectora, sino una aplicabilidad de la misma en los procesos de formación de formadores; es pasar de la simple retórica a la práctica. Este espacio de encuentro

produjo sentidos en cada taller creativo; los participantes entraron en otro mundo: el de los símbolos, la resignificación, la configuración y reconfiguración de la realidad, espacios de creación individual y colectiva que hicieron predominar la memoria, los gestos, las palabras, la atención, la evocación, la experiencia de vida individual y del otro entorno a acontecimientos y sucesos propios o incorporados por la cultura.

Cuando no se realiza una labor creadora, se entra en un enquistamiento, en cierta decidía que hace del mundo de la vida un acto cotidiano y se cae en un aburrimiento, en una monotonía, en cierta pesadez y estancamiento y todo se vuelve tan normal que se termina creyendo que esa rutina es la única opción, desconociendo la multiplicidad de acciones y sentidos que pueden darse, especialmente desde el arte, la literatura y el juego.

En este sentido nos referimos al juego como potencializador de prácticas simbólicas que transitan por el mundo del arte y literatura, que estimula el criterio y la emoción, permite el pleno desarrollo de la personalidad pudiendo construir y recrear ideas y conceptos que se pueden comunicar y expresar brindándole a las personas que la realizan confianza y autonomía.

El proceso de cualificación poco a poco ganó confianza y cada quien se dispuso, tuvo actitud, asumió las técnicas, actividades y tareas, y a su vez exploró, experimentó, reconoció, valoró, encontró, negoció, renunció y creó. Se evidenció habilidades, destrezas, confusión, dificultad en la incorporación del aprendizaje, libertad, talentos innatos, disciplina en la técnica, motivación e interés para apropiarse los conocimientos, respeto por los facilitadores, que al ser artistas pedagogos, tenían la idoneidad y la autoridad de exigir, acompañar, inducir, acomodar y comprender las particularidades de los participantes, colocando todo en la escena del acto creador.

Señalamos que en el análisis de la información, las iniciativas de Expresolandia se convirtieron en la evaluación consciente de los aprendizajes adquiridos, combinados con sus experiencias y sus prácticas en el aula o salón de clase. Las iniciativas son el producto riguroso que les implicaba hacer una reflexión consciente de cada taller creativo, de cada encuentro compartido para conjugarlo en un proyecto pedagógico que permitiera visibilizar lo relevante del proceso ya en el espacio de vínculo y aprendizajes con los niños y las niñas. En la evidencia siguiente se refleja el esfuerzo y compromiso para validar las aprehensiones conscientes cabe anotar que los agentes educativos contaban con muy poco material e insumos para la construcción de su plan de trabajo, este normalmente se daba desde los aprendizajes previos, y normalmente el juego, el arte y la literatura se concebían como acciones de apoyo que se realizaban en el mes de vez en cuando y pocas veces se lograba el estímulo de todas las disciplinas, por eso resaltamos el avance significativo de la siguiente manera:

Se resalta en este aparte de la iniciativa, la composición y especialmente el rigor y selección para comprender el valor y la importancia del juego, el arte y la literatura en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Es poner en dialogo lo aprendido con el ideal de integralidad en la primera infancia.

Aparece otro hecho relevante: el proceso no fue imitación o replica de lo impartido por el facilitador; por el contrario fueron expresiones conscientes, resignificadas, creadoras de formas. Es decir, lo planteado inicialmente como un recetario de actividades, fueron talleres creativos que empezaron a ser tocados a través de la experiencia individual y colectiva, lo que representó moldear otras formas.

Todos los participante se implicaron de manera directa, convirtiendo cada encuentro en una invitación abierta a crear ideas, a realizar el trabajo colaborativo, a discutir y consensuar en equipo, a presentar sus creaciones artísticas, literarias y juguetonas.

El goce que proporciona el juego, el arte y la literatura son esencias claves para despertar los sentidos en cualquier ser humano; somos gestos y cuerpo ávidos para la recreación y el conocimiento de la propia realidad, que pensada después, va más allá de la simple ficción, relacionándose con el desarrollo y la capacidad creadora, que a la vez le proporciona el mundo exterior. Si cuerpo y mente están dispuestos y abiertos al mundo, allí hay un gran creador de nuevos sueños. Es ahí donde jugar, expresar desde las artes y narrar desde la literatura, posibilitan al ser vivir la lúdica, representar, identificar el acto mimético y toda la carga simbólica que tiene y de las cuales se hace necesario observar y analizar para poder acompañar los procesos de estimulación en niños y niñas.

Todo en el niño puede ser un pretexto para el juego: una canción, un ritmo, una palabra, un gesto, un movimiento. Pero el juego no es solo la posibilidad de resignificar, es una manera de transformar en nuevos códigos simbólicos los objetos, las cosas y las personas. Trigo (2006) nos plantea que: "Nacemos creativos, juguetones y la vida, las circunstancias, las normas nos van imponiendo poco a poco una forma de actuar normal, que bloquea todo ese espíritu lúdico base del desarrollo humano. Jugar no es nada más que experimentar. El niño se permite el juego porque necesita explorar el entorno que le rodea para descubrirse a sí mismo y a los demás... volver a abrir las puertas y ventanas de la conducta es la función de los que nos dedicamos a esto del juego. Ayudar a las personas a re- descubrir lo lúdico, la risa, el placer, la alegría... es el gran reto que tenemos por delante. (p. 1)"

### **Del agente educativo**

La reflexión de este sujeto agente educativo empieza por reconocer que son seres humanos emotivos que responden a estímulos internos y externos. Son sujetos que tienen unas características específicas y que según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, en el Documento N° 19 (2014), son “todos aquellos actores que por sus diferentes roles profesionales, sociales e institucionales tienen incidencia en el desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia” (p. 19).

Para abordar la noción de agente educativo es importante mencionar la concepción que Sen (1985) propone en su teoría de Desarrollo para la Libertad, en la cual plantea que: “El concepto de agencia es un aspecto integral de la libertad, siendo ambas necesarias para el desarrollo. Agencia implica la capacidad de predicción y control que la persona tiene sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales es responsable. La agencia es la habilidad de definir las metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas: aquello que una persona tiene la libertad de hacer y lograr en búsqueda de las metas o valores que él o ella considere importantes. (p. 203)”

El agente educativo se capacita para los niños y las niñas, para esas personas que requieren del compromiso personal, sensorial y ético del sujeto agente. No basta con aprender muchas cosas o tener títulos, se requieren seres humanos decididos a entregar lo mejor de sí para el desarrollo integral de los niños y las niñas, sujetos que entiendan que el rol de agentes educativos es una tarea que va más allá de la instrumentalización del conocimiento, que traspasa la frontera de simples replicadores de conceptos. Es aquí donde cobra sentido capacitarse para sí mismo; en la medida que el agente educativo interioriza sobre su ser, entiende la importancia del otro: su mismidad lo transporta a la otredad. El agente que se capacita pensando en crecer como sujeto, desarrolla habilidades especiales frente a su rol como colaborador o mediador del aprendizaje del niño o la niña.

A pesar de que este concepto no está interiorizado por el agente educativo, está implícito en la forma de pensar y de actuar del participante del diplomado. Esto se ve reflejado en los múltiples conceptos emitidos por estos sujetos, donde se denota el interés del agente por cualificarse, para entregarle a sus niños y niñas un mejor escenario de aprendizaje.

Otro asunto que emerge en este análisis es la cualificación como aporte para las reflexiones de país y de sector frente al tema de primera infancia. No basta con formarse para los niños y las niñas; se hace necesario pensarse como sujeto de un territorio habitado, parte de un conglomerado, promotor de desarrollo y actor principal de transformaciones pedagógicas. Esto se evidencio en Expresolandia: el aprendizaje significativo no fue un aprendizaje solitario, no fue construido en un territorio ermitaño; esta experiencia fue una construcción colectiva, un acontecimiento compartido que se alimentó de cada actor, de cada agente educativo. Cada vivencia era producto de la vivencia del otro.

La construcción de la mismidad partió de la otredad. Los agentes educativos entendieron que para vivir su experiencia debían compartirla con el otro. Los talleres se construyeron a partir de la vivencia colectiva. A partir de esta construcción se consolidan nuevos escenarios de aprendizaje, nuevos modelos pedagógicos que aportan a las discusiones que se generan en el país frente a la pertinencia y coherencia de los procesos de formación y su aplicación, una reflexión frente al papel del agente en la implementación de una política pública para la primera infancia.

En Expresolandia se pudieron explorar esos asuntos del ser poco explorados, que contribuyeron a la mismidad, que permitieron visibilizar a ese agente educativo, como sujeto que tiene una historia que contar, una vivencia que narrar, una persona que transita a diario por la vida de los niños y las niñas y que pareciera para algunos no tener nada de decir. Este acercamiento al sujeto agente,

le permitió a cada participante, el cuestionarse por su papel en el desarrollo integral de los niños y las niñas que tienen a su cargo y como potenciar su aprendizaje en clave de mejorar el proceso pedagógico para transformar sus prácticas en el aula de clase o en la institución donde trabaja. Fue la posibilidad para reconocer esos aspectos que venían haciendo bien y aquellos en los cuales no estaban entregando todo su potencial.

Fue la oportunidad para entender ese mundo infantil que a veces pasa desapercibido o que simplemente se ignora por el hecho de ser adulto, de haber crecido. Fue una coyuntura para reconocer que los niños nos enseñan cada día, que debemos estar abiertos al aprendizaje desde la inocencia, desde cosas, que en perspectiva del adulto parecen tonterías, pero que desde la mirada del niño son un aprendizaje permanente.

### **Del conmoverse**

Esta categoría emergente surge ante múltiples expresiones y palabras escritas que denotaron, en el análisis de la información y en la codificación, fuertes emociones y sensaciones narradas en los testimonios de los agentes educativos. Para llegar a esta categoría se revisaron los anclajes y conceptos, que según Wolcott, referenciado por Coffey y Atkinson (2003), son: “ (...) una manera bastante diferente de pensar sobre cómo explorar e interpretar los datos cualitativos. Este autor usa el término transformación para describir una variedad de estrategias”. Restringe el término análisis a un significado más especializado. Argumenta que los datos cualitativos se pueden transformar de diferentes maneras y con miras a diferentes fines. (p. 22)”

A partir de este procedimiento y buscando darle sentido a los datos se procede a hacer la agrupación de los siguientes conceptos que llevaron a definir la categoría emergente: evocar, sensaciones, afectividad, autonomía, autoestima, autorreflexión, afianzamiento, sentido de pertenencia, compartir, otredad, confianza, inclusión y

transformación. Tal y como lo plantea Hovland (1949) en el estudio *The American Soldier*: “Cuando pensamos en el concepto de conmover debemos remitirnos con obligatoriedad al concepto de persuadir. La palabra por si sola tiene la intención marcada de lograr una acción. Se conmueve cuando se logran generar momentos de memoria selectiva más extensos en los perceptores, de aquellos momentos en que un emisor logre captar toda la atención de una persona, depende el estímulo y la respuesta que se tenga por parte suya. (p.45)”

Conmover es una acción que te implica, es decir te involucra, te provoca algo; es emoción que transforma, es abrir la puerta y generar vínculos posibles, conmover es tener disposición, es inquietud y desacomodo, es dejarse afectar y ser afectivo porque en el proceso descubres que hay un otro que responde a tus sensaciones y percepciones, un otro que escucha y hace que tu concepción de mundo se modifique.

A lo largo del proceso aparecieron distintas expresiones escritas que denotan movimientos, ritmos, acomodados, desacomodos, palabras que tienen una carga fuerte en la descripción de lo vivido y de la experiencia; dicho proceso genera aperturas que incidieron positivamente para cambiar ciertos postulados modernos que se vuelven una sentencia en proceso educativos.

Skliar y Tellez (2008) plantean que:

El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno, cada generación, repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su escasa expresividad y de su incapacidad manifiesta para la traducción del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no les sea propio, casi nadie escucha sino la reverberación de sus propias palabras, casi nadie encarna el eco y la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros. (p. 162)



En Expresolandia se conversó, hubo expresividad, los agentes educativos registraron sensaciones que reafirman la importancia del aprendizaje experiencial como proceso de mucho poder en términos de involucrar a cada persona, acogerlo en su individualidad y reconocerlo como un sujeto en constante transformación y exposición, donde los encuentros, las palabras, las acciones, el estímulo y la evocación, hacen relucir las habilidades y capacidades y, a su vez, darse cuenta de sus limitaciones; sin embargo en su labor de agente educativo podrá siempre movilizar formas distintas de comprensión de la vida.

Durante el proceso los agentes educativos fueron persuadidos, provocados por distintos talleres creativos desde el arte, el juego y la literatura. Allí se generaron sensaciones que transitaron por el presente, los llevaron a sus historias pasadas posibilitando evocar su infancia, especialmente cuando en los talleres se hacían juegos tradicionales o se convocaba a juegos en equipo; se pudo afectar al individuo de manera positiva estableciendo vínculos que partían de la defensa de su autonomía, mostrando el afianzamiento de sus capacidades y siendo auto reflexivos en aras de tener un lugar donde pertenecer y reconocer el rol que desempeñan y su relevancia en la formación de los niños y las niñas.

En este sentido Skliar y Tellez (2008) plantean que: “ El arte de educar se relaciona, en consecuencia, con un cierto modo de pensar, de leer, de escribir, de hablar, de sentir. Leer como si no tuviéramos que rendir cuentas a nadie sino a uno mismo, en una relación con la lectura que nos da qué pensar y decir. Escribir y hablar como gestos que, ajenos a la imperativa redacción de un texto para publicar o dictar una clase, implican donar la palabra para abrirse a la pregunta por lo que nos da a pensar, decir, hacer y sentir de otro modo (p. 144)”

## **De la creatividad**

La categoría emergente creatividad surge como producto de la unión de diferentes conceptos que se enmarcan y relacionan estrechamente con este término en el ejercicio de descripción y análisis de la información descrito en esta investigación; los conceptos que están enmarcados en esta categoría son: apertura, descubrir, cuerpo y cuerpo creador; estas acepciones merecen un espacio individual en este texto y entregan elementos concluyentes para la categoría. Estos conceptos reúnen características que nos llevan a resumir que la creatividad es, por excelencia, una categoría que atraviesa el proceso de aprendizaje significativo del agente educativo que participó en el diplomado Expresolandia; cuando se hace referencia a la creatividad hay que tener en cuenta la importancia que tiene en los procesos de aprendizaje; se caracteriza por involucrar diferentes aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales del sujeto. La creatividad es una forma de intencionar la vida, de poder acercarnos distinto, de buscar nuevos horizontes en la realidad misma, a lo cual Bárcenas (2012) afirma que “tenemos que aprender (e inventarnos a nosotros mismos) para saber a qué atenernos. Tenemos que aprender a situarnos, no frente a la realidad sino en ella” (p. 49). Estar consciente de la vida misma como proceso se configura con unos significados propios para el ser, pensar, actuar, sentir, explorar y construir sentidos. La vida por sí sola, sin el acto del aprender, estaría en un devenir cargado de contenidos y circunstancias poco valorados; sería la vida del mundo de las cosas; sino aprendemos pasamos de largo por la vida, es existir sin conmoverse, porque en sí, el acto de aprender, lleva intrínseco una intencionalidad, un acto de poder desde el lenguaje que nombra, selecciona, relaciona y devela al sujeto mismo en su mundo y en el mundo compartido que lo contiene.

La Creatividad podría determinarse como instinto natural o capacidad innata para hacer las cosas de maneras diferentes, especialmente en las edades más tempranas: infancia (descubriendo) y adolescencia (siendo rebelde y auténtico); lo paradójico a veces de

esta cualidad, es que con el tiempo y los miedos que acompañan el proceso de desarrollo del sujeto, va perdiendo sentido y valor, hasta el punto de desaparecer, ocultarse o ser relegado por otras cualidades no tan innatas y productivas como la irresponsabilidad, la indisciplina, la insensatez, entre otras. Para ahondar en este concepto podemos referirnos a lo planteado por Caba (2004), en el que se establece que: “Al dejar de jugar muchos adultos tienen adormecida la capacidad lúdica. Debido al alto grado de placer que se experimenta en el juego infantil, la memoria adulta tiene la posibilidad de volver a recordar esos estados de flujo por los que pasó a partir de nuevas experiencias creativas y transformar actitudes, encontrar soluciones nuevas a problemas viejos, intervenir con otra modalidad frente a la familia o al grupo de educandos. El adulto puede volver a jugar, a conectarse con su esencia a partir de conexiones creativas con las artes. Sólo es cuestión de permisos y de compromiso con uno mismo. (p. 8)”

En el proceso de cualificación atravesado por los talleres creativos en forma de carrusel, se habilitaron espacios de reflexión y debate, involucrando a la gente en actuaciones reales y concretas, estimulando procesos que clarifican prácticas y apropiaciones de información para adoptar posiciones, resolver situaciones cotidianas, asumiendo una actitud propositiva, de alternativas, de encontrar otras maneras, de reconocer que lo cotidiano devela códigos y signos que contribuyen al aprendizaje.

El poder de la creatividad entonces está en lanzarse, atreverse y ser provocador; bajo estos enunciados los agentes educativos evidenciaron la satisfacción que les producía reconocerse como sujetos creativos; como lo diría Scoffham & Barnes (2011), “La alegría y la diversión promueven el juego, el interés impulsa la necesidad de investigar; de esta manera, cada emoción positiva se corresponde con alguna actividad que favorece el desarrollo del individuo” (p. 539).

Expresolandia se convirtió en una alternativa para irrumpir ciertas orientaciones para la vida y el quehacer de los agentes educativos. Se convocó a actuar, mirar, sentir de maneras distintas para hacer cosas diferentes con o sin sentido, cargadas de emotividad, deseos de compartir un momento, una emoción, una expresión, un conocimiento, un saber; estas alternativas redundaron en acomodar y asimilar nuevas formas de pensar; como afirma Esquivias (2004) "La Creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencia, combinatorias, originalidad y juego, para lograr una producción diferente a lo que ya existía" (p. 6). Estas actitudes y habilidades pensadas como condiciones propias del sujeto que en conjunto generan creatividad, son una necesidad constante que requiere ser estimulada y provocada especialmente en los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje propios de la escuela.

Expresolandia despertó en los agentes educativos diferentes cosas: unas sin sentido, ilógicas e inexplicables para su cotidianidad, otras más conscientes, más claras, más concretas y productivas; sobre esta combinación se promueven la capacidad de asombro, capacidad de fantasear, capacidad de dejarnos seducir por cosas pequeñas, encontrar maneras de nombrar y denominar las cosas. En síntesis otra manera de mirar el mundo y vivir con él. Una manera de asumir el cuerpo como escenario de creación, como envoltura del conocimiento y objeto de asombro, como una estructura que se crea y se recrea a diario de acuerdo a acontecimientos que marcan y sellan; un cuerpo vivo que sueña e imagina a diario, un cuerpo creador.

Los carruseles creativos invitaron a los agentes educativos a pasar por diferentes situaciones, momentos, conceptos, lógicas, estéticas y emociones; también les permitió encontrar lugares donde se generó placer y comodidad para expresarse, dando la posibilidad de reconocerse y a partir de esta experiencia concebirse como sujeto activo en la construcción de su propia realidad, que logra desarrollar

habilidades para la vida y nuevas técnicas en la resolución de dificultades. Torrance, referenciado por Esquivias (2004), sugiere como claves confiables de la creatividad las siguientes: la curiosidad, la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la redefinición, la confianza en sí mismo, la originalidad, la capacidad de perfección (p.13).

Este proceso despertó la curiosidad propia, inspirando en cada encuentro oportunidades, flexibilizando, ayudando a ganar confianza, optando por asumir la creatividad como acción espontánea del individuo que incide en la formación de actitudes positivas, generando satisfacción, placer y percepción de libertad, lo cual crea un ambiente de confianza que favorece la empatía para entre las personas participantes y los entornos que los habitan y circundan.

### **De la transformación pedagógica**

La transformación pedagógica es quizá uno de los ítems más relevantes para los agentes educativos en los procesos de enseñanza aprendizaje, dado que permanentemente plantean la necesidad de cambiar la estructura de la educación, donde se permita que los sujetos construyan conocimientos, actitudes, valores, capacidades, destrezas, comprensiones y transformaciones de mundo, creados a partir de las realidades que cada uno vive y se desliguen de los procesos tradicionales que se convierten en paradigmas infranqueables que se transmiten de generación en generación.

Por lo tanto, la transformación pedagógica provocada en ellos a través de Expresolandia se convierte en un proceso de aprendizaje, en el cual los agentes educativos generen aprehensión de los conocimientos nuevos y los conjugan en su quehacer diario a través de la vivencia, la experiencia y procesos pasados de formación, posibilitando poner en contraste prácticas cotidianas con los nuevos anclajes que generan los análisis de las prácticas educativas llevadas a cabo, desde su pertinencia para así transformarlas significativamente.

Se podría afirmar que en el diplomado Expresolandia los agentes educativos transformaron sus prácticas pedagógicas con las intencionalidades propias de reconocer las habilidades, las capacidades, los principios, las oportunidades, la importancia de la planeación, los nuevos procesos pedagógicos, la innovación, la integración, la integralidad, la proyección y el auto conocimiento; estas estrategias posibilitaron ambientes educativos sanos que apuntaron a mejorar la calidad de vida de los actores participantes y de los niños y niñas que tienen a su cargo.

En el proceso de cualificación se pudo pasar de lo estático del proceso de enseñanza aprendizaje al plano de la renovación, de la innovación, de la proposición, de la generación, de la construcción, del análisis del mundo de los agentes involucrados en un proceso educativo, un mundo que lee la cultura, el contexto, la interrelación de los sujetos; en ese sentido lee las maneras de ser, hacer, pensar y sentir de los sujetos.

Cada encuentro tuvo acogidas pedagógicas donde se pudo reflexionar sobre la manera particular de comprender un concepto, es decir poder identificar la impronta, el estilo, el sello personal que acompaña un proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido el agente educativo pensó su hacer y su intencionalidad y eso lo llevó a una reflexión por su pedagogía y su vínculo con la didáctica, comprendiendo ésta como las estrategias y tácticas que permiten mantener viva una práctica y discurso pedagógico.

Es importante señalar que los agentes educativos tenían distintos niveles de formación: madres comunitarias, docentes de preescolar de las instituciones educativas oficiales y docentes y auxiliares de primera infancia de los centros de desarrollo infantil; esto representó el reto que cada uno tenía de buscar distintas maneras de acercarse al mundo de los niños y niñas, sin embargo el deseo y necesidades de tener nuevas apropiaciones, de aprender conceptos y prácticas, de recoger herramientas que les diera elementos para el trabajo con

los niños se convirtió en el común denominador, lo cual significó que en algunos momentos unos agentes se mostraran más inquietos, otros más críticos, otros pudieron comparar, otros recibieron todo como si fuera la primera vez. Constantemente los agentes educativos estuvieron preguntones, participativos, confrontándose con sus maneras y prácticas. De esto podemos deducir que había una búsqueda por hacerlo distinto y romper lo tradicional, encontrado así una posibilidad en las pedagogías activas. En este sentido Ocampo (2014) se refiere a las características de las pedagogías activas: “ Resaltan el valor de los alumnos como actores del proceso de enseñar y aprender. Identifican la actividad como la forma a través de la cual los alumnos se apropian de los diversos conocimientos. Consideran que en las situaciones de aprendizaje intervienen de manera decisiva los contactos con los objetos reales o sus representaciones de tal forma que quien aprende pueda “manipularlos” y así derivar conceptos acerca de ellos. Reconocen las interacciones sociales como facilitadoras de los procesos de enseñar y aprender y dan importancia a las condiciones particulares del aprendizaje en las denominadas diferencias individuales. Sostienen que la educación no es una preparación para la vida, sino la vida misma. Centran las actividades de la institución educativa en el estudiante y se atienden sus intereses y necesidades. Desplazan el verbalismo y la excesiva autoridad del maestro por el diálogo y la participación de todos. Enfatizan el valor de la autodisciplina, el interés personal y favorecen tanto el trabajo en grupo como el trabajo individual. (p 8)”

Este proceso tuvo como premisa ser agente educativo y alumno, vivir parte del proceso señalado en los párrafos anteriores y a su vez confrontarse como docente y poder generar otras opciones en el aula de clase para que cada vez los niños y niñas aviven su vida, disfruten, exploren, recorran otros caminos. La transformación pedagógica estuvo enmarcada en términos de comprender el mundo del alumno al vivir la experiencia y reflexionar el mundo del docente al confrontarse con las prácticas propias implementadas día a día.

## Conclusiones

Hoy Colombia está apostándole a la atención integral de la primera infancia y para ello ha dispuesto de una plataforma política y educativa, que en el mediano plazo, vislumbrara mejores espacios, mayor cobertura, dotaciones y equipamientos pertinentes a las necesidades y deseos, talento humano especializado, sin embargo es urgente y prioritario la cualificación del agente educativo de primera infancia en asuntos de la pedagogía, en proceso de desarrollo humano, en afectividad, en procesos artísticos y estéticos, entre otros. Así mismo el reconocimiento de experiencias significativas y de prácticas educativas y comunitarias. Los referentes técnicos dadas por el Ministerio de Educación Nacional, son hoy un primer acercamiento teórico, es su implementación práctica la que permitirá trazar caminos, reconocer y evidenciar los sentidos actuales de un proceso pedagógico. Falta potenciar más encuentros que aflore la dimensión de lo estético, que hagan de la vida un buen libreto para comprenderlo e interpretarlo, que se encuentre el gusto por lo que se vive y se siente, que se transmitan y se generen vínculos donde el abrazo, la sonrisa, el contacto, la palabra, el error, el ensayo, las historias del día a día, y tantos acontecimientos se vuelvan recuerdos y narraciones posibles de contar y grabar en la memoria individual y colectiva. Los agentes educativos de primera infancia en los procesos de cualificación deben motivarse a la autorreflexión sobre su devenir pedagógico, tener apertura a la innovación, proponer metodologías flexibles y pertinentes, estar abiertos a cambios e intercambios. Se debe instar a procesos de cualificación que tenga implicaciones directas en las formas de ser, hacer, sentir y pensar, implicaciones que comprometan mi comprensión del mundo y las relaciones con los otros.

El agente educativo expresa, comprende, discrepa y se compromete cuando se le tiene en cuenta, cuando se le da un lugar donde se sienta cómodo y apreciado, allí aflora la experiencia estética porque las condiciones están dadas para contemplar el mundo; poder reconocerlo, escucharlo, dar la palabra, apoyar en medio de la



diferencia, tener libertad para decir y opinar, discrepar con criterio, saber decir y construir juntos. En lo experiencial se da lugar al respeto hacia el otro, la tolerancia y valoración de la diferencia, el disenso y consenso comunitario, la sensibilidad social, la responsabilidad ciudadana y la solidaridad. La apuesta al final estuvo en mejorar los espacios de socialización y de encuentro del agente educativo con los niños y niñas y poder dar elementos que aporten a la construcción de la ciudadanía con una concepción consciente y responsable por parte del adulto-agente educativo. La cualificación se hizo evidente en el proceso de transferencia y retroalimentación, cuando el agente educativo empieza a estimular, apoyar, motivar desde el juego, el arte y la literatura la práctica del día a día de los niños y niñas podremos decir que empezamos a comprender y transformar la realidad. Lo que los investigadores pensamos es que es en la cotidianidad que los niños y niñas interiorizan normas básicas de convivencia y se construyen, desde el comienzo de la vida, como sujetos de derechos y como ciudadanos solidarios y participativos, creadores de cultura y transformadores de su realidad. Esto supone un proceso de participación que plantea una mirada diferencial centrada en la garantía de oportunidades, estrategias, estructuras y procedimientos que promuevan el desarrollo integral de los niños y las niñas, respetando las singularidades para favorecer el desarrollo propio y colectivo.

Cada agente educativo de primera infancia configuró nuevos sentidos en su espacio de interacción con los niños y niñas, resignificando el lugar donde se juega, expresa, actúa, baila, pinta, escribe; el lugar donde acontece la convivencia y el intercambio de vivencias, lugar para la incidencia en la construcción del mundo simbólico de niños y niñas.

## Referencias Bibliográficas

- Araque, C., Ramirez, J. & Velasquez, V. (2012). *El concepto de Agente Educativo para la atención integral a la primera infancia en Colombia*. p 7.
- Comité de los Derechos del Niño, en su 343 sesión (13° período de sesiones) celebrada el 11 de octubre de 1996.
- Concejo Municipal de la Cultura y las Artes la Florida RM Santiago de Chile (2006, 11 de septiembre). Definición de Cultura según la UNESCO. Recuperado de <http://cccalaflo.blogspot.com/2006/09/definicion-de-cultura-segn-la-unesco.html>
- Conferencia Mundial organizada por UNESCO y la Federación Rusa. (2010). Moscú, Rusia.
- Declaración Mundial sobre educación para todos. *“Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Documento en línea. Consultado: 16 de enero de 2012. <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- DEWEY, John (1941). “Traditional vs. Progressive Education”. In: Rev. Intelligence. New York: Rontledg. No. 2.
- (1963). Experience and Education. New York: Collier Books.
- (1967). Democracy and Education. New York: Th e free Press.
- DEWEY, John (1980). El arte como experiencia. Nueva York: Paidos
- Flórez Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

[Contenido](#) / [Capítulo 2 Mesa 1](#) / Aprendizajes Significativos desde el juego...

Lara Lara, L., & S. de Osorio, A. (1991). El agente educativo y su función pedagógica. *Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Colombia: CIUP

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2010). Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: *Sociedad Civil-Estado*. Tomo 2. Océ & Marketing SA [www.ocemarketing.com](http://www.ocemarketing.com)

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Guía 35. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Lineamiento técnico para la formación de talento humano que trabaja con la primera infancia*. Informe final. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2014). *Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Documento N° 19. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2014). *Sentido de la Educación Inicial*. Documento N° 20. Bogotá, Colombia.

OREAL/ UNESCO (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia*. Informe regional, América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). X Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Panamá. *La Educación inicial en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación. No 23*.

Primer Congreso Mundial y Séptimo Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "Ciencia, Conocimiento "CIENCIA, CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN TEMPRANA"

Contenido / Capítulo 2 Mesa 1 / Aprendizajes Significativos desde el juego...

(2007) Conclusiones Generales y recomendaciones, Informe Preliminar. Monterrey, México.

Presidencia de la Republica (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá, Colombia.

República de Colombia. Consejo Nacional de Política Económica Social. Departamento Nacional de Planeación. Política Pública Nacional de Primera Infancia "*Colombia por la primera infancia*", Conpes 109. (2007).

República de Colombia. Ministerio de la protección social. Ministerio de Interior y de Justicia. Ley 1098 del 8 de Noviembre de 2006. Bogotá.

Rice, F Philip (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital*. Recuperado de [http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=ZnHbCKUCtSUC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Rice,+F+Philip+\(1997\)&ots=yzNs99CYaM&sig=5r1Xt1-4jzamLdMASUWkvkwax8#v=onepage&q=Rice%2C%20F%20Philip%20\(1997\)&f=false](http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=ZnHbCKUCtSUC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Rice,+F+Philip+(1997)&ots=yzNs99CYaM&sig=5r1Xt1-4jzamLdMASUWkvkwax8#v=onepage&q=Rice%2C%20F%20Philip%20(1997)&f=false)

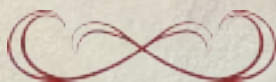
Segundo Congreso mundial y Noveno Encuentro internacional de educación inicial y preescolar: *Formación y desarrollo profesional de docentes y agentes educativos*. (2009). Monterrey, México.

Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.





**Yo Veo un Color Llamado Rojo Vs. Yo Toco  
una Forma Llamada Rojo.**



Luisa Fernanda  
López  
Colombia

## Biografía

### Luisa Fernanda López

Maestra en artes plásticas de la Universidad Nacional de Colombia con producción plástica en diferentes técnicas como pintura, fotografía, grabado y tejido entre otras.

El tema que aborda su trabajo es el cuerpo.

A lo largo de su carrera se ha empeñado como docente de artes en colegios distritales en el marco de la jornada extendida.

Como tallerista ha estado vinculada a proyectos con población en situación de vulnerabilidad con instituciones como Idipron (niños, niñas y jóvenes) y secretaria de integración (adultos mayores habitantes de calle)

A partir del año 2012 de desempeña como guía de exposiciones en el museo santa Clara.

Desde enero del 2017 es Maestrante en educación de la universidad de puerto Rico UNINI.

## **Yo Veo un Color Llamado Rojo Vs. Yo Toco una Forma Llamada Rojo.**

Luisa Fernanda López  
artegaura@hotmail.com  
Colombia

### **Resumen:**

El sistema Constanz lenguaje del color que se toca es una herramienta pedagógica y didáctica basada en elementos estructurales básicos del arte por medio del cual se busca que personas videntes y no videntes, exploren el color por medio del tacto. Este lenguaje ofrece diversas posibilidades comunicativas y genera ambientes de inclusión en donde el participante puede explorar sus diversas capacidades.

Fue creado en el año 2004, en la ciudad de Barcelona, por la pintora y artista colombiana Constanza Bonilla Monroy. Actualmente a través de la fundación Constanz se llevan a cabo procesos de capacitación y de divulgación del sistema generando actitudes y hábitos de convivencia, tales como la solidaridad, el respeto a la diversidad, y la capacidad de compartir de manera indiscriminada entre personas con y sin discapacidad.

### **Palabras claves:**

inclusión, diversas capacidades, tacto, arte y color.

Mi nombre es Luisa Fernanda López. Soy artista plástica y tallerista trabajo principalmente con primera infancia y adultos mayores por esa razón a lo largo de mi carrera me he cuestionado sobre: él porque el mundo está restringido al tacto y por otra parte porque los objetos diseñados para personas con discapacidad visual son tan aburridos, en su mayoría de casos monocromáticos.

Por esa razón empiezo a generar obras diseñadas por una parte para ser tocadas y por otro lado dirigidas principalmente a personas no videntes.





En esa búsqueda me acerque al braille y lo utilice porque visualmente es muy bello, pero yo sentía que aún me quedaba corta.

[Contenido](#) / [Capítulo 2 Mesa 1](#) / Yo Veo un Color Llamado Rojo Vs. Yo Toco una Forma Llamada Rojo

Entonces un día encontré en internet el sistema Constanz “lenguaje del color que se toca”, y pensé que este me ofrecía la posibilidad de crear obras para ser experimentadas por medio del tacto. Sin dejar de lado lo estético. Además, es una herramienta comunicativa que me permite generar ambientes de inclusión en mis talleres.



[Contenido](#) / [Capítulo 2 Mesa 1](#) / Yo Veo un Color Llamado Rojo Vs. Yo Toco una Forma Llamada Rojo

Cabe resaltar que el sistema Constanz lenguaje del color que se toca fue creado en el 2014 está patentado y ha recibido diferentes reconocimientos a nivel internacional.

## **DERECHOS**

*El "Sistema Constanz" está protegido dentro de la Propiedad Intelectual como obra Artística literaria y científica. Certificado de registro en Barcelona-España Obra literaria y científica nº 02/2005/695. Registro valido para el resto de países Europeos. Como obra artística nº 02/2003/2758. Certificado de registro en Bogotá Colombia como obra literaria nº 2-2004-3845 Y como obra artística nº 2-2004-3887. Registro valido para el resto de países latinoamericanos.*

Por esta razón decido comenzar la capacitación en el uso del sistema con Constanza Bonilla su autora y desde enero de este año (2017) Hago parte de la fundación Constanz.



Constanza partiendo de una experiencia familiar<sup>1</sup> decide indagar la manera como las personas con discapacidad visual se acercan al color.

crea este lenguaje que es universal ya que, al ser apreciado por medio del tacto, puede ser entendido y aprendido independientemente del idioma que se hable, que Consiste en la codificación por medio de líneas en relieve de diferente forma. de los tres colores primarios amarillo azul y rojo. Además el blanco y el negro.

El color es un concepto abstracto que se transforma bajo las pautas del "Sistema Constanz" en algo concreto y tangible; esto quiere decir que se puede construir con las manos, hecho que nos permite hacer del color una herramienta manipulable, visual y táctil; el color es aquí un objeto. Los materiales con los cuales se pueden crear los códigos son económicos y fáciles de manipular, cualquier material maleable es apto para ser utilizado.

El sistema está constituido por un eje teórico y ofrece un material didáctico el cual facilita el acercamiento a la creación de los códigos de 64 colores diferentes.



*“El color es una sensación que producen los rayos luminosos en los órganos visuales y que es interpretada en el cerebro. Se trata de un fenómeno fisicoquímico donde cada color depende de la longitud de onda.”<sup>2</sup>*

Existen dos síntesis del color  
**La aditiva y la Sustractiva**



### ¿Qué es la Síntesis Aditiva? (Modelo RGB)

Cuando nos referimos a la síntesis aditiva, hablamos de la formación de los colores a través de la suma de diferentes luces en sus distintas longitudes de onda. La síntesis aditiva hace referencia a la adición de color, considerando el blanco como la suma de toda luz en máxima proporción del espectro visible. La síntesis aditiva es la que se usa para la separación del color y gracias a ella podemos ser capaces de ver y reproducir los colores de las diferentes pantallas.

#### Hay cinco premisas fundamentales:

- Los colores primarios aditivos son: **Rojo**, **Verde** y **Azul** (RGB)
- La suma de dos colores primarios a partes iguales origina un color secundario:

**Rojo** + **Verde** = **Amarillo**

**Verde** + **Azul** = **Cian**

**Rojo** + **Azul** = **Magenta**

### ¿Qué es la Síntesis Sustractiva? (Modelo CMY)

Cuando hablamos de síntesis sustractiva, nos estamos refiriendo a la obtención de colores por mezclas de pigmentos. De hecho, se llama sustractiva porque al ir añadiendo colores pigmento, sustrae el color.



Contenido / Capítulo 2 Mesa 1 / Yo Veo un Color Llamado Rojo Vs. Yo Toco una Forma Llamada Rojo

- Los colores primarios sustractivos son: **Cian**, **Magenta** y **Amarillo** (CMY)
- La suma de dos primarios a partes iguales origina un color secundario:

$$\begin{aligned} \text{Magenta} + \text{Cian} &= \text{Azul} \\ \text{Amarillo} + \text{Cian} &= \text{Verde} \\ \text{Magenta} + \text{Amarillo} &= \text{Rojo} \end{aligned}$$

- La suma de los tres primarios sustractivos origina el negro. El negro (suma de los tres colores) es la ausencia de color.

$$\text{Cian} + \text{Magenta} + \text{Amarillo} = \text{Negro}$$

- La ausencia de los tres primarios sustractivos origina el blanco. El blanco (luz) contiene todos los colores aditivos, no sustractivos.
- El color complementario o inverso de cada primario puede definirse como el opuesto a ese color, como el color que le falta para ser negro.

**Cian:** su complementario es el **Rojo**.

**Magenta:** su complementario es el **Verde**.

**Amarillo:** su complementario es el **Azul**.

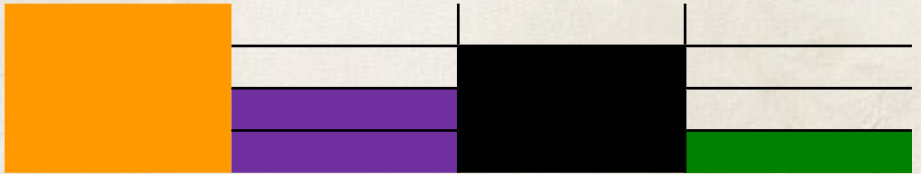
Según lo anterior el sistema se basa en la síntesis sustractiva y maneja 4 grados de claridad y 4 grados de oscuridad.

TABLA DE TONOS SISTEMA CONSTANZE COLORES PRIMARIOS Y SECUNDARIOS

○○○○	—○○○○	~~~~○○○○	^○○○○	~○○○○	—○○○○	~~~~○○○○	~~~~○○○○	⊙○○○○
○○○	—○○○	~~~~○○○	^○○○	~○○○	—○○○	~~~~○○○	~~~~○○○	⊙○○○
○○	—○○	~~~~○○	^○○	~○○	—○○	~~~~○○	~~~~○○	⊙○○
○	—○	~~~~○	^○	~○	—○	~~~~○	~~~~○	⊙○
	—	~~~~	^	~	—	~~~~	~~~~	⊙
•	—•	~~~~•	^•	~•	—•	~~~~•	~~~~•	⊙•
••	—••	~~~~••	^••	~••	—••	~~~~••	~~~~••	⊙••
•••	—•••	~~~~•••	^•••	~•••	—•••	~~~~•••	~~~~•••	⊙•••
••••	—••••	~~~~••••	^••••	~••••	—••••	~~~~••••	~~~~••••	⊙••••

Contenido / Capítulo 2 Mesa 1 / Yo Veo un Color Llamado Rojo Vs. Yo Toco una Forma Llamada Rojo

Pero en el sistema lo importante es que la persona a través del tacto reconozca los diferentes colores dentro de una composición y esto se logra utilizando diferentes niveles de relieve, se pueden trabajar hasta 4 niveles



El sistema también ofrece la posibilidad de generar objetos utilitarios alegres y únicos.



Sin embargo, ha sido reconocido también como elemento de uso en la producción de objetos masivo como por ejemplo El morral Prisma diseñado por la empresa TOTTO presentado en Bogotá, Colombia como un elemento de innovación única en América Latina y sale a la venta en las tiendas de TOTTO *16 de diciembre de 2015*.





Este sistema ha sido implementado por profesionales en diferentes países del mundo y se ha ajustado a las necesidades y singularidades de cada grupo.

Finalmente quiero cerrar diciéndoles que en el mundo hay tantas voces, hay tantos universos que no son escuchados, atendidos ni explorados porque en este tiempo en donde la diferencia es un delito y el asumirse diferente también es una forma de violencia siento que herramientas como el Sistema Constanz genera un espacio de reconocimiento, de dialogo y abre un abanico expresivo en donde si se vuelve universal sería una lucha ganada en contra de la discriminación.



[Contenido](#) / [Capítulo 2 Mesa 1](#) / Yo Veo un Color Llamado Rojo Vs. Yo Toco una Forma Llamada Rojo

### **Referencias.**

<http://www.sistemaconstanz.com/>

<https://definicion.de/color/>

<https://laprestampa.wordpress.com/2014/04/04/sintesis-aditiva-y-sustractiva/>

## **Notas**

---

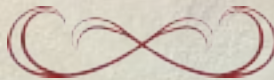
<sup>1</sup> A su abuela le gustaba jugar parque pero con el tiempo empieza a quedar ciega y tiene que dejar de hacerlo, Constanza empieza a indagar una herramienta con la cual su abuela pudiera reconocer sus fichas y el tablero. ([texto](#))

<sup>2</sup> Definición tomada de <https://definicion.de/color/> ([texto](#))





**“De una Experiencia  
a la Pedagogía del Error”**



Carlos Eduardo  
Revelo Narváz  
Colombia

## Biografía

### Carlos Eduardo Revelo Narváez

Magister en Administración de Empresas con Dirección de Proyectos. UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR - CHILE. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Artística UNICATÓLICA LUMEN GENTIUM Y UNIMINUTO. Delineante de Arquitectura e Ingeniería, Técnico y Tecnólogo CESMAG (Centro de Estudios Superiores Maria Goretti ). Pasto .Nariño. Especializado Técnico Profesional en Autocad, FUNDACIÓN ACADEMIA DE DIBUJO PROFESIONAL de Cali- Valle.

### Otros cursos:

Diplomado en Pedagogía Universitaria. UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI. Círculos de calidad en el desarrollo organizacional. CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS PROFESIONALES. Seminario Taller: Investigación en el aula: UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Con el auspicio del ICFES y el CRES SUR PACIFICO. Seminario: La Magia de la Comunicación. Fundación Colombia positiva. COLEGIO BRITANICO THE BRITISH SCHOOL. Seminario: Evaluación: UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

### Escritos

- 1, MÉTODOS QUE ESTIMULAN LA CREATIVIDAD EN EL AULA PARA EL DISEÑO.
- 2, EL PROYECTO INTEGRADOR COMO PROCESO INVESTIGATIVO EN EL AULA.
- 3, PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO VIRTUAL
- 4, PRODUCCIÓN ESCRITA FORMACIÓN VIRTUAL PARA LA DIDÁCTICA DEL DISEÑO
- 5, APLICACIÓN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE

- 6, MODELO PEDAGÓGICO BASADO EN FORMACIÓN POR COMPETENCIAS PARA PRIMER SEMESTRE DEL PROGRAMA DE DIBUJO ARQUITECTÓNICO Y DECORACIÓN.
- 7, ESTUDIO DE FACTIBILIDAD TÉCNICO - ECONÓMICO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN EL PROGRAMA DE DISEÑO GRAFICO DE LA FUNDACIÓN ACADEMIA DE DIBUJO PROFESIONAL. (Tesis).



## **“De una Experiencia a la Pedagogía del Error”**

Carlos Eduardo Revelo Narváz

Jefe de la Unidad de Pertinencia e Impacto Social – UPIS-  
Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali- Valle  
Colombia

### **Resumen**

*Con este escrito se quiere dejar un contexto de reflexión sobre un quehacer cotidiano en los procesos de formación, dados por el docente y permeados por una pedagogía cotidiana a la que S. De La Torre denomina Pedagogía del Éxito y ver que existen otras alternativas innovadoras en lo que se podrían demarcar como errores. Esos sucesos que se califican como malos y no llevan sino a traumar y tal vez a acabar un pensamiento o conocimiento en un individuo ávido por aprender. Pensar en el esfuerzo que debe tener el docente en que el conocimiento es lo importante y que éste debe quedarse permanentemente en el individuo para que él lo aplique, lo procese, lo innove constantemente. Una de las mayores alternativas es pensar en volver los errores en oportunidades de aprendizaje, de hacer un elemento didáctico contundente y pensar que es el acto más reflexivo en pos de un aprendizaje. Así lo denomina De La Torre, como la Pedagogía del Error. Se trata entonces de comprobar de hacer un PARE en la cotidianidad del aula, para convertirnos en unos perseguidores idóneos de los errores en pos de convertirlos en parte fundamental. Finalmente, la intención es crear un espacio de reflexión, en donde podamos contraponer nuestra responsabilidad como formadores ante nuestros análisis en los quehaceres del aula y hacer que cada día tengamos más cerca la mejor actitud pedagógica ante nuestros estudiantes y formemos hombres interesados por su superación.*

### **Introducción**

Existen en nuestra profesión como docentes, varios elementos que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, claves dentro de la formación, por tanto, nuestra profesión nos exige que tengamos el dominio de conceptos, elementos, acciones, conocimientos

y procesos relacionados a la actividad educativa. Entre estos se encuentra el elemento didáctico, que Participa en la planificación, evaluación y estrategias de enseñanza, lo que permiten desarrollar los procedimientos anteriores. Es entonces, aquí en donde participa esta reflexión, en el análisis de dichos procesos, sucedidos en el aula, especialmente. Entra un concepto muy desechado y poco analizado dentro de las estrategias, y es el error, visto como elemento clave en una calificación de un proceso de aprendizaje no determinante, solo dedicado a verificar un cumplimiento de un objetivo de aprendizaje erróneo y pasajero que solo daría un aliciente al docente como cumplimiento de unos parámetros estipulados y muchas veces invariables. Esto hace pensar en lo delicado de nuestra profesión frente a una responsabilidad educativa de formación de personas ciudadanas con responsabilidad ciudadana y éticas en toso su sentido.

Por consiguiente, el propósito fundamental de este artículo es proponer una estrategia de análisis propia de acciones esenciales claramente definidas, que vincule la praxis docente con la teoría vigente; de esta manera, el docente tendrá una guía que le permita diseñar e implementar estrategias didácticas con una visión amplia que le brinde un pleno acercamiento al eje didáctico. Aparte de crear el sentido de investigación en el aula, desarrollando mejoramientos en sus metodologías y creando un pensamiento crítico y comprometido con la superación y detención del conocimiento de sus estudiantes.

Es fundamental generar estrategias didácticas que conlleven a un cambio permanente en la actitud filosófica del docente frente a su actividad como tal y así mismo se refleje en el estudiante como su único interés y principio de formación.

### **Palabras Clave**

Didáctica, pedagogía del éxito, pedagogía del error, error, estrategias, docente

## Desarrollo

Quise empezar una reflexión con base a tres de mis tantas experiencias o anécdotas si la queremos llamar así, de mi vida como educador, al igual como se presentan en los otros roles como padre, como hijo, como lo que soy, sin saberlo todavía. Bueno hablo de aquellas experiencias en donde se presentaron las dificultades, los errores, problemas, conflictos, etc., todos aquellos sinónimos que tienen que ver con las causas no justas o ligadas a un objetivo, pero que por alguna circunstancia llegan a cumplirse.

En el aula, en ese espacio, al que llamo, sagrado, se perciben y se presentan muchas historias, sucesos o experiencias, como docente, debo estar en un estado de atención o a la deriva, para poder capturarlas, entenderlas, analizarlas y comprenderlas.

Empezaré con la primera experiencia. Estando en el colegio público en donde estudié hasta tercero de bachillerato u octavo, como se especifica hoy en día los niveles de estudio, en una de las materias principales, matemáticas, el docente, siempre iniciaba aplicando la fórmula o los conceptos que iban a dar solución a un problema, siempre los presentaba primero y bajo la explicación de ciertas variables o incógnitas que resultaban, se daba una única solución al problema. Realmente era muy sencillo resolverlo, de la manera como lo hacía y así terminada la clase dejaba la tarea con algunos problemas para resolver. Cuando llegaba a la casa a hacer las tareas y empezaba a leer el problema de matemáticas a resolver, las palabras, el contexto mismo del problema cambiaba, cosa que cuando iba a aplicar lo anotado en la clase del profesor, no encontraba la solución. En solo este acto didáctico, si lo podemos llamar así, que hoy en día sigue presentándose de la misma manera en muchos colegios, en muchos de los estudiantes, como si no hubiese cambiado las circunstancias, el tiempo o el contexto, se puede determinar que el docente solo trabaja con base a un objetivo y solo es su interés cumplir con un tema explicarlo y ya está, por su puesto el estudiante tendrá temores y solo se limita a hacer lo que el

profe hizo en el tablero, pues lo hizo muy fácil y salió con un buen resultado.

Más adelante tuve la oportunidad de ahora no ser el estudiante sino de tomar el papel del docente. Por supuesto no tenía una preparación pedagógica, sino la actitud y el hecho de tener una profesión técnica profesional, lo que hizo que pudiese participar dentro de esta profesión. Mis referencias solo eran los estudios que tenía y las actitudes de todos los que fueron mis docentes, algunos de ellos marcaron mi entusiasmo, otros me dejaron pensando sobre cuál sería mi responsabilidad, ahora que entraba a participar de un proceso de formación.

Bien, no entraré en detalles, en esta segunda experiencia logré entrar a dar una materia que se denomina Perspectiva, uno de mis fuertes y que tuve que pensar mucho sobre su didáctica, pues lo que yo aprendí de ello fue muy poco. Recordaba las enseñanzas de mi profe y realmente nunca la entendí solo hasta que la estudié detenidamente y de forma autodidacta, logré hasta desarrollar un método para poder hacer que los estudiantes la comprendieran mucho mejor de lo que yo logré hacerlo.

Dentro del proceso de construcción de la perspectiva cónica, aparecen los elementos básicos que según su posición determinan la representación del objeto en tercera dimensión. Después de hacer la explicación dejé un ejercicio de aplicación, en donde podría observar y analizar el nivel de comprensión que tuvieron los estudiantes al respecto del tema. Al observar los trabajos todos tenían, como si fuera una fotocopia, los elementos en las mismas posiciones en que yo había dado el ejemplo, a pesar de esto no había un buen resultado, pues había variado algunas dimensiones. Nuevamente me surge la inquietud de por qué los estudiantes no pueden proponer o explorar en su ejercicio, buscando otras opciones y comprobando que los elementos no cambian en sus características y que el resultado es el análisis de estos y no de la copia de los mismos.

Más adelante, después de tener una mayor práctica, me dieron otra materia, que tenía mucha relación con la anterior se trataba de sistemas, cuyo software es especializado en el dibujo de planos, AutoCAD. Y aquí empieza mi tercera experiencia, por cierto, también tuve que desarrollar una didáctica para la comprensión del manejo y aplicación de este programa.

En cierta ocasión, cuando iniciamos a determinar un texto, empezamos a conocer las probabilidades de escribir dentro del programa, es entonces que iniciamos con uno de los comandos que lo trabaja y se denomina: DTEXT, o DT, cuando se da la orden, lo primero que pide es la posición en donde iniciar la escritura, luego de lo cual pedirá un dato relacionado a la altura del texto, después la rotación, si el texto se quiere con algún ángulo de inclinación, finalmente pide escribirlo y el resultado es el esperado. En uno de esos momentos un estudiante me llama a decir que no podía controlar el tamaño del texto, pues siempre salía con una altura fija, demasiado grande, inclusive para el formato que estábamos dibujando. Me di cuenta que el estudiante había dañado el manejo de los textos en el programa, había manipulado una de las variables que precisamente controla la altura de los mismos. Al preguntarle que había hecho, negaba haber tocado más de lo que se la había dicho. Esta es una de las reacciones comunes en lo estudiantes que a veces quieren saber más o buscar alternativas de respuesta sin saber cuáles van a ser las consecuencias o los resultados. Es por eso tan importante no solo conocer el manejo correcto de los comandos, sino también los posibles errores que sucederían en dicho manejo.

¿Ahora me pregunto qué es lo que pasa? En el análisis de estos sucesos, tengo muchas respuestas, que conllevarían a un debate profundo en cada una de ellas.

Empecemos, por ejemplo, con la didáctica del docente y preguntémosnos con el corazón en la mano, si es la más adecuada. Hay algunos elementos en común que conectarían los tres casos

en un tipo de pedagogía que según Saturnino de la Torre (31 DE-LA-TORRE-Saturnino-Cap3-Parte1-Exito-Error.pdf n.d.), llama la Pedagogía del Éxito, por un lado, es decir en este tipo de trabajo el docente solo tiene un interés particular de cumplir con un objetivo planeado desde el micro currículo y sencillamente cumple, sin embargo queda en el estudiante un inconformismo que se percibe en el solo tener en cuenta que bastó con conseguir una nota mínima y de haber pasado o sencillamente el haber podido desarrollar un ejercicio, muy parecido al del docente y creer haber terminado su aprendizaje en este tema, entonces queda satisfecho pero al otro día su conocimiento sobre el tema anterior se ha desvanecido, porque lo importante tanto para el profesor como al estudiante era terminar con un tema y continuar. Las evaluaciones en los tres casos se hacían midiendo los errores, es decir, por ejemplo, en la primera experiencia, el profesor hacia un examen final y en el planteaba cinco preguntas, cada una de ellas con un valor de un punto, si el estudiante se equivocaba en dos de ellas, el resultado era una calificación de tres, que para el estudiante era haber tenido un gran logro, pues esta era la nota mínima esperada para pasar, entonces, terminaba el proceso y nuevamente el docente había cumplido, además se vanagloriaba por sentirse un profesor “cuchilla”, es decir cumplió su objetivo y además las respuestas deberían ser planteadas de acuerdo a los procesos que el mismo enseñó, no aceptaba otro diferente, pues sería un ERROR. En este punto surge entonces otra característica de este tipo de pedagogía, es decir al profesor no le interesa reflexionar porqué este estudiante saco tres y no saco el cinco, sino solamente cumplir con asentar una nota final y cumplir con las exigencias de la Institución, en cuanto a cumplimiento de reporte de una nota, ¿cuál fue el ERROR y por qué se está dando, ¿qué pasó? Preguntas que se harían en lo que Saturnino la Torre (31 DE-LA-TORRE-Saturnino-Cap3-Parte1-Exito-Error.pdf n.d.) denomina: la Pedagogía del Error.

En la segunda experiencia, a pesar de haberse pensado y desarrollado una didáctica con el fin de lograr una mejor comprensión sobre procesos matemáticos y exactos de la perspectiva

cónica, se vuelve a presentar una copia del ejemplo del profesor, se percibe un miedo a cometer errores en el estudiante y se refleja una imagen infantil alusiva a un evento psicológico de edad temprana, relacionado con un ejercicio de expresión, que los padres a veces hacen al hacer que su hijo pinte a su familia, sin saber que el interés que tiene el niño es expresar sus sentimientos y no el interés de ser un buen pintor, el padre cuelga su cuadro en el mejor sitio y el niño no vuelve a pintar, pues queda claro que ese cuadro es lo mejor y trata entonces de imitar otro, tratando de que sea mejor al primero, es cuando se origina la copia y el miedo que se tiene en el momento de hacer un ejercicio basado en un ejemplo que el profesor dio en el tablero. Entonces, se genera otro tipo de error que se debe analizar, en un contexto de entender como aprende el estudiante y no como se puede “rajar” al estudiante.

En la tercera experiencia, sucede lo inesperado, también hay una didáctica pensada en mejorar el aprendizaje del estudiante en este tipo de software, que se sabe es lógico y responde a unas especificaciones técnicas y exactas para poder representar un elemento bidimensional o tridimensional, se requiere un pre conocimiento del manejo del computador y a su vez de tener cuidado en emitir ordenes lógicas que respondan a un resultado lógico. Sin embargo, el estudiante tiene un sentido de exploración, diría que mal guiada pues tiene en su cabeza que los elementos asociados a este tipo de tecnología responden como si ellos pensarán, es decir han humanizado estos elementos, hasta tal punto de a veces excusarse en su funcionamiento o mal estado de su aparato, sin saber, como es el caso de que el software responde a un lenguaje binario. Sucede muy a menudo que al iniciar con este programa y comenzar a darle ordenes, el responda de manera lógica, pidiendo datos exactos, como por ejemplo al hacer una línea es lógico que esta se elabora uniendo dos puntos o se desarrolla con base a dos puntos como mínimo. Pero, el estudiante cree que se puede dar una orden como “HOLA”, esperando que el aparato responda de alguna manera, aunque da una respuesta lógica diciendo no conozco este comando, busque

ayuda en F2. En nuestro caso el estudiante manipuló una variable en un cuadro correspondiente al formato de texto, en una pequeña casilla, en donde aparece "0" y la cambió a "1", esto hizo que la letra siempre se programara para tener una unidad de alto, y se emite el campo en donde se pediría la altura en el comando "DT", acarreado el problema de no poder controlar la altura del texto.

En este orden de ideas, se puede decir que uno de los problemas dentro de una pedagogía no reflexiva o no analítica (pedagogía del éxito), en los procesos de enseñanza aprendizaje, deja muchos vacíos en el verdadero esfuerzo de la formación, de ahí que se haga mucho énfasis en hacer un pare en este ejercicio para pensar, analizar y desarrollar cambios en las didácticas, pero tomando como base los ERRORES que el estudiante y/o el docente comete en sus procesos, sobre todo evaluatorios, para tener mayor conciencia en los resultados de sus estudiantes o en el ejercicio docente.

Los errores no deben tomarse en función negativa y menos como elementos de un fin evaluatorio, sino al contrario deben ser los elementos primordiales en un avance, en el mejoramiento y en la propuesta de muchas alternativas de solución a un currículo, a una didáctica y a una pedagogía que tenga como un fin claro de responsabilidad, compromiso y formación plena para un mejor estudiante, como ser humano y como ciudadano.

Independientemente, de clasificarlos, porque como lo plantea De La Torre, hay muchos tipos de errores, que se nos presenta a diario, no solo en nuestra vida cotidiana, sino dentro de nuestro que hacer docente y pedagógico, por lo que es importante estar atentos a ellos, para poder reflexionar y dar oportunidades innovadoras en nuestro diario. Busquemos maneras creativas e innovadoras de fortalecer y fortalecernos de nuestros errores, respondiendo de una manera mucha más contundente y firme a nuestra función como formadores.



Son muchas las reflexiones salidas de estas tres experiencias, de ahí que después de haberlas estudiado y entendido, tuve una posición diferente al error, como por ejemplo no solamente enseñar lo bueno de los resultados o el buen manejo de los comandos, en el caso de dicho software, sino también las posibles equivocaciones que podrían darse con base a lo sucedido en mis años de experiencia en este ejercicio. Dejar equivocarse, dejar que se cometan errores, mantenerse en un constante descubrimiento y analizar los mismos en pos de mejorar.

El error es un principio didáctico, lo anuncia J.P.Astolfi, profesor de educación de la universidad de Rouen, ([El\\_error\\_un\\_medio\\_para\\_enseñar\\_-\\_J.\\_P.\\_Astolfi.pdf](#) n.d.) el error es un medio para aprender, y lo corroboramos en nuestros procesos. No es nuevo el pensar en este tema, en plantear una nueva metodología con base al error, ya lo hemos visto que varios autores han entrado en su análisis, uno de ellos como C. Lomas ([AS01702.pdf](#) n.d.), en donde hace referencia a este tipo de actos y a estar muy interesados en los errores de los estudiantes, pues de ellos también se desarrollan las mejores acciones de enseñanza.

## **Conclusiones**

1. La didáctica es uno de los procedimientos y conceptos claves en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Generar estrategias que tengan como fin fundamental la proyección, la realización y la detención de conocimiento es uno de sus principios.
2. El docente tiene una responsabilidad ética y moral frente a los procesos de formación, para consigo mismo y con sus estudiantes dentro de un espacio sagrado, como es el aula.
3. El docente debe tener un sentido investigativo que aplique en su praxis, con el fin de determinar elementos claves que pueden estar perjudicando o mejorando su intención formativa.
4. Debe proponerse a través del análisis evaluativo del error, un mejoramiento constante que determine procesos didácticos innovadores para su ejercicio de enseñanza.

5. Es claro que se debe tener un momento reflexivo y didáctico en todos los procesos evaluativos y pensarse más allá de las dificultades o errores como puntos de calificación negativa, para pensar en propuestas de fortalecimiento en la formación.
6. Traspasar los umbrales del número como medida de un objetivo solamente a dejar constancias cualitativas y reflexivas en el estudiante en pos de mantener su conocimiento en constante crecimiento.

## **Referencias Bibliográficas.**

De La Torre, S. (2004). Aprender de los errores. el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras. ed. Magisterio. Rio de la Plata, Arg.

Feo, R. (2009). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Instituto pedagógico de Miranda.

Astolfi, J.P. (2004). El "error", un medio para enseñar. Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio, México, 2004, pp. 7 -25.

Iglesias Albarrán. L.M.(2010). Reflexiones en torno al tratamiento pedagógico del error. El blog educativo como plataforma de debate en red.





**Capítulo III**  
**Mesa de Trabajo 2**

**La Interacción de las Prácticas de Arte  
Con Otras Formas Simbólicas y Sistemas  
Culturales**





## Contenido

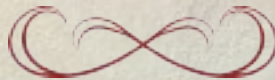
Relatos que Tejen Danza	<a href="#">289</a>
Una Mirada a las Representaciones Sociales Sobre el Cuerpo en los Jóvenes Universitarios	<a href="#">305</a>
La Representación Social del Colombiano en la Revista Mito	<a href="#">324</a>
Córdoba y su Folclor	<a href="#">341</a>
Enunciar un Proyecto para Conceptualizar la Contemporaneidad de lo Estético en Momentos Donde se Teme la Caducidad de la Filosofía	<a href="#">362</a>
El Arte Expresión del Cuerpo Hecho Imagen en el Aula: Jóvenes en Escena por un País Posible	<a href="#">385</a>
El Cuerpo y el Teatro como Experiencia Artística, la Formación en Educación Infantil	<a href="#">403</a>
Publicaciones Independientes: Creaciones Comunitarias para Reconocer el Territorio	<a href="#">418</a>
Memes: Construcciones de imagen, cuerpo e identidad de la mujer negra, entre el estereotipo y la diversidad.	<a href="#">437</a>
La Identidad Nasa a través de la Tulpa como una Experiencia Estética	<a href="#">459</a>
Reconociendo tú Huella en Mí, La Construcción de un Sujeto y su Saber	<a href="#">475</a>
El Retrato en América	<a href="#">485</a>







# Relatos que Tejen Danza



Daisy Patricia  
López Benítez  
Colombia

## **Biografía**

**Daisy Patricia López Benítez**

Docente Licenciatura en Educación Artística Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

## Relatos que Tejen Danza

Daisy Patricia López Benítez

patiilopezb@hotmail.com

Universidad Distrital

Colombia

### Palabras claves:

Cuerpo, recuerdo, cotidianidad e infancia

### Introducción:

Los estudios sobre el cuerpo han tenido abordajes de diferentes maneras, en este caso se asume e hila como la piel que lleva vivencias e historias, siendo así un testimonio vivo que conecta el presente con el pasado, así mismo llevándolo al campo de los estudios artísticos, se desprenden y se zurcen intimidades y creatividades para poder llevar a cabo una puesta en escena, en este caso el tema de exponer la realidad familiar en una obra dancística a partir del cuerpo.

Los relatos de vida llevados a la danza se puede definir como un cuerpo narrado, donde se reviven sentimientos que surgen del recuerdo íntimo, donde la comunicación corporal, su movimiento y gestualidad construyen una puesta en escena, que plasman la metáfora del recuerdo, trenzando allí la importancia del pasado y también dejando sanar eventualidades vividas, pues los recuerdos trasportados al cuerpo danzado hacen reflexiones y resiliencias, lo cual es necesaria para la transformación social, pues en esta medida hablamos de la historia danzada.

Cuerpo, recuerdos y cotidianidad, tres aspectos que aborda el contenido de la investigación-creación a partir de las narraciones

- **El cuerpo:** como imprenta de historias.
- **Recuerdos:** que aparecen e invaden la mente, que hacen de ese cuerpo una mujer fuerte, sin rencores a pesar de esas adversidades.

- **La cotidianidad:** esa repetición de acciones que se convierten en rutina de hacer, para luego ser, acciones que impregnan y finalmente diseñan el cuerpo.

**Contenido:**

*A ti mi madre, mi LuzE*

- oiga negra
- Usted morena
- Niña, la mulata
- Eha, la cimarrona
- Aquí cuscus.

¿Pero porque te llamaron así? ¿Por qué tu piel no es del mismo color de mis tías? Un frasco de blanqueador, de decol para volver blanca la piel, gracias a Dios se dieron cuenta antes que te lo echaras encima.

Mi ama conserva las cicatrices en el cuerpo y en el alma, ellas son las marcas de su vida, pero sé que su corazón ya está sano, ya se fue el dolor.

Es así que vislumbran autores como Merleau Ponty y Arturo Rico Bovio, desde la teoría de la corporeidad, dándole total prioridad al cuerpo; el cuerpo razón de la existencia y el sentir, como unidad compleja, tejida de diferentes situaciones y relaciones que construyen la vida y las vidas. El abordaje en la teoría de la corporeidad permite afirmar que la existencia humana es corpórea, y por ende percibimos y sentimos el mundo desde y por el cuerpo, así el enfoque fenomenológico (Merleau Ponty, 1993) ha reconocido y elaborado una mirada diferente alrededor del cuerpo, un cuerpo cargado de realidades y de experiencias en una relación social, personal y de contexto, por lo cual el cuerpo es más que un gran trozo de carne y pasa a las esferas holísticas del ser, la holística del cuerpo, entendiéndolo como totalidad; el cuerpo es un contenedor de realidades, vivencias, sentimientos y es por él y con él que

construimos relaciones y reconocemos el mundo, en esta medida la danza desde los relatos, es conectar la oralidad al cuerpo, llevar y entender el pasado desde el presente, para comprender y asumir realidades, es así que la danza hace transformaciones sociales y culturales.

A partir de las características y dimensiones en la teoría de la corporeidad “el cuerpo va más allá de una mirada biológica”, (Rico Bovio, 1998), pero al mismo tiempo no la niega, ya que desde este paradigma se habla de una naturaleza humana, con características particulares, ya que un cuerpo no es igual a otro, pero que también requiere de otros cuerpos, porque tenemos y vivimos con cuerpos compartidos, y en esta medida también se construye el cuerpo que somos. Dentro de las coordenadas del cuerpo se vislumbran esos límites que tienen los cuerpos, pues estos llevan consigo patrones sociales y culturales, y del mismo modo, recociendo y fundando que el otro hace parte del cuerpo y deja huellas, tanto a nivel físico como emocional, de asumir y enfrentar la cultura y la memoria, de esos vestigios que quizás se conocen solo en la oralidad de la familia y que muchas veces el cuerpo lo lleva en silencio.

El cuerpo, las relaciones y el pensamiento están unidos entre sí, en un tiempo y un espacio, no sé si como una mezcla, pero con una íntima relación de la corporalidad, como una manifestación del ser, que emana y entrevé a partir de las relaciones y experiencias vividas, la percepción es la esencia del ser y del sentir, se da en un momento dado, que responde a una sensación, recuerdo o sentido.

En este sentido la narrativa del cuerpo, es el espacio de la percepción, que por medio de diferentes elementos, sonidos, movimientos se pretende facilitar un espacio de relaciones sintientes, es la puesta escénica que permite que diferentes individuos se sitúen en un cuerpo, en los relatos de vida danzados, porque es importante la creación dancística y cuando se crea a partir de investigación de las historias, cuentos o eventos sucedidos en algún contexto,

muestran y abren la posibilidad de entender situaciones y hasta de revivir emociones...con el pasar del tiempo, como dice Ponty “mi cuerpo es representación del otro”, y es esa huella heredada que se da desde el cuerpo, que se ve en el cuerpo, para complementar en palabras de Rico Bovio “Nuestra realidad última se encuentra en el cuerpo”

La primera referencia para la realización de esta obra es mi familia y el contenido de los relatos de crianza de mi madre, los cuales generaron inquietud y necesidad de conocerlos más a fondo, pues provocaron dolor y molestia de heredarlos y recibirlos sin comprender esas pautas de crianza particulares ejercidas en la zona rural del Quindío. De tal manera, esta investigación-creación se basa en el arraigo, la sangre y la intimidad del hogar, al hilar los relatos de niñez cargados de emociones y vivencias alrededor del recuerdo familiar. Por ello se recurre a considerar la cotidianidad como punto de partida, al abordarla, encontramos que es un puente de dos aspectos importantes de esta investigación-creación: *el primero, la infancia campesina y el segundo constituido por las relaciones diferenciales de género*. Este enfoque llevó a la necesidad de desglosar en primera medida el contexto inmediato (espacio-temporal) el cual está constituido por unas fincas cafeteras del departamento del *Quindío*, lugar donde sucedieron las vivencias. De otra parte, es importante destacar que los relatos se ubican en la década de los sesentas, situación que nos hace comprender, las pautas con las que se interactuó y se retroalimentaron las relaciones familiares en ese momento.

De los recuerdos cargados por el cuerpo, entre ellos las marcas que habitan en él, cuáles cicatrizan y cuáles otros se van haciendo más notorios en la mente que los va re-significando; para entrelazarlo con un video-danza, se vuelve significativa la propuesta que presento.

Las relaciones que se tejen entre la memoria y el cuerpo, dando cada puntada en los relatos de la infancia, urdiendo simbólicamente

la correlación entre cuerpo narrado, (relatos escritos y orales), con un cuerpo danzado (que interpreta sensaciones y vivencias de esos relatos) y con el apoyo de la cámara de video se recrea diferentes momentos, dándole un hilo conductor y narrativo para la comprensión de la obra.

Los hechos relatados suceden en la parte rural del Departamento del Quindío, en diferentes veredas de esta región, lugares reconocidos por sus guaduas, plátanos y cultivos de café. La ubicación geográfica de este territorio es hacia el sur de la Capital de Colombia, Bogotá D.C

La noción de cuerpo como medio de ser y sentir, de reconocer y vivir el mundo, es la medida que refleja y referencia ese tejido del recuerdo, y al pasar de los años lleva cicatrices de diferentes momentos, unas marcan en el cuerpo, otras el alma y otras se borran con el pasar del tiempo, por ello autores como Rico Bovio y Marleau Ponty desde, sus teorías del cuerpo, fortalecen la investigación. Como dice Ponty “mi cuerpo es representación del otro”, y es esa huella heredada que se da desde el cuerpo, que se ve en el cuerpo, para complementar en palabras de Rico Bovio “Nuestra realidad última se encuentra en el cuerpo” y en esta investigación es el cuerpo quien habla, y quien sustenta la investigación-creación.

“Los libros no son más que metáforas del cuerpo, pero en los tiempos de crisis, el papel no le basta a la ley y es sobre el cuerpo el sitio donde se traza de nuevo. El texto impreso remite a todo lo que imprime sobre nuestro cuerpo, lo marca (al rojo vivo) con el nombre y la ley; lo altera en fin con dolor y/o con placer para hacerlo un símbolo del otro” (Michel de Certeau, 1990, p 153)

El contexto inmediato es entonces, quien forma y transforma esos cuerpos y más aún cuando apenas se está moldeando, que es la etapa de la niñez “El cuerpo se repara. Se educa. Hasta se fabrica” (Michel de Certeau, 1990, p 155), el resultado de lo que recibimos

del mundo y el alimento social y cultural que nos ha acompañado se ve finalmente en el cuerpo, las posturas corporales son las marcas que le damos al mundo para entendernos, para ver a simple vista lo que hemos recibido.

Al abordar el tema de cuerpo como categoría principal, se encuentra que este guarda en su piel la historia de vida de cada persona, y se desprenden situaciones específicas: en primera medida se contempla un cuerpo como testimonio vivo que conecta el pasado, a sus recuerdos. “Nuestra realidad última se encuentra en nuestro cuerpo” (Bovio, 1998, p 5), y porque esa realidad que se refleja esta en el cuerpo, representado en huellas, marcas o quizás cicatrices; por ello el cuerpo es más que el contenedor de vidas, que un soporte para caminar, pues, en él también está todo el cosmos de una persona “Nuestro cuerpo es en última instancia la base de todas las referencias cognoscitivas. Los órganos sensoriales, con sus peculiares umbrales de respuesta a los estímulos externos o internos, diferentes a los de otras especies zoológicas, nos ofrece una primera imagen selectiva de lo existente” (Bovio, 1998, p 23); entendiendo así que el cuerpo es el privilegio del ser y del sentir, del vivir y el recordar, por allí pasa todo, y se quedan muchas vivencias del pasado y el presente, la piel guarda en sus arrugas y en sus marcas una y mil historias, cada una con una carga y un valor diferente, pero finalmente el cuerpo las lleva clavadas a la vida y a la memoria, se condensa entonces, en un tiempo y espacio determinado, donde el cuerpo resume y transmite todo, en un discurso y una cultura específica, el cuerpo como una totalidad conecta lo interno con lo externo, el lenguaje no verbal es revelador, porque el cuerpo lleva las vivencias y es importante pensar que él no es solo uno, pues en este se contienen dimensiones y cosmogonías, que equivalen a un infinito ser, comprendido en uno solo e irrepetible.

### **Conclusiones**

El video danza que finalmente se titula **Relatos que tejen danza**, tiene una duración de 7 minutos. Es una creación colectiva con la



ayuda de diferentes artistas. Para tal fin, se creó un video-danza entretejiendo la correlación entre cuerpo narrado, (relatos de mi madre sobre su infancia), con un cuerpo escénico (que interpreto sensaciones y vivencias de esos relatos) siempre pensados desde la ficción y el sentir interno de cada intérprete, sin pretender dramatizar ni actuar cada relato, este video trenza lazos con la acción en vivo, (performance), el cual inicia con el resultado de esta obra que es la reconciliación, conectando el video, aunque el performance no está consignado en el video hacer parte de la obra y es la esencia final de esta investigación.

Como conclusión de esta investigación y proceso creativo, se plantea que: en un recuerdo profundo, el cuerpo entreteje marcas y vivencias que se imprimen en la piel, quien las porta como herencia de esa que fue y es su vida... porque finalmente el cuerpo es el relato de nuestra existencia.

En esa medida dentro del proceso reflexivo el acercamiento al cuerpo propuso y construyó un camino de relaciones, emociones y sentimientos familiares, donde fortalecieron esas huellas de la memoria, recuerdos que decantan una cotidianidad y un contexto específico, que dieron paso al desahogo, esa carga de enredos y tejidos sin resolver en la historia de vida de Luz Edith.

La importancia de llevar estos relatos al video-danza es re-significar los diferentes momentos de la vida en la infancia, como lo es la vida cotidiana. Por su construcción de aprendizajes significativos y habituales que se encuentran relacionados directamente con el conocimiento diario y permanente, asumidos como cimentación del saber y el ser; el espacio donde Luz Edith construyó su identidad y se acercó a las dinámicas culturales de su contexto. Así mismo al reconocimiento del cuerpo, y este como una diferencia hacia el otro, donde se va involucrando en primera media querer parecerse a ese otro y en un segundo momento donde se reconoce que se tienen diferencias con el otro, pero esas diferencias se asumen con el pasar del tiempo.

La obra se aborda desde el relato, con la palabra en texto y en la oralidad; es de resaltar que los relatos se tomaron desde la subjetividad de Luz Edith, están impregnados de la intimidad familiar, y es donde se devela que en la familia están las huellas de la memoria, que aunque se vistan de maltrato o de discriminación son las constructoras del ser, de ese cuerpo, y son los hilos con sus puntadas unas más fuertes que otras, unos hilos más visibles que otros, pero que finalmente todos hacen parte de esa costura de nuestra vida.

Teniendo en cuenta esos relatos, es de vital importancia volver al recuerdo, para sanar cicatrices y desahogar el alma, para así llegar a esos momentos y hablarlos desde la paz y el aprendizaje que da la reconciliación, para re-aprender de aquellas circunstancias, que tejen las relaciones familiares.

De la misma manera, la investigación-creación desde la subjetividad, muestra momentos difíciles dentro de la familia, que en primer medida es muy arriesgado por su carácter íntimo, pero finalmente estabilizó y fortaleció las relaciones familiares; me atrevo a decir que fue un proceso sanador; por ello cabe decir que trabajar desde la memoria en el arte es sanador y con ello se plantea que el arte puede ser una terapia y una manera para poder construir paz.

En relación con todo lo anterior sobresale que la categoría principal de este proyecto fue el cuerpo, pero un cuerpo que inicialmente se recuerda y se lleva al relato, desde una relación sintiente del ser mujer, de ser niña y de ser negra; por ello se va desencadenando el factor recuerdo dentro de una cotidianidad, en esta vía de indagación, exploración y creación se va manifestando la intimidad familiar que con el zurcir va decantando un maltrato infantil desde la discriminación, todo condensado en el remendar las huellas de la memoria y que se manifiestan en las diferentes escenas de esta obra.

En conclusión este trabajo es una ventana para poder llegar al arte como una herramienta de reconciliación con el recuerdo y el dolor, entender al otro desde el cuerpo y apostar que la investigación desde la subjetividad puede desencadenar aciertos que construyen y favorecen las relaciones familiares.

Reconocer su historia para entenderse, ese tejido ancestral que es heredado pero desconocido, para comprender factores como la discriminación que en este caso fue un factor social que atravesó los recuerdos y momentos de construcción de identidad y reconocimiento de lazos familiares.

La creación poética desde el cuerpo y la historia de familia implica adentrarse a la intimidad y exponerlo para volverlo público, pero a la vez sanador, es una propuesta para entender la investigación desde la realidad y vivencias personales.

La satisfacción personal de aliviar ese sin sabor del reconocimiento de mis ancestros, para no juzgar sino entender sus prácticas de un momento y espacio específico.

## **Bibliografía**

- Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid. Taurus. [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/El\\_nino\\_y\\_la\\_vida\\_familiar.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf)
- Dorado, C. y Olaya, E. (2009). Maltrato Infantil, Puerto. Colombia. Grupo editorial Ibáñez.
- Baigorri, A. (1995) De lo Rural a lo Urbano. <http://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf>
- Bausch, P (1985). Café Muller. [http://www.dailymotion.com/video/xl42oi\\_pina-bausch-cafe-muller-full-version\\_creation](http://www.dailymotion.com/video/xl42oi_pina-bausch-cafe-muller-full-version_creation).
- Bausch, P (2004) Kontakthof. <https://www.youtube.com/watch?v=keaz6JbuGls>
- Belsky, 1993. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282004000100014](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000100014)
- Bovio A, (1998) Las Fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad. Quito. Abya-Yala ediciones.
- Bringiotti (2005), <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n1/v19n1a06.pdf>
- Buenaventura, D. (1998). Criado Historia de la Infancia. Barcelona. Editorial Ariel, S.A
- Celedón, J. y Saleme, Y. (2009). Efectos del maltrato infantil en la inteligencia emocional.

Certeau, M. (1990). La Invención de lo Cotidiano. Mexico. Universidad Iberoamericana de historia. Instituto Tecnológico de estudios superiores de Occidente.

Declaración Universal de los derechos del niño. 1959

Diario Oficial No 46.446. Bogotá, D. C., miércoles 8 de noviembre de 2006.

Dussel, E. 2013. Conferencia razón y revolución. <https://www.youtube.com/watch?v=6GLzHSIGf4o>

Facio Alda. <http://nuriavarela.com/violencia-simbolica/>

Galeano, E. (2005) Patas Arriba (la escuela del mundo al revés). Buenos Aires. Falta editorial.

González, A. y Jiménez Tavira G. (2010) Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo en Merleau-Ponty Phenomenology of the Intersection between Body and World in Merleau-Ponty Roberto \* Universidad Autónoma del Estado de México

Jiménez Morago (1997) Familia y Desarrollo Psicológico. Huelva. Hergué Editorial.

Laslett, (1995) El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo. [http://www.jstor.org/stable/40183802?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/40183802?seq=1#page_scan_tab_contents)

Le Breton, D. Antropología del Dolor. (1999) traducido del francés por: Alcoba Daniel. 1 Edición. España

Lloyd, de Mause.(1994). Historia de la Infancia. Madrid. Editorial Alianza.

Luce Giard. Traducción de Alejandro Pescador, La invención de lo cotidiano I Arte de hacer, Nueva edición, Universidad Iberoamericana 1990

Miller, A. (2005). El cuerpo nunca miente, traducción por Torent Marta. España

Mandoki, K. (1994). Introducción a la estética de lo cotidiano. Editorial

Moreno, J. (2004) Maltrato Infantil. Intervención Psicosocial, Vol. 13 N.º 1- Págs. 99-115

Nuria Varela(2014)<http://nuriavarela.com/violencia-simbolica/>

Perz Rasilla, E. (2010). Telón de fondo, Revista de teoría y crítica teatral.

Pérez, P. y Alonso, G. (2010). Infancia valores y estilos de educación” (6-14 años) y familias Dir. Univeritat de valencia.

Ponty, M. (2003). El mundo de la percepción Siete conferencias. Edición y notas por Stephanie Menasé. Fondo de la cultura económica- Primer edición en español

Ponty, M (1945) Fenomenología de la percepción, Planeta-Agostini

Ramos, F. (2013) No despidas el presente. Formas de tiempo y percepción que gobiernan nuestro cuerpo. Colombia.

Sánchez, T. (2005) Maltrato de género, infantil y de ancianos, temas de psicología X Publicaciones Universidad pontificia de Salamanca.

Santa Cruz, Victoria. <https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>

Trilles, K. (2004); revista de filosofía, núm. 33, 2004. Universitat de Valencia.

Tutu, D (2009) Prólogo del arzobispo Desmond. Tutu <http://www.abc.es/gestordocumental/uploads/Cultura/prologoLibertad.pdf>

Vargas, E. (1999). Maltrato Infantil, Como comprender y mejorar la relación con los niños. Colombia. Editorial Planeta

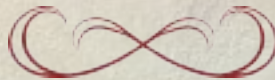
Walker, K.(2014) <http://www.art21.org/artists/kara-walker>







**Una Mirada  
a las Representaciones Sociales  
Sobre el Cuerpo  
en los Jóvenes Universitarios**



Gigliola  
Pardo Nieto  
Colombia

## **Bibliografía**

### **Gigliola Pardo Nieto**

Maestra en Artes plásticas. Universidad del Atlántico Facultad de Bellas Artes.

Maestría en Educación, énfasis medios aplicados, Universidad del Norte Barranquilla.

Doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico

## **Una Mirada a las Representaciones Sociales Sobre el Cuerpo en los Jóvenes Universitarios**

Gigliola Pardo Nieto  
gigliolapardonieto@gmail.com  
Universidad del Atlántico  
Colombia

### **Resumen:**

La ponencia aborda la problemática de la mitificación del cuerpo sexuado en la enseñanza de la educación artística y la influencia de la objetivación del cuerpo en los imaginarios colectivos de los jóvenes universitarios. Esto, es producto de la exclusión de la pedagogía del cuerpo en la Básica primaria y bachillerato, la cual no se aborda desde su forma simbólica en las construcciones culturales de educación. El objetivo de esta reflexión, consiste en analizar y describir las representaciones del cuerpo sexuado, sus concepciones, las problemáticas de estereotipos de belleza en relación con la enseñanza de la educación sexual y la construcción de los imaginarios colectivos sobre el cuerpo en la población juvenil de la universidad del atlántico. La metodología empleada es de carácter cualitativo, se basa en la teoría de la representación social, desde un enfoque sociológico centrado en la interacción simbólica. La condición de los imaginarios colectivos en jóvenes universitarios identificados a través de las representaciones del cuerpo humano sexuado o no sexuado son productos de las concepciones sobre la sexualidad que se construyen en las redes de los procesos educativos. Desde el punto de vista histórico, la pedagogía del cuerpo se ha visto enfrascada en la gimnasia, la higiene y el deporte, descuidando de esta manera su espiritualidad en cuanto a forma simbólica de poder, belleza e identidad, por tanto la corporalidad es alejada de su representación, es decir, excluida de la educación plástica, esta problemática conlleva a desdibujar el cuerpo como parte esencial del ser en la psique de las personas, por consiguiente, se logra comprobar que las notables condiciones en las cuales se percibe, aprecia y trata el cuerpo sexuado y la evitable limitación

de la enseñanza sobre la corporalidad en la escuela influye en los imaginarios colectivos en los jóvenes universitarios del departamento del Atlántico.

**Palabras clave:**

*Cuerpo simbólico y sexuado, Educación Artística, Identidad y Corporalidad, Imaginarios Colectivos y sexualidad, Pedagogía del cuerpo y representaciones.*

**Introducción**

La escuela debe educar para la vida, es decir, formar a los niños y jóvenes de manera que puedan convivir en sociedad. Dicho de otro modo, los diferentes saberes que interactúan en los colegios deben servir de apoyo al desarrollo integral de cada estudiante. En tal sentido, la escuela se concibe como un espacio que contribuye no solo a potenciar los aspectos cognitivos, sino también componentes del desarrollo humano tan fundamentales como los emocionales, espirituales, psicológicos, morales y estéticos. Tales aspectos conllevan el ejercicio de repensar la realidad que rodea a las personas en un contexto social determinado. En síntesis, la escuela juega un papel significativo tanto en la formación del individuo como en la construcción de su identidad, de ahí la preocupación hacia el cuerpo como expresión simbólica del ser.

En consonancia con los planteamientos anteriores, se propone aquí un acercamiento, en el ámbito educativo, al tema del cuerpo sexuado. De manera específica, se reflexiona acerca de las representaciones sociales de este en el área de la educación artística, con particular énfasis en artes plásticas y visuales. En este campo, a diferencia de lo que sucede en la danza y el teatro e incluso en la música, la visión del cuerpo enseñada desde la escuela está limitada al rostro. Esto genera una problemática a nivel de educación superior cuando los jóvenes que inician su formación en las artes plásticas y visuales entran en contacto con el cuerpo desnudo.

El propósito de este trabajo es entonces reflexionar sobre las representaciones del cuerpo, en tanto ser sexuado, que poseen los jóvenes universitarios que comienzan su formación en licenciatura en Educación Artística. Estas han sido construidas desde temprana edad en distintos entornos y moldeadas, en esencia, por la educación recibida en casa y en la escuela. La metodología empleada es de carácter cualitativo, se basa en la teoría de la representación social, desde un enfoque sociológico centrado en la interacción simbólica. Se parte de actividades de interpretación y representación de imágenes relacionadas con el cuerpo humano sexuado, realizadas en las clases de Didáctica del dibujo y Expresión pictórica, en programa de Licenciatura en Educación Artística de la Universidad del Atlántico. Asimismo, se analizan algunos registros de conversaciones informales sostenidas con jóvenes de este programa.

Primeramente, se expone el cuerpo como instrumento simbólico. Luego se analiza el concepto de representaciones sociales junto la significación del cuerpo sexuado y se presentan las problemáticas del cuerpo en la escuela. Por último, se explican las observaciones realizadas sobre las representaciones del cuerpo sexuado en jóvenes universitarios y se redondea la reflexión.

### **El cuerpo como instrumento simbólico**

la importancia del cuerpo como instrumento simbólico se configura en la construcción social del cuerpo, para ello vale la pena recalcar el trabajo de Martínez, 2004, se puntualiza la manera en que fue cambiando la concepción biomédica del cuerpo dentro de las ciencias sociales, para ello hace referencia a otros autores, podemos observar que se apoya en los postulados de grandes investigadores quienes dieron a conocer como el cuerpo toma sentido a través de la historia y la cultura:

Turner (1994) ha dado cuatro razones sobre ello. En primer lugar, la antropología se ocupó de cuestiones ontológicas y también ha estado interesada por la dicotomía entre naturaleza y cultura; esto

le llevó a considerar el modo en que el cuerpo, como objeto de la naturaleza, fue mediado por la cultura. La segunda característica de la antropología fue su preocupación por las necesidades y por cómo éstas son afrontadas por la cultura, además de señalar que hay dos clases más de áreas de interés que se centran en el cuerpo como entidad simbólica. Concretamente, en las obras de Mary Douglas (1988, 1979b, 1991), el cuerpo se considera como un sistema de clasificación primario para las culturas, medio a través del cual se representan y se manejan los conceptos de orden y desorden. Por su parte, Marcel Mauss arguye que la cultura da forma al cuerpo y describe con detalle lo que él denomina las «técnicas del cuerpo»: «El modo en que de sociedad en sociedad los seres humanos saben cómo usar sus cuerpos» (Mauss, 1973: 70).

Estas «técnicas corporales» son un medio importante para la socialización de los individuos en la cultura; a través de ellas y de su cuerpo, un individuo llega a conocer una cultura y a vivir en ella.

Mary Douglas también ha reconocido. (Martínez, 2004, p.3)

Desde este sentido, cabe resaltar que lo anterior conlleva a analizar el cuerpo en una extensa trama de relaciones de poder, tal como lo afirma Braidotti, “el cuerpo, desde la mirada de Foucault se desarrolla dentro de una llamada economía política del cuerpo, un cuerpo definido como materia inclinada a experimentar una variedad de operaciones simbólicas y materiales: debe hacerse, dócil, sumisa, erótica, utilizable productiva, etc.” (2000, p. 153)

Ahora bien, reuniendo las posturas mencionadas anteriormente, podemos inferir que el cuerpo debe entenderse como un eje entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico, es imposible hablar de la sexualidad sin tener que mencionar la corporalidad y viceversa, para ello se hace necesario mencionar a Bourdieu:

La construcción de la sexualidad como tal (encuentra su realización en el erotismo) nos ha de hecho perder el sentido de la cosmología sexualizada, que hunde sus raíces en una topología sexual del cuerpo socializado, de sus movimientos y de sus desplazamientos inmediatamente afectados por una significación social; el movimiento hacia arriba está asociado, por ejemplo, a lo masculino, por la erección, o la posición superior en el acto sexual. (2000, p. 20)

Desde este punto de vista, hablar del cuerpo humano es hablar de diferentes campos, donde siempre en cualquier caso el cuerpo es sexuado y genérico, por esto la significación social del cuerpo sexuado se evidencia en las marcadas diferenciaciones de las construcciones sociales de lo femenino y lo masculino, tal como menciona Bourdieu: "el mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales" (2000, p. 22); se puede decir que, podemos apreciar el cuerpo como un ente esencialista y por ende parte de nuestro auto-reconocimiento como individuos.

### **Representaciones sociales y cuerpo sexuado**

el cuerpo se ha estudiado a través de las representaciones sociales. Desde la perspectiva Denise Jodelet, estas permiten analizar las mitificaciones, creencias y percepciones que posee un grupo, comunidad o sociedad específica teniendo en cuenta las características propias de dicho colectivo, tales como el contexto histórico, social y/o político. Desde este punto de vista, las representaciones sociales podrían decirse que hacen parte de los elementos tales, como ideas, símbolos, iconos, etc., que usan los individuos para comprender el comportamiento o manera de pensar de ellos mismos o de los demás.

las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana...sistemas de significaciones que permiten interpretar

el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y grupos mantienen... están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida. (Jodelet & Guerrero, 2000, p. 10)

Por otro lado, el concepto de cuerpo sexuado, se conoce por la publicación de Anne Fausto Sterling (2006), para la autora, los parámetros médicos por los cuales se rige la asignación de sexo a cada persona resultan insuficientes. Desde su perspectiva, no bastan las diferenciaciones morfológicas que se perciben a simple vista, es decir, el cuerpo de una mujer o un hombre no solo debe diferenciarse por sus órganos sexuales. Por lo tanto, se puede decir que de lo que se trata en realidad es de mentes sexuadas y no de cuerpos sexuados; incluso, las primeras abundan más que los segundos. En efecto, la caracterización del cuerpo comprende aspectos significativos más allá de lo presuntamente evidente a los sentidos. A mi modo de ver, los elementos simbólicos que se construyen alrededor de la idea de cuerpo como identidad sexual y/o de género conforman un mundo en el que las representaciones binarias entre lo femenino y masculino constituyen un asunto netamente social y cultural.

Cabe destacar que esta idea de Fausto Sterling (2006) se relaciona con el pensamiento de Bourdieu (2000). Para este último, la representación del cuerpo femenino o masculino se alberga en la cultura, tradiciones, mitos, etc., Estos elementos reafirman el papel del cuerpo como realidad social, a la que se le atribuyen labores, oficios o roles según determinadas creencias con respecto a las características biológicas del cuerpo de una mujer o de un hombre.

...El mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y división sexuales. El programa social de percepción incorporado se aplica a todas



las cosas del mundo, y en primero lugar al cuerpo en sí, en su realidad biológica... (Bourdieu, 2000, p.22).

Ambas posturas critican seriamente la visión sexuada del cuerpo por resultar limitada y discriminadora. Sin embargo Anne Fausto se centra en la realidad biomédica imperante que ha establecido los juicios valorativos para la asignación sexual de los individuos excluyendo a los intersexuales, mientras que Bourdieu se centra en las construcciones simbólicas de los cuerpos desde los sexos femenino y masculino bajo una estructura de dominación entre este último sexo en relación con el primero.

El cuerpo sexuada, podría decirse, que maneja dos visiones: Biomédica (hormonal, morfológica) y Representación simbólica (imaginarios, mitificaciones, cultura).

### **Las problemáticas del cuerpo en la escuela**

La pedagogía del cuerpo en las escuelas ha tenido su auge en lo referente al cuidado del cuerpo con respecto a una visión bio-medica, tal como lo plantea Planella (2005). se centraba en la salud y en su cuidado higiénico. Sin embargo, implícitamente, se infundían en las políticas educativas las relaciones de poder en el disciplinamiento del cuerpo. Esto llevó a concebir la pedagogía del cuerpo como una enseñabilidad del estado físico del mismo, no se hablaba de una espiritualidad del cuerpo y existía un aislamiento del cuerpo en la enseñanza de la educación sexual. Esta última afirmación parece un chiste, pues si se habla sobre sexualidad es necesario mencionar que no es posible una sexualidad sin el reconocimiento y caracterización de un cuerpo sexuada; sin embargo, es una realidad que aun hoy día perdura.

.... el desarrollo de los grandes aparatos de Estado, como instituciones de poder, aseguraron el mantenimiento de las relaciones de producción, los rudimentos de anatomo y biopolítica, inventados en el siglo XVIII como técnicas de poder presentes en

todos los niveles del cuerpo social y utilizadas por instituciones muy diversas (la familia, el ejército, la escuela, la policía, la medicina individual o la administración de colectividades). (Foucault, 1998, p.84)

Con el transcurrir del tiempo, se reconoce que a través del cuerpo nos expresamos y es posible mostrar las emociones, el cuerpo es visto como lenguaje. Es entonces, que en el ámbito educativo inicia un proceso de interés hacia la corporalidad, es allí que el cuerpo deja de ser tratado solo en la gimnasia y/o educación física, se pensó en el cuerpo dentro del arte a través de la educación artística desde el teatro y la danza.

La educación debe provocar una movilización a todos los niveles: intelectual, afectivo y corporal, con la intención de enriquecer al alumno a través de sus propias averiguaciones. Esa aproximación a sí mismo le permitirá conocerse y comunicarse mejor, y eso lo podemos alentar por medio del uso expresivo del cuerpo. Sin embargo, la realidad es contumaz y a fuerza de intentar ser eficaces, hemos ido separando el saber del cuerpo de nuestras bases educativas. A menudo nos relacionamos con la acción motriz de una manera mecánica y nada simbólica. Hemos creado un cuerpo neutro que sirve para ejercitarse y obtener así el mejor rendimiento posible... el lenguaje del movimiento corporal busca deliberadamente la expresividad y la comunicación apoyándose en toda su capacidad creativa. (coterón & sánchez, 2010. p.6-7)

El cuerpo en la educación artística cobra protagonismo en las clases de danza y teatro, se convierte en actor principal en sus procesos pedagógicos. Esto resulta ser un avance significativo en la concepción y desarrollo de la pedagogía del cuerpo, sin embargo, a pesar de esto, un componente importante en lo referente a su simbología es refrenado en las instituciones educativas. Resulta común visualizar la discriminación, prejuicios e invenciones sobre el otro, ya que las representaciones del cuerpo están influenciadas

por una moral judeo-cristiana conservadora en la cual la imagen, el dibujo y pintura de un cuerpo sexuado supone una grosería del más alto nivel dentro de la escuela. Por ello, el cuerpo en la educación artística desde el enfoque de las artes plásticas y visuales se haya limitado. Debido a lo anterior, se hace prudente suponer que el cuerpo a pesar de su poder simbólico en la sociedad, se encuentra rodeados de mitificaciones y tabúes en torno a su iconicidad, pues en las escuelas no se piensa el cuerpo desde la imagen ni en la influencia de ésta en los imaginarios colectivos de los jóvenes en cuanto a las representaciones simbólicas del cuerpo sexuado.

### **Observaciones**

Para una aproximación de las representaciones sobre el cuerpo sexuado en los jóvenes universitarios, se realizó un ejercicio de exploración, se parte de actividades de interpretación y representación de imágenes relacionadas con el cuerpo humano sexuado, realizadas en las clases de Didáctica del dibujo y Expresión pictórica, en la Licenciatura en educación artística de la Universidad del Atlántico. Asimismo, se analizan algunos registros de conversaciones informales sostenidas con jóvenes de este programa. Todo apunta a que los imaginarios y las representaciones del cuerpo humano sexuado o no sexuado en estos jóvenes, son producto de concepciones sobre la sexualidad construidas en las redes de los procesos educativos en el hogar y la escuela. Las características principales de las representaciones que existen sobre el cuerpo sexuado por parte de los jóvenes, se evidencian a través de la realización de imágenes sobre el cuerpo femenino, masculino y homosexual de los estudiantes universitarios de primer año de carrera, estas imágenes demostraron las siguientes peculiaridades:

Las representaciones graficas sobre el cuerpo sexuado femenino presentaron: La gran mayoría de los dibujos que realizaron se destacaron por una figuración infantil según las etapas del desarrollo creativo de Viktor Lowenfeld (1903-1960). La figura femenina se caracterizaba por la ausencia de vello púbica, axilas y piernas.

La mujer era dibujada la gran mayoría de veces con cabellera larga, pero siempre el abdomen plano. la posición de las piernas era cerrada siempre. Manos pequeñas y uñas pronunciadas. La vulva es pequeña en cuanto a la proporción del tronco y caderas. No se preocuparon por dibujar los rasgos del rostro, es decir, los cuerpos no poseen ojos, narices, orejas ni boca.

En el caso de la realización de imágenes sobre el cuerpo sexuado masculino, mostraron estas diferencias: La figura masculina era abundante en vello comparada con la representación gráfica de la mujer. Los hombres no solo eran dibujados con vello en los pectorales, sino además en sus partes sexuales, axilas, piernas y además en la cara, la gran mayoría de los hombres dibujados poseían barbas y bigotes. El pene del hombre es dibujado de manera más notable que la vulva, en cuanto a tamaño y valoración tonal. No hay rasgos característicos en los rostros, los cuerpos no poseen ojos, narices, orejas ni boca

### **Conclusiones.**

En relación con la temática de las representaciones sociales sobre el cuerpo sexuado en los jóvenes estudiantes de la Universidad del Atlántico, podemos afirmar como posición personal las siguientes consideraciones:

Conforme a lo expresado en los puntos precedentes, las representaciones e imaginarios sobre el cuerpo sexuado que poseen los jóvenes parten de las experiencias que han vivido en el transcurso de su educación escolar, además han manifestado que la influencia de los medios de masivos de comunicación repercute en la manera como ellos aprecian el cuerpo femenino y masculino; recalcan que la escuela no les orienta lo suficiente con relación a la temática del cuerpo simbólico y su espiritualidad, tampoco se aborda desde una mirada crítica la influencia de los medios de comunicación con respecto a los imaginarios sobre el cuerpo y la belleza.

Con referencia a lo anterior, se puede evidenciar desde el análisis a las imágenes que las representaciones realizadas por los jóvenes universitarios están influenciadas por un estereotipo o ideal del cuerpo, la ausencia de cuerpos obesos, gruesos y/o robustos, demuestra una preocupación hacia idealizarse con un cuerpo permeado por la realidad mediática, aquel que obedece a parámetros de belleza que promueven una cultura de la delgadez, el hecho es que muchas de las mujeres y hombres jóvenes quienes realizaron estos dibujos, poseen una contextura gruesa.

Por otro lado, el tamaño y la valoración tonal (fuerza en la línea) en las partes sexuales se relaciona con la idea decorosa de la exhibición de estas partes, entre más clara la línea y pequeña la figura denota timidez e inseguridad, esto puede percibirse en la mayoría de las representaciones graficas realizadas por las mujeres, mientras que las realizadas por los hombres poseen mayor tamaño, más firmeza en el trazo y además un grado de realismo un poco mayor.

Evidentemente podemos inferir que la enseñanza en las escuelas sobre la corporalidad concentrada más que nada en las ciencias naturales, excluye el desarrollo de un punto de vista crítico, no se les enseña a los estudiantes que no todos los cuerpos son iguales, que existen diferencias morfológicas que se relacionan con el lugar de nacimiento y la cultura, que el cuerpo humano no es simétrico, que este posee una significación dependiendo de la manera como el individuo lo exhibe en sociedad, nada de esto le parece interesar a las ciencias naturales, ni tiene porque, pues se hace necesario una disciplina que aborde el cuerpo como parte de la simbología que se construye socialmente. Lo anterior expone una problemática relacionada con el poder público y privado del cuerpo, se hace evidente que al hacer público lo interno (órganos, viseras, estructuras, sistemas) hace parte de los procesos de la enseñanza, mientras visibilizar lo externo del cuerpo (partes sexuales) debe ser

un asunto privado que no forma parte de la educación, condenando así las partes sexuadas a una mitificación.

Sin embargo, debido a los proyectos en cuanto a la enseñanza de la educación sexual en las escuelas, lo privado del cuerpo es exhibido con fines educativos para una enseñanza que involucre las diferentes dimensiones del desarrollo humano, es entonces que en las escuelas a través de la educación sexual se realizan charlas y/o presentaciones sobre el cuidado del cuerpo y la relación entre sexualidad y moral, pero una moral permeada por la visión de una religiosidad contemplada con valores que son ajenos a la época y al contexto, es decir, el cuerpo del que se habla en la educación sexual actual es un cuerpo enjaulado, desdibujado y fragmentado por la moral cristiana. Esta misma moral, descarta el cuerpo hecho imagen, pues, en la educación artística, los planes de estudio de la gran mayoría de escuelas públicas en Barranquilla solo incluyen dentro de la temática del cuerpo humano, el retrato, se presenta el estudio anatómico del rostro, pero no los cánones, se le enseña al estudiante los pasos para hacer el rostro, pero el cuerpo solo queda en un esbozo en el cual no se detalla a menos que se le coloque ropa.

Muchos profesores de educación artística tienen miedo de proponer el tema debido a los tabúes que giran alrededor de la representación icónica del cuerpo humano en la educación plástica, puntualmente desde el desnudo artístico, aún en los grados décimo y undécimo. De acuerdo a lo mencionado anteriormente vale la pena recalcar que hoy día cuando la educación se preocupa por el cuerpo más allá de la higiene, y el surgimiento de los temas de problemáticas de género, identidad, bullying o matoneo, autoestima impregnan las políticas educativas, se hace relevante su discusión en las clases para orientar sobre el cuerpo no solo como objeto biológico sino también como discurso simbólico, esto a partir de una pedagogía del cuerpo desde la educación artística. Se hace pertinente debido a las diversas percepciones sobre la representación del cuerpo, los tabúes

que giran en torno a su sexualidad, la mitificación de su expresividad y la práctica de su espiritualidad lo cual influye en los estereotipos de belleza y la comprensión de estos desde la educación plástica.

La temática del cuerpo humano no está incluida en los contenidos programáticos del plan de área de las instituciones educativas, puesto que no se le ha dado una visión pedagógica a la representación del cuerpo sexuado. Es claro el desconocimiento que en las escuelas tanto docentes y directivos poseen acerca de la espiritualidad del cuerpo y de sus posibilidades educativas más allá del cuidado higiénico, el desarrollo de la competencia psico-motora y la sexualidad. Esta última ha sido llevada como un proyecto transversal en las escuelas, sin embargo, su discurso es casi siempre desde una sexualidad descorporalizada.

En efecto, los jóvenes adolescentes solo obtienen conocimiento acerca de enfermedades venéreas, métodos anticonceptivos y la higiene corporal, pero desconocen la manera cómo influyen los estereotipos de belleza en el autoestima, los tabúes y mitos sobre la sexualidad en una vida sexual integra, la puesta en escena del cuerpo en sociedad con la identidad de género y personalidad y la discriminación como medida de negación del cuerpo distinto, además del conocimiento y apreciación de los distintos cuerpos existentes en el mundo. Muy a pesar que en su vivir y prácticas los jóvenes experimenten lo anteriormente expuesto, no son consciente del carácter simbólico y las connotaciones que estas generan. Esto supone un enfrentamiento en su llegada a la Universidad, ya que la laguna teórica, conceptual y discursiva sobre el cuerpo la confrontan con su vivencia en un nuevo espacio.

Por tanto resulta de interés analizar las representaciones del cuerpo sexuado en las universidades del departamento del atlántico para observar, comprender y caracterizar los imaginarios colectivos de los jóvenes universitarios, como una manera de repensar el discurso sobre la corporalidad en las entidades educativas y mirar

si se hace necesario instaurar un proyecto de pedagogía del cuerpo en las universidades para los nuevos estudiantes que ingresan en ellas debido a que en la actualidad la tasa de menores de edad que logran adherirse a la vida universitaria ha aumentado, se han visto casos de estudiantes de primer semestre entre 14, 15, 16 y 17 años; en efecto es preocupante que las lagunas esbozadas desde las escuelas sean atestadas por la excesiva desinformación sobre el tema sin una mirada crítica.



## Referencias Bibliográficas

- Bárcena, Fernando & Mélich, Joan-Carles. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. Revista Complutense de Educación. vol. II, n° 2: pp. 59-81. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0000220059A/16975>
- Bourdieu, Pierre. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama
- Braidotti, R. (2000). Sujetos nómades, género y cultura. Paidós, Buenos aires
- Coterón, j. & Sánchez, g. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. Aula, 16, 2010, pp. 113-134. EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/7436/8479> [fecha de consulta: 14 de noviembre de 2016]
- Fausto, Starling Anne. (2006). Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad. Barcelona: Editorial Melusina S.L. Recuperado de: <https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/anne-fausto-sterling-cuerpos-sexuados-la-politica-de-genero-y-la-construccion-de-la-sexualidad.pdf>
- Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad I, la voluntad de saber. siglo veintiuno de España editores, s.a. MADRID. Recuperado de: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/681.pdf> [fecha de consulta: 14 de noviembre de 2014]
- Jodelet, D & Guerrero, A. (2000). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. Facultad de psicología, UNAM, México.

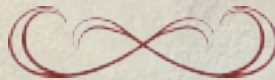
Martínez, a. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. Papers, volumen 73, 2004 127-152. Recuperado de: <http://papers.uab.cat/article/view/v73-martinez/pdf-es> [fecha de consulta: 20 de noviembre de 16]

Planella, Jordi. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. Revista de educación, Universitat Ramon Llul. Núm. 336: pp: 189-201. Recuperado de [http://femrecerca.cat/jordi\\_planella/files/re336\\_11-1.pdf](http://femrecerca.cat/jordi_planella/files/re336_11-1.pdf) [fecha de consulta: 14 de Noviembre de 2016]





# La Representación Social del Colombiano en la Revista Mito



Laura Isabel  
Ayala Castañeda  
Colombia

## Biografía

### Laura Isabel Ayala Castañeda

Soy Licenciada en educación básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. He trabajado como docente provisional en Secretaria de Educación de Bogotá desde el 2013 como profesora de artes en los niveles educación inicial, primaria y educación básica y media. Actualmente me encuentro desarrollando mi tesis para obtener el título de Magister en Educación Comunicación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y cursé asignaturas de la Maestría en Historia en la Universidad Nacional de Colombia. Estudié hasta nivel avanzado idioma inglés en el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital.

## **La Representación Social del Colombiano en la Revista Mito (1955-1957)**

Laura Isabel Ayala Castañeda

lisabelayala@gmail.com

Universidad Distrital

Colombia

### **Resumen:**

El presente trabajo pretende mostrar la representación social del colombiano en la revista Mito a través de las crónicas y testimonios publicados en el periodo de 1955 y 1957. Este tiempo en la historia colombiana, estuvo marcado por el tránsito de la dictadura de Rojas Pinilla y una época de la violencia que afectó todas las esferas de la vida pública y privada del país.

La Revista Mito es un referente en la historia de la literatura colombiana porque logró reunir a un grupo de intelectuales que rompieron con los esquemas tradicionales y abrieron paso a una modernidad literaria, en la que la expresión y la estética iban de la mano de una conciencia del ser en un mundo conquistado por la violencia y la desolación. Su ideología fue darle poder a las palabras y dotarlas de libertad, la responsabilidad y la ética.

### **Palabras clave:**

Revista Mito; Modernidad; Colombia; Crónica; Testimonio; Representación social.

La presente investigación es resultado del análisis de seis crónicas y testimonios publicados en la revista colombiana de literatura Mito durante el periodo 1955-1957. Este periodo en Colombia se caracterizó por el auge de la época de la violencia (1948-1957), en el que la disputa partidista entre liberales y conservadores arrojó un centenar de muertos y desplazados, especialmente en la zona rural. En las ciudades dicho fenómeno se manifestó en el incremento

poblacional, en el desarrollo económico por cuenta de la bonanza cafetera y la creación de grandes industrias; y por el “Bogotazo” en 1948, un acontecimiento que destruiría gran parte de la capital colombiana, tras el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán.

Ante el panorama de violencia que vivía el país, en gran parte relacionado por el deseo de godos y liberales por mantener el dominio político del país, surge la figura del General Gustavo Rojas Pinilla, quien a través de un golpe de Estado el 13 de junio de 1953, sube a la presidencia de la república y se instala en dicho cargo de manera indefinida. Su gobierno se caracterizó por tratar de apaciguar las rivalidades que existían entre los partidos políticos. Rojas quien tenía una gran cercanía con la iglesia católica dejó claro que su gobierno pretendía restaurar la moral y las buenas costumbres, “redimir la patria gracias a los ideales de Jesucristo y Simón Bolívar” (Bushnell, 2007, pág. 305), por lo que se dedicó a “tratar” de repartir equitativamente los cargos públicos de su gobierno, lo que con el tiempo se le convertiría en una bomba de tiempo ya que tanto liberales como conservadores no estaban de acuerdo con sus políticas paternalistas.

Por otra parte, la impopularidad de este personaje aumentó cuando grupos sociales que no estaban de acuerdo con sus decisiones fueron víctimas de represarías por cuenta de la fuerza pública, al punto de que hubo varios muertos, muestra de ello fue “La masacre en la Plaza de Toros” (1956) y las protestas del 8 y 9 de junio de 1954, que se convertirían en el detonante para la organización del movimiento estudiantil colombiano. Adicionalmente, Rojas Pinilla cazó una cruda pelea con la prensa escrita del país, quienes fuertemente lo criticaban a través de caricaturas y artículos, esto llevó a que el General se declarara en Estado de Sitio y por medio del decreto 2535 del 21 de septiembre de 1955, se estableciera la censura y cierre de periódicos.

Hasta el momento la situación política y social a mediados del siglo XX como se ha visto, estuvo marcada por hechos de violencia, guerra partidista, la dictadura de Rojas Pinilla y sin menos importancia, el predominio de ser un país hegemónico, es decir, aferrado a los principios y costumbres españolas, a la represión por parte de la iglesia católica y al miedo de pensar por fuera de la norma.

Dentro de este contexto surge la revista Mito en 1955, expuesta al público como revista literaria pero que con el pasar de los años se enriqueció con diversas temáticas. Su creador principal fue el pamplonés Jorge Gaitán Duran, quien a pesar de provenir de la provincia, se destacó desde su juventud como un hombre intelectual y ávido de nuevas experiencias. Se graduó como abogado de la Universidad Javeriana y al mismo tiempo se dedicaba a la escritura de poemas. Años después parte hacia Europa donde continúa escribiendo y nutriendo su perspectiva de mundo al punto que para el año 1954, ya tenía claro que a su regreso a Colombia, iba a emprender el proyecto de una revista literaria que diera cuenta de la variedad de la misma a nivel mundial y que fuera una vitrina para los escritores locales. En esa tarea de conformar y llevar a la realidad la revista lo acompañó Hernando Valencia Goelkel y tiempo después Eduardo Cote Lamus que al igual que Gaitán Durán no provenían de grandes urbes.

El primer tiraje de la revista se expuso al público en abril de 1955 y durante siete años continuos hasta la muerte de Jorge Gaitán Durán, la revista se posicionó como un icono de la literatura y de los intelectuales de la época. En sus 42 ediciones, Mito enfrentó al lector con textos no tan convencionales para su tiempo, fue así como el equipo de redacción realizó dieciséis traducciones, entre ellas se destaca *Dialogo entre un sacerdote y un moribundo* del Marqués de Sade, que le valió una multa de 2.000 pesos por tratarse, según la iglesia, de un contenido inmoral. También se dio espacio a la publicación de textos originales de autores locales entre ellos Gabriel García Márquez, León de Greiff, Vicente Aleixandre, y Pedro Gómez



Valderrama. Hernando Téllez, Álvaro Mutis, Alfonso López Michelsen, Eduardo Cote, Nicolás Gómez Dávila, Rogelio Echavarría, Carlos Fuentes, Iván Garcés, Ramiro Montoya, Rafael Gutiérrez Girardot, Alfonso Reyes, Eduardo Zalamea, Indalecio Liévano Aguirre, Marta Traba, Eduardo Mendoza, etc. De la misma manera se contó con la participación de escritores extranjeros como Octavio Paz y St. John Perse.

Si bien Mito propuso a sus lectores lo más variado y nutritivo de la literatura, hay que destacar que lo más valioso del proyecto editorial, fue los principios y la ideología con la que se manejó. Como ya se había mencionado antes, el contexto político y social de Colombia estaba lleno de conflictos y disputas y el campo cultural no era la excepción. Antes, ya se había intentado varios proyectos de tipo cultural, la gran mayoría fracasó y los que se mantenían, estaban sometidos a las condiciones morales de la época, es decir, promovían lecturas conservadoras, sin análisis, naturalistas y se mantenían dentro de la línea de conveniencia política y religiosa.

Con la aparición de Mito, aparece el ser humano como elemento primordial de la literatura. Hasta el momento, esta había sido usada acorde a la conveniencia de las masas dominantes, es por ello que a lo largo de los primeros años del siglo XX en Colombia, era fácil encontrar odas a los héroes de la patria, letanías religiosas, poemas a la belleza natural o libros de costumbres, pero no existía una literatura que reivindicara o hiciera comprender al hombre su posición ante el mundo.

Es por ello que Mito más que una revista fue una postura ética y estética de la realidad que acontecía en el país, con sus selecciones literarias mostró a sus lectores que hay gente que piensa más allá de sus dogmas y que la vida no solo puede ser la aceptación de normas impuestas por la tradición. Mito rescata ese ser humano que piensa, que tiene deseo de libertad,

que es capaz de tener una postura firme ante las injusticias, que tiene deseos y que se cansa de llevar el yugo de las ideologías.

Más allá de la literatura, la revista puso a disposición de sus lectores críticas de arte, novedades cinematográficas y de teatro, ensayos, una que otra publicidad la cual era primordial para la financiación del proyecto, ya que por ser independiente, no recibía ayuda estatal; dentro de sus secciones intermitentemente estuvieron la de documentos, estudios, problemas colombianos y mi punto de interés las crónicas y los testimonios.

Respecto a las crónicas y testimonios, me pareció valioso rescatar estos documentos ya que estudios sobre la revista, mayoritariamente se habían dedicado a rescatar la riqueza literaria y ensayística de sus contenidos. Al revisar los textos y leerlos minuciosamente, no pude evitar imaginarme los espacios y las vidas de quienes relataban las crónicas y los testimonios. Y de allí surgió la idea de entender a través de las crónicas y testimonios la representación social del colombiano, durante los primeros tres años de la revista, en los cuales como se habían mencionado, estuvieron marcados por la dictadura del general Rojas Pinilla y sus posterior caída en 1957.

Aparte de seleccionar los textos, era necesario definir el concepto de representación social, por lo que me acogí a los aportes teóricos del rumano Serge Moscovichi quien en 1979, a través del libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, manifiesta que “La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamiento y comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, págs. 17-18). En pocas palabras lo que se pretende con la representación social es entender los patrones de comportamiento que hacen que un individuo sea aceptado o no dentro de su sociedad.

Definiendo este concepto y con la selección de cuatro testimonios y dos crónicas, los acogí en tres categorías: 1. Amor y muerte: La

sexualidad del colombiano en los años cincuenta, 2. Vida cotidiana e instituciones políticas en la década del cincuenta y 3. Violencia partidista y representaciones del poder en Colombia. Luego de ello, procedí a hacer unas matrices que me permitieran identificar puntos de encuentro, similitud y diferencias.

En la primera categoría, se seleccionaron el testimonio *Historia de un matrimonio Colombiano*<sup>1</sup>, e *Historia de un matrimonio campesino*<sup>2</sup>. En ellas como personaje principal se encuentran dos mujeres. La primera una mujer de ciudad, que se describe como una escritora que desde su juventud se mostró curiosa por el placer sexual, luego de leer libros de Freud en la biblioteca de su papá. Pero sabedora de las condiciones e imposición social, sabía que la única manera de poder obtener dicho placer era casándose con un hombre, por lo que a sus 16 años a escondidas se casa con un muchacho que a duras penas conocía. La mujer describe que su anhelo se convirtió en una pesadilla y que en vez del anhelado placer sexual, solo se convirtió en un saco de desfogue de su marido quien nunca se preocupó por complacerla. Pasado un tiempo quiso separarse, pero su familia se cerró a la idea porque una mujer divorciada era mal visto por la sociedad, razón por la que continuó actuando en el papel de ama de casa feliz. Por supuesto la insatisfacción sexual con los años se tradujo en golpizas por parte de su marido y en la búsqueda de un amante que finalmente pudo darle lo que ella siempre anhelaba. Con esta historia se puede ver como la familia y la situación de la mujer era tan precaria que a pesar de las dificultades del matrimonio, este se llevaba hasta la muerte como una condena, pues ese había sido el pacto ante Dios que no se podía romper.

La segunda historia tiene como protagonista a una mujer campesina, que también se había casado a los 16 años y que en la actualidad de la historia tenía 19 años. Esta mujer se presenta ante un juzgado de un pueblo boyacense para denunciar a su marido quien en repetidas oportunidades la había agredido física y verbalmente, siendo el acontecimiento principal el momento en que ella expone

que su marido por celos, le había cocido con alambre sus labios vaginales y le había puesto un candado. Luego de tomar el relato de la mujer, se presenta la versión del marido, quien manifiesta que la quiere pero que ella no le hace caso y por eso la “educa”. Aquel hombre niega rotundamente ser el responsable de coser a su esposa y expresa que ella solita es quien se hace este ritual para demostrarle que no es infiel y que solo puede estar con él. El juez que atiende el caso reúne todas las pruebas, remite a Medicina Legal en Bogotá todas las evidencias de maltrato de la mujer pero ellos dicen que se trata de un caso normal de violencia intrafamiliar y cierran el caso sin darle la importancia. Mientras tanto el esposo en espera de su condena decide escaparse de su lugar de reclusión y la historia simplemente queda en historia porque no se tomó ninguna medida.

En ambos casos, se puede observar como la familia ha sido la etiqueta para permitir todo tipo de atrocidades, en vez de convertirse en un lugar cálido y acogedor, se convierte en una institución que permite cualquier barbaridad y eso en gran parte por las imposiciones de la religión, tienes que llevar tu cruz así esta te mate. Por otra parte, también se puede observar la negligencia de las instituciones estatales para evitar que las mujeres principalmente no sean vulneradas en sus derechos, lo que da a pensar que además de una muerte política, las mujeres como los animales solo estaban al servicio de los hombres.

Para la segunda categoría se seleccionaron los testimonios *El drama de las cárceles colombianas*<sup>3</sup> y *Un juez rural en Guataquí*<sup>4</sup>, en común ambas historias tienen como personajes a funcionarios públicos que trabajan en diferentes entidades del gobierno, el primero en una cárcel y el segundo en el juzgado de un pueblo de Cundinamarca llamado Guataquí. En el caso del funcionario de la cárcel hace una descripción de los principales problemas que se evidencian en la prisión de Cúcuta, Norte de Santander, como el hacinamiento, la falta de clasificación de los reclusos según sus delitos, las enfermedades, en especial las de transmisión sexual pero

lo más curioso fue la forma escandalosa en cómo se refiere a la homosexualidad. Sus reflexiones giran en torno a que un país se conoce en gran parte por sus cárceles y si el gobierno no invierte en mejorar y rehabilitar a las personas que se encuentran allí, va ser muy difícil que la sociedad mejore. En otra parte del país, se desarrolla la historia de un juez que toma posesión de su puesto en Guataquí, Cundinamarca. Inicialmente describe el pueblo como un lugar pacífico donde los principales delitos son la estafa o el abuso de confianza, los asesinatos son esporádico y por lo general lo comete alguien ajeno al pueblo.

En su mayoría, los habitantes se dedican a la agricultura que es su principal fuente económica y trabajan para grandes terratenientes que les arriendan las tierras. Sin embargo, en un municipio que es poco crédulo de las instituciones y creen que la única forma de obtener favores es con dinero, además existe abuso de poder por parte del alcalde, quien toma represarías con aquellos que se atreven a cuestionar sus decisiones o ir en contra de sus intereses.

Luego de un tiempo, la violencia que azotaba al país tocó las puertas de Guataquí y fue así como en el río empezaba a bajar cadáveres que en descomposición encallaban a los lados del río. Era tanta la cantidad que se hizo imposible hacer los reconocimientos y levantamientos al punto que muchos se enterraban en fosas comunes o algunos ya totalmente podridos se dejaban en el río a merced de los pescados quienes los devoraban como un manjar. Es así como en este testimonio se da cuenta de la época de la violencia, de la cual hacía referencia al principio de este escrito.

La tercera categoría hace el análisis de dos crónicas: La crónica de mayo<sup>5</sup> y Crónica de Guadalupe Salcedo<sup>6</sup>. La primera siguiendo el orden cronológico característico del género de la crónica, hace un recorrido por los sucesos que un grupo de rectores de las principales universidades públicas y privadas ubicadas en la ciudad de Bogotá, junto con otros intelectuales de la época, vivieron previos

a la caída del general Rojas Pinilla. Se inicia con una reunión en la que la Ministra de Educación manifiesta que si los estudiantes no regresaban a clases, el gobierno se vería obligado a tomar represalias. Ante esta advertencia algunos rectores de universidades privadas principalmente pidieron el levantamiento de las protestas y el retorno a clase. Sin embargo los rectores de la Universidad Nacional y Distrital, defendieron la idea de que sus estudiantes lucharan por sus ideales. Finalmente, dicha reunión termino con la exigencia de que se respetara el derecho a la manifestación y que ante todo se respetara la vida de los estudiantes.

Enseguida, varios intelectuales entre los que se encontraban miembros del grupo editorial de la revista Mito, deciden hacer un recorrido por la ciudad y relatan que hay grandes bloqueos, que la gente en su mayoría corre pero no sabe para dónde y que el ambiente esta tenso y próximo a un gran acontecimiento. La crónica no termina con la caída, la crónica lo que pretendía era demostrar el inconformismo de un sector de la sociedad, que ante las medidas represoras expresó su opinión.

La crónica de Guadalupe Salcedo en comparación con la anterior rompe con todas las estructuras del género. Al leerla da la sensación que se está leyendo una especie de poesía pero con tintes de ensayo en la que se rescata la figura de uno de los guerrilleros más destacados que ha dado Colombia: Guadalupe Salcedo. Aquel hombre llanero que desde el principio supo cuál era su misión y murió a causa de ella. Con la creación de las guerrillas del Llano pretendía demostrar que ninguna persona podía estar rezagada a los caprichos de un gobierno centralista que desde la comodidad de sus gabinetes da órdenes pero que nunca mide las consecuencias en el pueblo. Su guerrilla llegó a ser tan poderosa que le causó dolores de cabeza al gobierno de turno, razón por la que se sentaron a dialogar con Guadalupe pero que como típica maña política se firman unos acuerdos que jamás se cumplen y de esta manera muere Guadalupe, por cuenta de una traición del poder.

Con las tres categorías se buscó entender esa representación del colombiano de mediados del siglo XX, me atrevería a asegurar que quien se acerque a las crónicas y testimonios inevitablemente saldrá conmovido, son de ese tipo de lecturas que no pasan desapercibidas y sin ningún mensaje, son lecturas que transforman y es allí cuando uno entiende los principios de la revista. Además atreverse a hablar de ese tipo de problemáticas fue un acto de valentía y rebeldía, del cual Mito salió bien librado pues sus planteamientos eran tan claros que era difícil contradecirlos, ya que en el caso de las crónicas y testimonios no se trataba de historias imaginadas o fantásticas, se trataba de vivencias, de casos reales y frente a eso lo que se cuestionaba era la doble moral del colombiano.

Ese colombiano de mitades del siglo XX era sin duda un ser mojigato, aceptaba las normas divinas y se arrodillaba ante ellas, las mujeres solo servían para tener hijos y para acompañar a sus maridos a las cenas familiares, aunque resulta curioso que en el gobierno de Rojas Pinilla se firmara el derecho al voto femenino, aunque no fue de una manera desinteresada y la historia sabe.

Las instituciones carecían de credibilidad, los problemas de la población se pasaban por alto, porque mientras conservadores y liberales se peleaban por el poder, los campesinos que en su mayoría eran analfabetas se mataban por una guerra que no era de ellos y convirtieron los campos y los ríos en lugares de muerte, tragedia y desasosiego. Ni que hablar de aquellos que se atrevían a desafiar el orden tradicional de las cosas, si no eran asesinados como en el caso de Guadalupe, estos eran amedrentados con amenazas y condenas.

Pero sin duda alguna la conclusión más grande que me deja este trabajo, es que pesar de que a la fecha 2017, sesenta y dos años después de publicado el primer ejemplar de la revista Mito, seguimos siendo una sociedad conservadora, hipócrita, arrodillada ante cualquier tipo de Dios y cegada por los discursos de poder,

claro ejemplo de ello es el exprocurador Ordoñez, el Uribismo, DMG y otros tantos casos que nos demuestran la vulnerabilidad como colombianos. Si bien se han avanzado en políticas en pro de la mujer, algunas la han confundido con asistencialismo o libertinaje. La sociedad no ha cambiado mucho y el mensaje de Mito solo ha llegado a pocos, es por ello que recato esta revista como un ejemplo de liberación, de compromiso ético y como una posibilidad al cambio.

Es mi deseo que al rescatar estas crónicas y testimonios se haga una reflexión del poco avance que como sociedad hemos tenidos y que en algún momento se logre romper ese ciclo tradicionalista que nos condena desde la colonia.

### **Conclusiones**

1. La revista Mito y su grupo editorial son un eslabón importante dentro de la historia de la literatura colombiana. Su propuesta intelectual y de universalización de la literatura, le merecieron un reconocimiento dentro del campo intelectual nacional e internacional ya que leer Mito era un ejercicio de actualización, de liberación y de creación de criterio propio. Además se convirtió en el espacio propicio para que jóvenes escritores locales dieran a conocer sus producciones. Es por ello que Mito se considera como la promotora de la modernidad en Colombia.
2. El contexto colombiano estaba marcado por peleas bipartidista reflejadas en la época de la violencia, la iglesia católica, en especial, se consideraba como un poder irreprochable el cual tenía la capacidad de meterse en la vida familiar de los colombianos y hacerles cumplir las promesas hechas ante Dios. Las tasas de analfabetismo eran tan altas que hacía imposible que las personas empezaran a crear criterios y opiniones propias, lo que favorecía aún más el sometimiento ante el gobierno y Dios. Sumado, a que para el tiempo en que se seleccionaron los textos, se encontraba a la cabeza un gobierno ilegítimo que uso más represión como forma de apaciguamiento de las masas.



3. Las crónicas y testimonio publicados en la revista Mito responden a casos reales que no eran tan comunes ventilar a la luz pública. El solo hecho de que fueran publicados, demuestran el compromiso ético de la revista con la realidad y su deseo de cambiarla, ya que el primer paso es aceptar que existen los problemas.

4. Desde documentos como las crónicas y testimonios se pueden dar pautas para entender los círculos privados y públicos del colombiano de mediados del siglo XX. Adicionalmente, como resultado del análisis de las mismas, se puede concluir que la historia no ha cambiado mucho y que mientras se mantenga la mentalidad de sometimiento hacia algo, las personas no podremos obtener nuestra libertad y felicidad.

## **Bibliografía**

Bushnell, D. (2007). Colombia: Una nación a pesar de sí misma. Bogotá: Planeta.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Argentina: Huemul S.A.

Revista Mito

Año I, Abr-May 1955, No. 1.

Año I, Jun-Jul 1955, No. 2.

Año I, Oct-Nov 1955, No. 4.

Año III, Mar-Abr 1957, No.13.

Año III, Jun-Jul 1957, No.14.

Año III, Jun-Jul 1957, No. 15.

## **Notas**

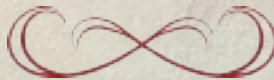
---

- <sup>1</sup> Revista Mito, Año I, Oct-Nov 1955, No. 4. Pág. 298-305. ([texto](#))
- <sup>2</sup> Revista Mito, Año III, Jun-Jul 1957, No. 15. Pág. 201-224. ([texto](#))
- <sup>3</sup> Revista Mito, Año I, Abr-May 1955, No. 1. Pág. 60-62. ([texto](#))
- <sup>4</sup> Revista Mito, Año I, Jun-Jul 1955, No. 2. Pág. 126-134. ([texto](#))
- <sup>5</sup> Revista Mito, Año III, Mar-Abr 1957, No.13. Pág. 48-53. ([texto](#))
- <sup>6</sup> Revista Mito, Año III, Jun-Jul 1957, No.14. Pág. 136-142. ([texto](#))





# Córdoba y su Folclor



Enna Margarita  
Espitia Burgos  
Colombia

## Biografía

### **Enna Margarita Espitia Burgos**

Nacida en Montería en 1989. Licenciada en educación básica con énfasis en Artística – Música de la Universidad de Córdoba, Especialista en Administración de la Informática educativa de la Universidad de Santander y Diplomada en Actividades Lúdico – Artísticas de la Universidad de Córdoba. Desde el año 2010 trabaja como instructora de música en la Caja de Compensación Familiar de Córdoba - Comfactor, responsable de la formación musical en guitarra de niños y jóvenes de la región. Anteriormente fue docente de Artística del Colegio Gimnasio Vallegrande y coordinadora del grupo de arte Vangart del colegio mencionado. Actualmente es docente de Artística en la Institución Educativa José María Córdoba.

## **Córdoba y su Folclor**

Enna Margarita Espitia Burgos

en.m.abu@hotmail.com

Colegio Nacional José María Córdoba

Colombia

### **Resumen**

Córdoba, departamento de la costa caribe colombiana, creado en 1952, conformado por 30 municipios que aportan grandes riquezas y hacen de este, una tierra musical y folclórica, con sonidos mágicos producidos por grandes maestros, que con cada composición enseñan a amar la vida, a valorar nuestras raíces, a ser un cordobés de corazón. Este departamento se destaca por su riqueza folclórica y ha sido epicentro de grandes artistas, que han consolidado nuestro folclor a nivel local, nacional e internacional. La riqueza del folclor cordobés es muy amplia, gracias a que las razas negras, blancas e indígenas se entrelazan de manera magistral para dar un mestizaje equilibrado en este aspecto. Es por tanto que se puede destacar el folclor literario, coreográfico, musical y demosófico y en estos, los maestros que dejan o han dejado huellas. El folclor literario es rico en narraciones, cuentos, leyendas, decimas, coplas vaqueras, entre otros, en este destacamos a Manuel Zapata Olivella, Guillermo Valencia Salgado, Ricardo Olea, José Luis Garcés, entre otros. En el folclor musical se definen claramente cuáles son los ritmos mestizos: porro pelayero o palitiao, porro sabanero o tapao, fandango y gaita; también quedan claro los ritmos mulatos o zambos: mapalé, puya; y los ritmos neoafricanos como bullerengue y tuna de Uré, en este, destacamos a grandes músicos como son: Miguel Emiro Naranjo, Juancho Nieves, Rafael Sáenz, Pablo Flórez, Aglae Caraballo, José Gregorio Guzmán, José Torres, Marcelino Vertel, Julio Castillo, Victoriano Valencia, entre otros. En el folclor coreográfico se presenta gran variedad de ritmos que son bailados o danzados de acuerdo a la esencia de los pueblos, se puede encontrar el porro, fandango, mapalé, puya, tuna uresana, bullerengue, danzas de diablo y hasta rondas infantiles. Y en el folclor demosófico encontramos las

costumbres de los cordobeses en sus quehaceres diarios, vivencias, mitos y artesanías.

## **Introducción**

### **Palabras claves**

Córdoba, folclor, cultura, demográfico, literatura, música, tradición, costumbre, población, identidad

El folclor es una expresión de la cultura de un pueblo, como lo son: artesanías, bailes, chistes, costumbres, cuentos, historias orales y escritas, leyendas, música, proverbios y demás. Este término fue usado por primera vez el 22 de agosto de 1846 por su creador William Thoms, quien deseaba crear una palabra para denominar lo que entonces se llamaba “antigüedades populares”. Esto fue trascendiendo de forma universal y nuestro país no podía quedarse relegado, sobre todo porque es un país lleno de diversidad, es por eso que Colombia se divide en regiones, ya que son diferentes, en su historia, su desarrollo, su cultura y demás, con gran gama de sonidos, muy alegres y coloridos, marcados según la región de donde provienen. De las 6 regiones colombianas, el departamento de Córdoba está ubicado en la región caribe, la cual es una de las regiones con mayor variedad folclórica y cultural.

El valor cultural y folclórico de la región cordobesa, se destaca por dejar en alto las tradiciones y costumbres de esta región, las cuales dan a conocer a grandes artistas que han hecho posible que cada día esta riqueza folclórica quede intacta en cada uno de los cordobeses y que se conozca a nivel regional, nacional e internacional, dejando así un legado, una huella imborrable, para que cada uno de los integrantes de esta región cordobesa sienta y viva su cultura y su folclor y reconozca en ella la importancia de ser cordobeses, de sentir y de vivir cada una de las tradiciones, música, costumbres y legado que han dejado los ancestros y que se pueda transmitir a las generaciones venideras, para que no quede relegada sino que trascienda y sea valorada hasta el fin de los tiempos.



Cabe resaltar que un elemento cultural se ha folclorizado cuando el pueblo lo ha hecho suyo por más de 25 años.

Hay distintas formas en que se da el folclor, y estas se dan día tras día a través de la música tradicional, de la literatura hecha por grandes escritores que plasmaron el quehacer o folclor demosófico de la región, los distintos bailes que muestran el coqueteo, la caballerosidad y el sentir del hombre y la mujer cordobés, la importancia de tener esa identidad cultural y folclórica y que viva entre todos los cordobeses, para que así sea auténtico y se valore esta gran riqueza que es el folclor de Córdoba.

Es un orgullo cuando se está fuera de esta tierra y se escucha la música de la región, un porro, un fandango, un mapalé o una puya, el cuerpo se estremece, el sentir se plasma en una sonrisa, en un juepaje, en un cosquilleo que te atrapa y no te quiere soltar, este es el folclor de Córdoba. Departamento de la costa caribe colombiana, ubicado al norte del país, limitando al norte con el mar Caribe, al este con Sucre y Bolívar, y al sur y oeste con Antioquia. Con 1.736.218 habitantes aproximadamente, personas llamadas cordobesas, trabajadoras, con endereza, con muchas riquezas culturales, tradiciones y costumbres que hacen de ellos grandes pobladores de esta región. Amanece en el departamento y se denota un sol radiante, plasmado en el hermoso Río Sinú ([foto 1](#)), que a sus pobladores, los hace poseedores de ricos trabajos basados en la agricultura, acuicultura, minería y hasta trabajo turístico, dando a conocer la belleza plasmada de la naturaleza; se escuchan a los abuelos narrar sus cuentos basados en las fiestas, fandangos y todas sus vivencias que hacen que el folclor y la cultura sean mucho más rico, es por esto que cuando se habla de todo esto, se hace referencia del folclor demosófico, el cual hace referencia a las tradiciones y costumbres de la región, es por tanto que se debe mencionar algunas de las tantas fiestas tradicionales que hay en el departamento como son el Festival del Burro en San Antero, el Festival del Bullerengue en Puerto Escondido, las Fiestas del Bollo

Dulce en Mocarí, el Festival del Porro en San Pelayo, el Festival Nacional de la Cumbiamba en Cereté, las Fiestas Patronales de la Virgen de La Candelaria en Planeta Rica, las Fiestas del Mar en Moñitos, Festival del Mapalé en Buenavista, Festival de la Chicha en El Carito, Festival de Gaita Corta en la Yé, Festival de Vallenato Sabanero Princesa Barají de Sahagún, Encuentro de Decimeros en Sabana Nueva corregimiento de San Pelayo, Festival del Dulce en Montería, Fiestas en Corralejas, Festival del Sombrero Zenú en San Andrés de Sotavento, en las cuales se muestran la tradición que poseen los municipios y que hacen que el departamento posea mayores riquezas. También se destacan aquellos deliciosos platillos que son tradicionales y que hacen que esto se convierta en un manjar de palabras, en una placentera y exquisita riqueza folclórica, recordando ese delicioso sancocho de bocachico sacado del Rio Sinú ([foto 2](#)), el rico Mote e' queso ([foto 3](#)) y las bola e' gatos de las abuelas, el queso amasao' acompañado del excelso sabor del bollo dulce caliente y la lecha espera' en el corral con la espuma, que queda alrededor de nuestra boca. Y que decir cuando están fabricando a uno de nuestros patrimonios materiales, el sombrero vultiao, que nace desde el cultivo de la caña flecha, la recogida, la selección y el teñir de estas, el trenzado y demás, que hacen parte de un proceso invaluable y mágico que da vida a tan grande tradición ([fotos 4, 5 y 6](#)). Estas tradiciones hacen del folclor demosófico mucho más rico, con más vida, con gran riqueza y amor por la región. Debemos tener claro que el folclor de este departamento no solamente lo hace la parte demosófica también la parte musical, lo literario y coreográfico, que se complementan el uno con el otro, por tanto debemos resaltar cuando se ve en un baile sea de salón o un fandango, a un caballero galanteando, con su sombrero vultiao y a una bella dama con su vestimenta colorida, muy coqueta y ese movimiento de caderas que la hacen plasmar ese sentir, al escuchar a una banda tocar un hermoso porro ([fotos 7, 8 y 9](#)), es por eso que se resaltan a grades músicos que hacen que este sentir sea realidad. Ir a Laguneta y encontrar a los músicos de la Banda 19 de Marzo de dicha localidad ([foto 10](#)), es encontrar un emblema

de este folclor, y dialogar con estos y que narren las anécdotas de como surgen cada uno de los porros, fandangos y demás melodías es algo impresionante. Saber que cuando hay una buena cosecha, un nuevo amor, algún suceso o personaje importante y hasta un animal reconocido, empiezan a tararear ciertas melodías y de allí nacen hermosos y reconocidos porros como son: El Toro negro, La Lorenza, María Varilla, El Binde, Palo e' Corraleja, El Guayabo de la Yé, El pájaro, Sábado de Gloria, Soy Pelayero, Fandango Viejo, Tres Clarinetes, El Ratón, Río Sinú, Soley, El Borojo, Viento Sabanero, Arturo García, entre otros más, que si se nombran uno a uno las páginas de este escrito serán pocas, para gran cantidad. Estos porros, que son un icono de la región, se pueden dividir en palitiao, tapao, fandango o puya, según su escritura, su velocidad, la instrumentación y la forma como se interpretan. Ya que cada uno se diferencian, por ejemplo en el caso del fandango su velocidad es mucho más rápida y su escritura normalmente esta en  $6/8$ , el porro tapao y el palitiao es algo más lento con respecto al mencionado primeramente y su escritura esta en  $2/2$  o  $4/4$  y la puya es más rápida sino que la diferencia la instrumentación, pues casi siempre el instrumento sobresaliente en esta, es el clarinete. En esta parte musical no se puede dejar atrás al reconocido y cantautor Pablo Flórez quien con sus hermosas letras elogiaba a lindas mujeres, a reconocidos personajes del departamento y demás, dejando así un hermoso legado que ha hecho que artistas de la región y de otras partes interpreten su música o tomen de base esta, para realizar sus composiciones, en este caso tenemos a Adriana Lucia, Aglaé Caraballo, entre otros. También resaltamos al maestro Julio Castillo, Victoriano Valencia, Juancho Nieves y otros más, que han hecho que esta música tradicional de la región, sea mucho más llamativa al público nacional e internacional y esté a la vanguardia y en constante crecimiento, con las diversas fusiones y grandes arreglos, que se le han implementado. Por tanto se puede hablar que este región cordobesa es cuna de grandes músicos, así como de grandes escritores que han plasmado toda esta cultura y folclor en maravillosos cuentos, narraciones, versos, poemas décimas y

demás, he aquí donde encontramos a uno de los más legendarios escritores cordobeses como lo fue Guillermo Valencia Salgado, más conocido como el *Compae' Goyo*, quien fue investigador y defensor del folclor cordobés, lo cual siempre plasmó en sus obras, en las cuales el tema central eran las distintas tradiciones, costumbres y leyendas que tiene este departamento y hacía de este más llamativo para la comunidad, en especial con su gran libro "Córdoba, su gente y su folclor". Tampoco se debe dejar de lado a otro grande, como lo fue Manuel Zapata Olivella, el más representante de la literatura afrocolombiana y su reconocida obra *Chambacú*, corral de negros, y que decir de David Sánchez Juliao que hablaba de su hermosa Lórica y todas sus tradiciones, dejando muy en la mente de todos, aquellos personajes inolvidables, *El Flecha* y *El Pachanga*, personajes típicos, que evocaban el quehacer diario y la forma de ser, del hombre nativo de la región. Y no se puede dejar atrás a aquel que escribió y que llevo a la televisión distintas obras como: "*Caballo Viejo*", "*Música Maestro*" y otras más. José Luis Garcés, quien tuvo el honor de ser el creador del grupo literario *El Túnel* y que no solamente escribió a cerca de las tradiciones orales, sino también escribió críticas, con aras del mejoramiento continuo de este folclor, dejando ver que el departamento de Córdoba es un gran tesoro folclórico. Cabe citar el siguiente párrafo, el cual es ejemplo de sus escritos.

"Córdoba tiene una tradición oral rica y diversa. Sus narraciones orales, en cualquiera de sus manifestaciones, son floridas, convincentes y ágiles. Son verdaderos magos de la lengua; y su destreza tanta que parece que tuvieran empauto con el diablo. Lastimosamente, hasta hoy, nada serio se ha hecho a nivel oficial para valorar y divulgar estas expresiones populares." (Garcés 2000)

Así, como estos grandes artistas, hay muchos más, los cuales han dejado en alto esta riqueza folclórica que posee este lindo y gran departamento, Córdoba, que cada día brinda a todas las personas foráneas, numerosas tradiciones, fiestas, música, literatura,

colorido, costumbres, bailes, gastronomía y tantas cosas más, que hacen enamorarse de él, que sea un sitio en donde quien llega no se quiere ir, porque este folclor es un legado que va de generación en generación, el cual no se debe perder.

Es por tanto que a cada momento y en cada una de las actividades que haga un cordobés debe ir plasmado este folclor, y que los niños y jóvenes en las escuelas, en sus casas, y demás sitios conozcan, sientan y entiendan la importancia de esta riqueza que posee esta hermosa tierra y sigan cultivando con el paso de los años una tradición indeleble y que permanezca no solo en el entorno, sino en el sentir y en el corazón de cada ser humano que habite, conozca y sienta amor por Córdoba y su folclor.

## **Referencias bibliográficas**

Valencia, J., Folclor de Córdoba Antología, Montería, Colombia. Folclore. (s.f.). En Wikipedia de <https://es.wikipedia.org/wiki/Folclore>

Folclor y tradiciones. (s.f.).En Colombia.com de <https://www.colombia.com/colombia-info/folclor-y-tradiciones/>

## Anexos



([texto](#))

Anexo 1  
Foto 1

## Anexos



([texto](#))

Anexo 2  
Foto 2



## Anexos



[\(texto\)](#)

Anexo 3  
Foto 3

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 4  
Foto 4

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 5  
Foto 5

## Anexos



([texto](#))

Anexo 6  
Foto 6

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 7  
Foto 7

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 8  
Foto 8

## Anexos



([texto](#))

Anexo 9  
Foto 9

## Anexos



([texto](#))

Anexo 10  
Foto 10

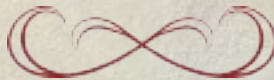
[Contenido](#)







**Enunciar un Proyecto para Conceptualizar  
la Contemporaneidad de lo Estético  
en Momentos Donde se Teme  
la Caducidad de la Filosofía**



Ruth Kattia  
Castro Andrade  
Colombia

## Biografía

### **Ruth Kattia Castro Andrade**

Artista Experimental, Diseñadora Textil “Sin título” (primera obra), Instituto de la investigación de la Expresión Colombiana IDEC, año 1980; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Francisco de Paula Santander, año 2000. Especializada en Edumática, Informática para la Docencia de la Universidad Central, año 2004, Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, año 2008; formación complementada con 7 diplomados y diversos cursos en fotografía, técnicas artísticas y tradicionales básicas, textiles, joyería en amarre y cerámica. Cuenta con experiencia docente en diversos lugares de Colombia y Suramérica trabajando con comunidades étnicas, poblaciones vulnerables y en educación para las artes plásticas con énfasis en pedagogía infantil y en educación superior; actualmente es docente de artes plásticas y visuales en el Colegio San Jorge de Inglaterra, St. George’s School, SGS, docente de la Licenciatura LBEA en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO y tutora del Semillero de Investigación LBEA Colectivo Renovación a Escena CRaE registrado en Colciencias. Publicó con créditos en “Propuestas y Desarrollo de Contenidos” la serie de textos escolares: “Libro del gran artista” (2014), de 1ro. a 5to. Grado, del Grupo Editorial Educar y cuatro publicaciones de artículos científicos con ISBN; diestra para crear, redactar y adelantar: investigaciones, ensayos, artículos, proyectos, libros escolares en arte, y planeación curricular en el campo artístico, como también en la supervisión y dirección de tesis de grado; ponente y organizadora de diversos eventos de carácter educativo, académico y artístico, como también partícipe en procesos de certificación de calidad; condecorada con la Medalla al Mérito ASOCOLDEP en el Grado Oficial, año 2016 y actualmente, año 2017, es candidata a optar el “Certificado de Conocimientos Contemporáneos en Artes Plásticas” otorgado por la Academia de Artes Guerrero.

## **Enunciar un Proyecto para Conceptualizar la Contemporaneidad de lo Estético en Momentos Donde se Teme la Caducidad de la Filosofía**

Ruth Kattia Castro Andrade  
ruthkattia@gmail.com

Docente Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística LBEA, Facultad de Educación FEDU, Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Sede Principal Colombia

La *Crítica del Juicio* de Kant es una obra de senectud, una obra desenfrenada detrás de la cual sus descendientes no dejarán de correr: todas las facultades de la mente superan sus límites, esos mismos límites que el propio Kant había fijado con tanta meticulosidad en sus obras de madurez (Deleuze & Guattari, 2013, p.8).

### **Resumen:**

Ensayo dirigido principalmente a futuros Licenciados en Arte, en el cual, se ejemplifica de forma experiencial, tanto el significado de la Estética en la contemporaneidad, como la relevancia del sustento filosófico que la respalda. Esto, mediante un proyecto de creación paso a paso, de capítulos de libro de artistas. Para tal fin, se han seleccionado como recursos conceptuales y procesuales los siguientes teóricos: Para dar sentido al uso de la imagen, se ha recurrido a John Berger, a los relatos de Gustavo Buntinx y a la obra Las cantutas de Ricardo Wiesse, el concepto de belleza y fealdad se aborda según postulados de Umberto Eco, la clasificación visual se da, a través del FotoEnsayo en Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán, la clasificación conceptual de la imagen entre fetiches y mitos estéticos, se estudia según Katya Mandoki, la Teoría del Juicio Estético se despeja gracias a Estanislao Zuleta, el peligro de abolir la filosofía y las artes en el ámbito educativo se denuncia a través de

Martha Nussbaum, y el análisis crítico de una obra de arte se toma de Françoise Barbe-Gall. Todo con el fin de poder experimentar y vivenciar en el aula, la grandeza de la Ciencia Estática.

**Palabras Clave:**

Estética, Filosofía, imagen, Juicio Estético y Libro de Artista.

**Abstrac:**

This paper is addressed to mainly for future graduates from bachelor program in Art, it is presented in an experiential way, both the meaning of Aesthetics nowadays, as well as the relevance of the philosophical sustenance supports it. Throughout a project of creation step by step, of chapters of artists books. To that end, the following theoreticians has been selected as conceptual and procedural resources: John Berger has been selected to make sense of the use of the image, , the stories of Gustavo Buntinx and the work " Las cantatas" from Ricardo Wiesse, the concept of Beauty and ugliness from Umberto Eco, the visual classification is given, throughout Fotho Essay from Ricardo Marín Viadel and Joaquín Roldán, the conceptual classification of the image between fetishes and aesthetic myths, it is studied according to the principles from Katya Mandoki, the Theory of Aesthetic Judgment is clear thanks to Stanislaw Zuleta, the danger of abolishing philosophy and arts in educational field is denounced through Martha Nussbaum, and the critical analysis of a work of art is taken from Françoise Barbe-Gall. In order to be able to live and experience the greatness of Static Science in the classroom.

**Keywords:**

Aesthetics, Philosophy, Image, Aesthetic Judgment and Artist's Book.

Iniciar una experiencia de aula. En la actualidad, es compleja la tarea de definir, trasmitir o teorizar el concepto estético, más aún, en un ámbito educativo dónde la juventud refuta con imprecisión algunos principios, entendido así, cuando se reclaman esos

derechos fundamentales inherentes a cada persona, tratándose aquí del desarrollo de la libre personalidad, de la libertad de expresión, de creencias y de pensamientos; pero, en especial en este último aspecto, lo hacen muchas veces basados en premisas soportadas en una especie de vacío conceptual, sin ir más allá de gustos o de empirismos vivenciales muy concretos y personales. En este ensayo se testimonia una innovadora propuesta, dirigida a grupos aún no muy versados en la conceptualización de la Estética como disciplina de estudio, experimentando y vivenciando nociones desarrolladas durante periodos académicos consecutivos entre 2016 y 2017, donde a través de la clase de Estética, se pauta y aclara que este conocimiento sobrepasa un mero gusto personal o un hecho empírico, con cuyos resultados se busca tener eco en instancias educativas o campos que compartan similares intereses.

Dirigirse a estudiantes universitarios en artes y ofrecerles un currículo en Estética, se torna una labor algo ardua y complicada, pues éste concepto, suele conocerse alusivo a los centros de belleza y sus prácticas, o incluso, llegan a confundirse el concepto Estético y Ético, creyéndolos sinónimos. Esta confidencia, no pretende emitir tacha a persona alguna, obedece más bien a observaciones directas hechas dentro del espacio académico, al cual convergen, diversos sectores poblacionales esencialmente juveniles interesadas en la formación artística. Lo anterior invita a pensar en cómo articular y transmitir dicho conocimiento tan manipulado y tergiversado por un mundo cada vez menos interesado por las acciones profundas del pensamiento. No basta que en Colombia, el Artículo 31 de la Ley 115 de Educación indique a la Filosofía como Área Fundamental de la Educación Media, para que pese a ello, se dejen de impartir estas bases que abogan por una mejor formación integral del ser humano, evidenciado el ingreso a la educación superior de estudiantes con mínimos soportes teóricos en la materia. Viene a bien compartir la siguiente anotación:

Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, éstas están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de padres y niños. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales - el aspecto creativo imaginativo y el aspecto del pensamiento crítico riguroso - también están perdiendo terreno, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo cultivando habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos. (Nussbaum, 2015, p. n/a).

Al ser justo la Ciencia Estética, la asignatura que gira en torno al papel que juega la belleza y su impacto sensible como eje estético y canon determinado por aspectos que la hacen trascender según el contexto socio político y cultural manifiesto en el entorno reflexivo en el cual se infieren estas dilucidaciones, se hace pertinente, extrapolar este hecho contemporáneo a la del universo griego, donde: "...se dan al mismo tiempo la ciencia, la tragedia y la filosofía" (Zuleta, 2010, p. 13), presenciando ahora, una sociedad donde sentires y aspectos divergentes convergen en búsquedas existenciales confluyentes en un mismo sistema socio-político tácito en un panorama fragmentado, se debe planear una asignatura pensada para una población, la cual, no ha contado en sus ambientes académicos precedentes, con una aproximación idónea al pensamiento filosófico, agravado desde la universidad, por una reducida carga catedrática; lo cual hace imperioso transitar estratégicamente de forma simbiótica entre fuentes como: historia, pensamiento, sociedad, política, cultura, contexto, teóricos y arte, inmersas en una modernidad saturada de información visual multipropósito.

**Aproximación a la conceptualización de la imagen como lenguaje explícito:**

En aras de proponer un proceso significativo, se propician recursos que suministren un nivel lectoral crítico reflexivo intensivo, con el cual se “implica poner en juego la red de saberes de múltiples procedencias que conducen a identificar y actualizar las representaciones ideológicas de quien lee y de quien es leído” (Rodríguez Ramírez, Mendoza, Acosta Leal & Moreno Rincón, 2015, p. 59); y así, poner en diálogo diversos referentes del pensamiento estético que permitan llegar a argumentar criterios centrados, no solo en la historicidad de dichos estudios, sino reconocer que toda manifestación perceptible a los sentidos, está implícita en el arte mucho más allá, de la apreciación espontánea de belleza o fealdad. Para dar inicio a la conceptualizando y al cimiento reflexivo en torno a la función estética que tiene la imagen en la contemporaneidad, se propone como fuente de análisis, un par de Ensayos definidos y caracterizados por representaciones en torno al rol femenino (Berger, 2012. pp. 43-51 y p.p. 53-74), los cuales, según argumentos de Marín Viadel. & Roldán (2009), se exhiben a modo de FotoEnsayo, imágenes que “sirven principalmente, para exponer una argumentación visual porque explotan al máximo las posibilidades narrativas y demostrativas de las imágenes, y no solo sus funciones figurativas o representativas” (p. 78), que para el caso, en uno de ellos se define sin palabras, hechos distintivos del uso de la imagen de la mujer de manera intencional como “Fetichismo de lo bello” (Mandoki, 2008, pp. 18-20), en diversas épocas y contextos de crucial evidencia.

Sin más argumentos, se arriesga a los estudiantes en la búsqueda de una propuesta de similar estructura al ensayo de referencia, creada a partir de tres Series Fotográficas, donde el principal objetivo sea “exponer y analizar a lo largo del conjunto de imágenes cuáles son las características constantes y cuáles los elementos diferentes de una muestra o de un grupo” (Marín Viadel. & Roldán, 2009, p. 72), dejando a libre elección, las series que más convengan a la temática



propuesta en cada FotoEnsayo, indicando consolidar inspirado en éste, un escrito respaldado por ideas extraídas de Berguer (2012) y de nociones de belleza y fealdad según Eco (2013a y 2013b), aclarando, lo difícil que resulta establecer una definición válida de la Estética, pues, “al visitar épocas ya remotas, no podemos hacer ninguna comprobación, ni en relación con lo bello ni en relación con lo feo, ya que solo conservamos testimonios artísticos de aquellas épocas” (Eco, 2013b, p. 8), desconociéndose a menudo, circunstancias en sus orígenes. Sin embargo:

La pregunta que cabe esperar es: ¿por qué entonces, esta historia de la belleza está documentada con obras de arte? Porque han sido los artistas, los poetas, los novelistas los que nos han explicado a través de los siglos qué era en su opinión lo bello y nos han dejado ejemplos (Eco, 2013a, p. 12).

Entonces, asumiendo la categorización de belleza, desde una postura que supera la emocionalidad, se determina, cómo las “ideas de belleza se han ido sucediendo a lo largo de los siglos (...) en que una determinada cultura (...) o época histórica han reconocido (...) cosas que resultan agradables a la vista, independiente del deseo que experimentamos ante ellas” (Eco, 2013a, p. 10); es decir, entender que el concepto estético se encuentra sublimado en el arte de todos los tiempos y responde a las demandas de cada época. Vale preguntarse por el papel que juega la fealdad en aparente contraposición a la belleza, pues, “respecto a la fealdad artística, recordemos que casi todas las teorías estéticas, al menos desde Grecia hasta nuestros días, se ha reconocido que cualquier forma de fealdad puede ser redimida por una representación artística fiel y eficaz” (Eco, 2013b, p. 19); en la contemporaneidad, existen tantas alternativas, que incluso, algunas representaciones ni dan cabida a lo bello, o ni siquiera es un propósito contemplado por el creador, más aún, en medio de las modas y usanzas más excéntricas que diversifican los gustos en comunidades urbanas, así como lo sugirió Rosenkranz citado por Eco (2013b):

Retoma la idea tradicional de que lo feo es lo contrario a lo bello, una especie de posible error que lo bello contiene en sí, de modo que cualquier estética, como ciencia de la belleza, esté obligada a abordar también el concepto de fealdad. Pero justamente cuando pasa de las definiciones abstractas a una fenomenología de las encarnaciones de lo feo es cuando nos deja entrever una especie de «autonomía de lo feo» que lo convierte en algo mucho más rico y complejo que una simple serie de negaciones de las distintas formas de belleza” (p. 16).

En respuesta, los resultados traídos a clase a ese momento, han sido muy variados, unos, más sólidos conceptualmente, otros, presentados bien con idoneidad o con bastante ligereza. Pero, cabe destacar el *FotoEnsayo Espíritu, cuerpo y movimiento*, aportado por la estudiante y fotógrafa Brigitte Tatiana Cruz, a partir del registro fotográfico que hizo en una presentación performática músico dancística y teatral, cuya ejemplificación, ha servido para aportar correcciones a otros trabajos, explicadas por la docente a través de un video creado en PowToon, Castro Andrade (1 de oct. de 2016a), quien compartió el registro a modo de tutorial en el aula virtual, experiencia relacionada mediante un collage en [Figura 1](#).

Artista abordada la desaparición forzada en coordenadas cercanas a Colombia: Socializado cada proyecto y retroalimentados los respectivos FotoEnsayos, se ha propuesto significar la imagen individual a través del ensayo *Entre la tierra y el mundo. Las cantutas de Ricardo Wiesse* (Buntinx, 2014, pp. 176-202), donde interviene la Fotografía Independiente como imagen autónoma “con un interés o valor por sí mismas en el conjunto de la investigación y que en ningún aspecto (formal, conceptual, simbólico, etc.) dependen sustancialmente de su relación con las otras fotografías” (Marín Viadel. & Roldán, 2009, p. 67); los datos que contienen las pocas fotografías expuestas en el ensayo de Buntinx, son claves y relevantes para ese escrito. Aprovechando éste, se propone una actividad paralela, en parte colectiva, en parte individual, desarrollar un

formato en preguntas tipo *Prueba Saber*, dando como respuesta una interesante dinámica que ha permitido compartir una experiencia sobre la “Exhumación simbólica (...) en las terribles violencias que asolaron la sociedad peruana entre los años 1980 y 2000” (pp. 176-177); hechos semejantes al terrorismo acaecido en Colombia.

En esta acción performática adelantada por Ricardo Wiese, denominada *Las Cantutas*, el artista, intervino un espacio donde encontraron vacías las fosas “en torno al secuestro, asesinato y desaparición de nueve estudiantes y un profesor de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, identificada con la flor de la cantuta” (Buntinx, 2014, p. 179); dando como testimonio, evidencia y complemento conceptual, una fotografía tomada por Herman Schwarz, la cual, vincula el tema político y su influencia en las manifestaciones estético-artísticas derivadas de la crítica y la denuncia en actos de lesa humanidad, en el caso Wiese, explicitada, mediante la intervención del desierto con siluetas de florales de la cantuta inscritas alrededor de las fosas de los desaparecidos.

### **Fetiches y mitos en la Estética del Arte:**

Otro gran referente dado para ampliar en los estudiantes la clasificación visual, es el estudio brindado por Mandoki (2008), examinando desde su propuesta, conceptos de fetiches y mitos que ayuden a catalogar cuál o cuáles de éstos atañen a las imágenes del FotoEnsayo. Según ella están: *Los fetiches de la estética y sus trampas* (pp. 18-25), siendo estos: *El fetiche de lo bello*, *El fetiche del arte* y *El fetiche del objeto estético*, y por otra parte, plantea otros factores, los cuales determina como: *Los Nueve mitos de la estética* (Mandoki, 2008, pp. 26-50), estos son: *El mito de la oposición arte/realidad y estética/vida cotidiana*, *El mito del desinterés estético*, *El mito del distanciamiento estético*, *El mito de la actitud estética*, *El mito de la universalidad de lo bello*, *El mito de la oposición entre lo estético y lo intelectual*, *El mito de la sinonimia arte-estética*, *El mito de la potencialidad estética de las obras de arte* y *El mito de la experiencia estética* (pp. 26-50), por tanto, según la lectura de los acápite,

se procede a clasificar las imágenes del FotoEnsayo e identificar y conceptualizar en qué medida las ilustraciones allí expuestas están permeadas por los fetiches o los mitos propuestos por Mandoki, o si más bien, corresponden a otro tipo de fetiche o mito considerado y argumentado por cada estudiante; luego, apoyados en la explicación de Castro Andrade (2016b) a través de un video creado en Knovio, se explica cómo a partir del FotoEnsayo de ejemplo: *Espíritu, cuerpo y movimiento*, aportado por Brigitte Tatiana Cruz en la [Figura 1](#), se debe corregir y sustentar tanto visual como teóricamente, cada propuesta personal; encontrado que las imágenes se modificaron bastante bien, pero la conceptualización quedó supeditada a ajustes y correcciones en la entrega final.

### **El juicio estético como punto de inflexión para modificar un concepto:**

Además de ahondar en la teorización del FotoEnsayo, otro momento para fortalecer el proceso, se ha centrado en despejar el punto decisivo de la Estética en la trayectoria de la filosofía, *El Juicio Estético*, tomando como principal referente a Zuleta (2010), se hará fiel seguimiento del acápite que él escribe al respecto, por tratarse de un filósofo próximo teórica y prácticamente a conceptos universales que ayudan a significar la Estética en esta posmodernidad. Según él, por siglos los cánones de belleza y estéticos, estuvieron supeditados a órdenes y deseos establecidos por autoridades de corte religioso, monárquico y finalmente burgués, como es el caso de los filósofos medievales y renacentistas; pero cabe aclarar, que no se pretende ahondar en pensadores medievales o renacentistas, no porque carezcan de importancia, pues se reconoce su influencia en frases acuñadas en la Edad Media cuando: “Buenaventura de Bagnoregio nos decía que la imagen del diablo se vuelve bella si representa bien su fealdad” (Eco, 2013b, p. 20); también porque se debe reconocer el importante influjo legado por monstruos, demonios, espectros y gárgolas del Arte Románico y del Gótico, en la obra de Prerafaelistas, Simbolistas y que persiste aún en las culturas urbanas actuales, perteneciendo a estas, parte importante de la

población universitaria objeto de estas reflexiones, quienes, reciben y acunan, directa o indirectamente, la influencia y la herencia de estos gustos. Esta selección obedece, a que pese a la importancia de cada momento histórico, son especialmente los Siglos del XVII al XIX, decisivos en el devenir de la Estética Contemporánea, debido, a la profunda reflexión de grandes filósofos Alemanes principalmente, derivada de los efectos acaecidos por la ilustración y la implementación del método científico como camino probatorio de todo conocimiento, además esto, unido a las revueltas surgidas de la Revolución Francesa, lo cual procuró grandes cambios filosóficos en el pensamiento occidental, incidiendo también en el mundo artístico, así como en diversas culturas; lo cual invita a reflexionar, entre tanta teoría, la necesidad de seleccionar los puntos más prominentes a tener en cuenta en esta clase, para alcanzar a esclarecer el curso de la Estética y el papel que juega en arte actual.

De todos los filósofos de la Estética, resulta trascendental detenerse en Emmanuel Kant (1724-1804), precursor del Idealismo Alemán y punto de inflexión hacia la filosofía contemporánea, quien al analizar el pensamiento a través de la Crítica del juicio, a su vez desde allí, planteó importantes razonamientos estéticos, hablamos también de pensadores como Friedrich Hegel (1770-1831), perteneciente al movimiento decimonónico alemán del Idealismo Filosófico, quien actuó como un revolucionario de la dialéctica, debido a la famosa declaración que hizo respecto a la **Muerte de Dios**, es decir, la muerte del poder, y por ende, influyó todas las transformaciones emancipadoras en el concepto de realidad en el Siglo XIX, lideradas por el filósofo alemán, Friedrich W. Nietzsche (1844-1900); siendo así, que el pensamiento revolucionario de estos y otros filósofos, fueron acompañados, por grandes pensadores de esta y otras disciplinas, conformando la simiente inspiradora en importantes tendencias y movimientos en todos los campos artísticos del Siglo XIX y XX, que incluso, han repercutido grandemente, hasta los días que van corridos del Siglo XXI.

Para clarificar aún más el tema, se apela a las interesantes reflexiones de Zuleta, (2010, pp. 85-98), Capítulo V, sobre *El Juicio Estético*; y, para hacer más digerible y comprensible el tema; él dice que cuando Kant escribe sobre *La Crítica del juicio*, tiene a su favor, la experiencia de haber tratado *La Crítica de la razón pura*, lo que podría casi describirse, como una doble lucha contra el escepticismo y el empirismo o dogmatismo del objeto, es decir, centra sus reflexiones en un problema de juicio. Por ejemplo, procura Zuleta mostrar de forma didáctica, cómo un problema de juicio universal,  $2 \times 2$  son 4, está dado en sí y no quiere decir nada místico, ni nada de la otra vida, a su vez decir, *A mí no me gusta la cebolla*, no es más que un juicio empírico, sin que ninguno de los dos juicios sea refutable; pero, preguntarse ¿Qué es un juicio estético? supone que cuando una persona afirma que le gusta mucho el dulce de mora y discute con su amigo al cual le encanta el majar blanco, son dos juicios empíricos que tampoco trascienden; pero, si uno dice que le parece extraordinario *El Quijote*, y el otro dice, que no le gusta, sino le parece magnífico Corín Tellado, pues, no se siente exactamente lo mismo, ya que, una discusión entre dulces y las consideraciones por *El Quijote*, allí ya no se trata de un juicio empírico, sino que tiene curiosamente una validez transhistórica y remite a un drama que no se agota en una determinada figura histórica.

Zuleta (2010), se refiere a Carlos Marx (1818-1883), cuando este dice que la verdadera incógnita, no está en saber cuáles fueron las condiciones históricas de creación del Arte Griego, sino que, lo que no resulta tan sencillo, es saber por qué aún nos conmueven tanto esas obras y siguen teniendo profundo efecto sobre humanidades posteriores, las cuales, no poseen ya esa forma de existencia, y sin embargo, seguimos percibiendo una cierta universalidad en ese arte. En correspondencia, para Sigmund Freud (1856- 1939), la incógnita de Edipo, ocurre por ese algo que nos conmueve aún de forma fundamental, él dice, Ulises somos todos, por tanto, el logro de esa maravillosa obra fue expresar en un momento histórico, un drama de carácter universal históricamente condicionado.

Zuleta afirma, lo más extraordinario del arte actual, es la inmensidad de su apertura, como por ejemplo, la capacidad de dejarse influir por máscaras africanas, por el arte primitivo o por las sociedades y épocas más diversas; en su momento, Nietzsche y Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), también aprobaron como gran conquista el hecho de haber sido capaces de volver a gustar de los griegos, siendo evidente, cómo artes tan diferentes, influyen sobre todos, sin que se pueda entonces reducir un gusto, simplemente a un juicio estético, ni a un juicio empírico, ni a un juicio universal, ni a una verdad demostrable mediante conceptos: Además, Zuleta sostiene que cuando Kant mantiene la idea de un juicio estético con validez general, no quiere soltar ningún lado de la cadena, pues está vinculado al sujeto con sus impresiones y a su vivencia con el juicio empírico, sin embargo, no es un juicio empírico, en el sentido que, sólo tenga validez para ese sujeto, sino que éste continúa, aspira, a ser un juicio universalmente válido con más o menos fortuna, por tanto, cuando se formula una experiencia como mensaje, y por ende, está destinada a reconocer la validez y el grado de objetivación en la respuesta de otro, es necesario que haya allí, una aspiración –por lo menos latente– de una validez objetiva, aunque esa validez, no sea accesible a la demostración. Ese es el problema de partida.

Argumenta Zuleta, que Kant define lo bello como finalidad sin fin, un fin sin propósito, un objeto que tiene como forma una finalidad, no una causalidad, o de ser producto para tal cosa o eventualidad, sino ser, un propósito implícito en la forma misma; donde el arte no tenga finalidad práctica, no le es necesaria, aunque pueda tenerla, siendo su visión del arte, supremamente moderna; reclamando pasar el arte a la vida cotidiana y no mantenerlo como figura aislada, considerando, que la más alta de todas las artes es la conservación, exigida por la vida práctica bajo una permanente exigencia de que lo artístico, trascienda la cotidianidad y no se mantenga como un momento excepcional del sujeto o de la experiencia, lo que puede definirse como un concepto revolucionario. Basado en Kant, Zuleta,

sostiene que un algo no sería objeto de conocimiento científico, ni artístico, solo porque le sea agradable a varios sujetos como receptores empíricos inmediatos, ni mucho menos por ello, tendría un valor universal, como tampoco decir de otra cosa, que le es desagradable a los mismos receptores, que por tanto no hay nada estético en ella aparte del hecho de ser desagradable. Entonces ¿Dónde se coloca el arte, si no tiene nada que ver necesariamente *con el gusto, con el conocimiento*, ni con la utilidad? Lo que Kant trató de despejar, es que el arte no puede solo juzgarse por una serie de circunstancias con las que puede y suele combinarse, por eso es que “El objeto estético, cualquiera que sea, provoca el libre juego de nuestras facultades”, al decir esto, la filosofía Kantiana alude a la Crítica de la razón pura, conformada por el entendimiento, la razón y la imaginación, donde reconoce esta última como una función necesaria a la comprensión y a la ciencia, a diferencia, de casi todas las posturas anteriores y posteriores que la ignoran.

Para finalizar los planteamientos de Zuleta en torno a Kant, dice que lo que él llama, “el esquematismo de la imaginación”, es la manera de intuir el concepto; por eso, en las hipótesis se demuestra la importancia de la imaginación en la ciencia, por tanto, cuando ésta está sometida al entendimiento y colabora, “no es la loca del paseo”, no viene solamente a producir extravagancias o desvíos del rigor del pensamiento, sino a colaborar con este; hablamos del entendimiento, que es una facultad del juicio, de la razón y de la investigación, así concluye que: ni lo agradable, ni lo perfecto, ni lo útil, son necesarios al arte, buscando por tanto sacarlo de la noción de armonía que le reduce a lo bello, mostrando no solo este aspecto, sino que hay también lo sublime, y por lo mismo, tampoco la estética puede reducirse a lo bello. Estas conclusiones, para la época en que Kant está escribiendo –hace más de dos siglos– no eran tan evidentes, pues la experiencia estética difícilmente pasaba más allá de la noción de belleza. Puede asumirse que “En efecto, un *Juicio Estético* es un juicio de base subjetiva que se hace con pretensión de universalidad” (Galisteo Gámez, 27 de junio de



2013, s/p). Siendo desde la estética de Kant y la de Hegel, donde se profundizaron estas ideas a través de La Dialéctica y del Idealismo Alemán, conformándose allí los fundamentos de partida de cualquier tratado de estética contemporáneo, lo cual evidencia ese punto de bisagra con el pensamiento actual.

### **Un capítulo para libro arte:**

Como producción enfocada en la creación artística, se pide realizar una carátula acorde con la temática trabajada en el FotoEnsayo y su artículo, contemplando a cada estudiante como coautor, el cual suministra un capítulo para conformar un libro arte cuyo formato único sea 1/8 de pliego, quedando a libre elección la elaboración de las demás premisas de producción, donde tenga en cuenta que: “para marcar la diferencia con los textos escritos, el artista visual se obsesiona por el impacto óptico, la estructura antes que la función, que cautiva al espectador/lector” (Reese Horvitz & Stengel Raman, 1995, p. 12); además, se ha pedido analizar la carátula en un escrito, tomando como guía a Barbe-Gall (2010), según un compendio entregado a partir de una obra seleccionada por cada uno de los seis capítulos que conforman el texto en el cual él expone una interesante observación a cada Pintura Universal seleccionada en su publicación, dando sugestivos títulos a cada análisis de obra, redactados en párrafos subtítulados de manera especial y explicados desde un tono más lírico que técnico, donde dispone además al finalizar cada análisis, una página de referencias que pueden ser históricas, anecdóticas o de factura. Los estudiantes deben adoptar de manera breve este esquema al analizar las creaciones de portada de sus trabajos en vínculo con la temática tratada en sus ensayos.

Por otra parte, se pide complementar el cuerpo teórico del capítulo, con un concepto tratado en clase: la *Muerte del arte* o la estetización de la cultura, siendo Rebok (2007), con quien se da la estocada final cuando sostiene que en la contemporaneidad: «si bien la proclamada libertad del arte rechaza su utilización ideológica, es decir su subordinación a intereses de dominio, evita también, el encierro del

“arte por el arte”. Es por el contrario, decisiva su función formadora de la cultura» (p. 62); por tanto, se hace pertinente retomar a Hegel cuando enuncia “Dios ha muerto” lo cual que su vez “...implica que el arte originado en el culto, muere con la muerte de Dios” (Rebok, 2007, p. 56), sin embargo “En contraste con los anunciadores de la muerte del arte, Nietzsche lo considera un privilegio *estimulante de la vida* (...), le adjudica al arte esta capacidad de vincular” (Rebok, 2007, p. 67). Así también, vale también advertir desde otro punto de vista que:

La noción de modernidad estética recubre, sin darle concepto, la singularidad de un régimen particular de las artes, es decir de un tipo específico de vínculo entre modos de producción de obras o prácticas, formas de visibilidad de dichas prácticas y modos de conceptualización de unos y otros (Rancière, s/f, p. 9).

Siendo así, y como fruto de tantos referentes, puede intuirse lo disímil que resultan las entregas finales de procesos, siendo interesantes casi siempre, todas las creaciones; sin embargo en cuanto al formato de 1/8 de pliego, en el buen sentido de la palabra, se ha dado de forma muy arbitraria, lo que hizo imposible ensamblar un libro arte. En los escritos, faltó en general más apropiación de los referentes y sus conceptos; sin embargo, al tratarse de un ejercicio de formación académica insospechado por los estudiantes, de seguro les llevó a reflexionar en profundidad que hablar de Estética, está más allá de un simple concepto empírico de gusto o disgusto o de la búsqueda de la universalidad de los preceptos, sino que más allá, está lo que sublima el arte, logrado, salvo ejemplos como el arte de griegos y romanos, del Renacimiento y de algunos ejemplos literarios. Se espera que una clase así, haya servido para ver y analizar el arte y el uso de la imagen con un poco más de hondura, que se haya demostrado, que la filosofía está viva, pero debe ser estudiada para ser comprendida en toda su relevancia; además, entender que ese vacío conceptual del cual se habló al comienzo del escrito, resulta peligroso en un espacio diseñado para la formación de educadores

en arte, sin por ello despreciar, todo conocimiento previo traídos por los alumnos a clase.

Queda como enseñanza docente, saber toda propuesta susceptible de ser modificada y repensada; además de recapacitar en testimonios como el dado por Garrido, quien mientras cursaba su carrera, llegó a ser contratado por NIKE para diseñar su logo sobre camisetas, y aunque luego él no culminó sus estudios, lo interesante de su experiencia en el mundo de los creativos, él mismo la resume así: “Siempre he creído que los proyectos reales motivan mucho más a los estudiantes que los ejercicios académicos hipotéticos. Si cambias la marca X de un ejercicio universitario por una marca auténtica verás cómo se esfuerzan más” (Bartón, 2016, p. 74), a futuro, ver hecho realidad el proyecto de crear un libro arte conformado por capítulos de artistas, emitido en colectivo desde la clase de Estética, resultaría muy satisfactorio. Sin más divagaciones, se deja esta pregunta abierta: ¿Será que sí ha sido posible enunciar la contemporaneidad del concepto estético, en una propuesta de curso como el aquí expuesto?

### **Lista de referencias**

Barbe-Gall, F. (2010). Cómo mirar un cuadro. Barcelona, Madrid: LUNWERG Editores.

Bartón, G. (2016). ¿No hay trabajo? ¡Créalo! Cómo triunfar en las disciplinas creativas del arte, el diseño y la arquitectura. Barcelona, España: Promopress, Promotora de prensa internacional S.A.

Berger, J. (2012). Modos de ver. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gill, SL.

Buntinx, G. (2014). Entre la tierra y el mundo. Las Cantutas de Ricardo Wiese. El cuerpo que no está. En: Botey, M. & Medina, C. Estética y emancipación. Fantasma, fetiche, fantasmagoría (p.p. 176-179). México: XXI siglo veintiuno Editores.

Castro Andrade, R. K. (1 de Oct. de 2016a). Estructuras narrativas y argumentales, PowToon en YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qxvx3Jmz8dg>

Castro Andrade, R. K. (2016b). Estructuras narrativas y argumentales según Roldán y Marín Viadel 2012. FotoEnsayo Espíritu, Cuerpo y Movimiento. Knovio. Recuperado de:



Marín Viadel, R. & Roldán, J. (2009). Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías Independientes, Series Fotográficas y FotoEnsayos. En: Roldán, J. & Marín Viadel, R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Nussbaum, M. (2015). El florecimiento humano requiere el florecimiento de las humanidades. En: El Heraldó. (10 de diciembre de 2015). Parque Explora. Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado honoris causa en UdeA. Medellín, Antioquia, recuperado de: <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>

Rancièrre, J. (s/f). La división de lo sensible: Estética y política. Veracruz, México: Academia; Uploaded by: García de la Sienra, R. Recuperado de: [https://www.academia.edu/1859514/Ranci%C3%A8re.\\_La\\_divisi%C3%B3n\\_de\\_lo\\_sensible](https://www.academia.edu/1859514/Ranci%C3%A8re._La_divisi%C3%B3n_de_lo_sensible)  
Rebok, M. G. (2007). Muerte o estetización de la cultura. República de Argentina: Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe; No. 15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/288/28811907003.pdf>

Reese Horvitz, S. & Stengel Raman, A. (1995). "Único en su género" Libros de artistas plásticos. Philadelphia, United States of América; Foundation For Tofay's Art/NEXUS.

Rodríguez Ramírez, C., Mendoza, S.M., Acosta Leal, M. & Moreno Rincón, J. A. (2015). Tejedores de comunicación: comprensión y práctica de la lectura académica en UNIMINUTO. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

Zuleta, E. (2010). Arte y filosofía. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores E.U.

## Anexos



[\(texto 1\)](#)

[\(texto 2\)](#)

### Anexo 1

Figura 1 FotoEnsayo: Espíritu, Cuerpo y Movimiento


Por: Brigitte Tatiana Cruz.

Collage: Ruth Kattia Castro.

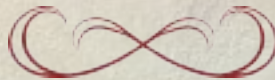

[Contenido](#)







**El Arte Expresion del Cuerpo Hecho  
Imagen en el Aula:  
Jovenes en Escena por un Pais Posible**



Yina  
Lopera Vallejo  
Colombia

## **Biografía**

### **Yina Lopera Vallejo**

Docente de la institución educativa doce de octubre del municipio de Medellín, artista plástica de la escuela popular de arte, licenciada en educación artística de la Universidad pontificia Bolivariana; cursa actualmente la Maestría en educación didáctica de la literatura y la escritura de la universidad de Medellín.

Dirijo actualmente un semillero de danza – teatro en la institución educativa, en el cual se aborda los malabares, la puesta en escena y la danza contemporánea con el cual nos hemos presentado en la casa de la cultura y próximamente en la corporación cultural canchimalos.

## **El Arte Expresión del Cuerpo Hecho Imagen en el Aula: Jovenes en Escena por un País Posible**

Yina Lopera Vallejo<sup>1</sup>

yinaloperav@gmail.com

Institución educativa doce de octubre del municipio de Medellín  
Colombia

### **Resumen:**

Este texto expresa cómo la experiencia artística puede evocar, sensibilizar, traspasar, permear, establecer un puente entre el estudiante y lo que conoce, su cotidianidad, su historia, como forma de abrir la mirada a ese proceso creativo que se genera desde la indagación que el mismo realiza a su ser, a su esencia, a partir de la observación del mundo y la relación que establece con el otro como punto de partida para el acto catártico de creación y puesta en obra de lo que quiere decir y se plasma en el papel, en el gesto y el movimiento siendo consciente de su cuerpo como medio de expresión, creación y conocimiento donde toda esta **experiencia artística** y sensible generada desde el aula de clase trascienda y le posibilite experiencias de aprendizaje significativo.

### **Palabras claves:**

experiencia artística, experiencia sensible, pedagogía, Didáctica, corporeidad, expresión, Entorno, cotidianidad.

“El cuerpo es lo que yo quiero decir”

Luis Caballero.

En muchos momentos de la vida recorreremos los espacios sin percibirlos, ni observarlos, solo se transitan sin dejarse tocar por el entorno, incluso no nos percatamos de la transformación constante que sufren, es ahí donde la mirada se posa como una forma de reivindicar los espacios cotidianos, nuestro entorno, de conocer y reconocernos en una experiencia sensible de vida hecha imagen...

En la reflexión pedagógica se aborda el arte desde la observación de los espacios de la institución, para luego plasmarlos en el papel, con algunos elementos técnicos de composición, forma, textura y color, también en el cuerpo que se mueve, siente, vibra y expresa en el espacio desde la danza y el teatro, donde se amplía la mirada a su barrio, a la ciudad como parte de lo que son, lo que los transforma, los identifica y les permite expresarse...

Cómo ven el colegio, el barrio, la ciudad y como logran apropiarse de él, plasmar su sentir en una obra que da cuenta de lo que representa ese espacio de vida, donde reconocen su cuerpo como elemento creativo y de reflexión... a través de aquellos simples trazos y manchas de color que forman un todo, desde las diferentes manifestaciones artísticas que día a día los convocan y les permiten reconocerse, saberse, idea, emoción y sensación donde el cuerpo se convierte en imagen, en texto en la narración de toda una vivencia.

El acto de exploración sensible como una expresión del ser, que lo transforma, surge del cumulo de experiencias vividas que nutren el sujeto a partir de las relaciones con su entorno, con el mismo; desde la infancia vamos acumulando sentimientos experiencias que van nutriendo nuestra capacidad de mirar, leer, entender, oír, el mundo es propiamente este el que en ocasiones ahoga y no permite que dichas experiencias sensibles afloren, eliminando las maneras de expresión llevando al sujeto a ocultarse en estereotipos y acciones que le pide ese entorno que coarta sus posibilidades creativas, es entonces donde surge la exploración sensible entendiendo esta como una elaboración humana se inscribe en una búsqueda incesante de conocimiento, este en ese deseo por alcanzar aquellos anhelos que surgen en cada ser, vivencias que día a día nos traspasan que logran transformarnos, pero en esa búsqueda que como sujetos establecemos en tanto deseo de expresión logramos romper algunos paradigmas esa historia que cargamos la convertimos en un eje inspirador, para nuestro proceso de exploración sensible que se

generan en esos pequeños momentos cotidianos en los cuales se inscribe nuestro ser, para luego verse reflejado en los otros.

La experiencia sensible permite valorar, evocar aquellos recuerdos que marcaron su memoria, su historia y a su vez replantearse experiencias y vivencias que los conmovieron y que alguna vez dejaron atrás, por miedo o por olvido pero que emergen en sus trazos, en esa experiencia estética, incluso en sus gestos y movimientos de danza-Teatro, es lo que nos propone (Schinca) 2002. La Expresión corporal como disciplina que permite encontrar, un lenguaje propio a partir del estudio y el reconocimiento del cuerpo, donde este lenguaje corporal se convierte en un medio de comunicación y expresión que da cuenta del sentir de lo que se quiere contar en un lenguaje no verbal pero que puede ser más profundo y evocador.

Es decir la expresión a partir del movimiento permite expresarse en una indagación permanente por su ser, su esencia y el cómo se acercan al mundo, y de alguna manera se apropia de él, esa expresión del sentir que se hace presente que lo traspasó una relación que se estableció con el arte como un juego o una pasión infantil que en algunos surgen en la escuela y en otros en su casa, es allí donde realmente esa conexión con el cuerpo hecho imagen a través de experiencias evocadoras de la infancia donde vuelve a su ser sensible y desprovisto de tantas cargas emocionales, solo es el placer de ser lo que motiva la vivencia cotidiana, donde el sentir se expresa para otorgarle sentido al mundo y vislumbrar ese horizonte en el cual están confinados los sueños.

Es así como la relación con el maestro figura de autoridad, llena de pasión por el conocimiento la que los transforma, la que permite introducirlo en aquel mundo de lo creativo, en el cual la expresión desde el arte les posibilita el conocimiento y la exploración de nuevos mundos mágicos o quizás utópicos donde todo es posible, la experiencia sensible le permite volar, crear, emprender esa búsqueda de sí.

Experiencias lúdicas que acerquen a los estudiantes a la experiencia estética bien sea para expresar, sentir, crear, armar, construir conocimiento, desembocaran de algún modo a una respuesta en el proceso de artístico de aquellos niños y jóvenes que se permearon, que quedaron cautivados en esa pasión por el arte y sus diversas manifestaciones. Se convierte esta en un aporte al conocimiento y a nuevas experiencias que están dadas por la sociedad y la cultura donde está inmerso el estudiante y a partir de la cual se escribe como acto de expresión, de felicidad, incluso de libertad del ser, su esencia y su conciencia en relación al contexto socio cultural y político que lo interviene.

Crear es un acto sublime en el cual se inscribe la esencia, el estilo del autor que de forma mágica vuelca su sentir sus ideas en un trozo de papel en el cual deja su ser, su vivencia impregnada de emoción en una comunión con la imagen; con el gesto con la expresión, que está llena de recuerdos de lecturas anteriores, donde vuela es libre y se escribe su historia de forma intangible en sus trabajos que quedan cargados de ese modo de concebir el arte sus posibilidades y posturas en las cuales se da a conocer, su esencia porque siempre se tendrá algo por decir, por vivir, por expresar y esto se configura en su obra como un todo que reúne su ser, su esencia y su deseo de ir más allá.

### **El placer de enseñar**

Enseñar es amar la vida desde el acto de interacción intelectual con el otro, se trata de seducir con el conocimiento, el acto de enseñar implica primero aprender y conocerse para luego brindar lo mejor de sí, es una experiencia que le permite al sujeto transmitir ideas, emociones y conocimientos los cuales logran transformar a los estudiantes desde la pasión que le imprime el docente y de la rigurosidad que este le posibilite al acto de enseñar, desde esta postura quien logre construir un aprendizaje discursivo que apasione lograría entonces desarrollar en la experiencia sensible un acto de ser crítico y reflexivo con lo que acontece y con la historicidad que se

tiene desde la familia y la sociedad, así como lo propone DUBY,(1999.) "Por fin ingresaba al oficio que he amado apasionadamente. Había soñado con igualar a los maestros que me seducían. Ahora iba a esforzarme por seducir a mi vez, tanto como ellos". (pag.33); es decir ese acto recíproco de enseñanza- aprendizaje en tanto surge de aquellas experiencias primarias en las cuales esas figuras de autoridad se convirtieron en referentes conceptuales, de vida y un modelo a seguir, el cual luego se repite pero en diferentes roles y así se continúa buscando apasionar al otro, motivarlo en esa búsqueda de conocimiento del mundo que posibilita el propio conocimiento y una mirada crítica.

El ejercicio de enseñar debe ser pertinente adaptado al contexto y a la época pues sería un sinsentido, desconocer el contexto actual de los jóvenes sus vivencias, sus necesidades, sus angustias, ese acto educativo debe procurar integrar lo son, lo que los interviene para propiciar espacios significativos de aprendizaje, que el proceso de enseñanza no sea un embudo que vierte lo que el maestro o la sociedad necesita para adoctrinar y deshumanizar al estudiante , que la educación se convierta en un acto de construcción colectiva donde se les permita ser y expresar mediante ese acto maravilloso de adquirir el conocimiento.

Enseñar no solo se remite a los libros a memorizar un texto, sino a la experiencia transformadora de explorar lo cotidiano y transformarlo desde la apropiación de su entorno mediante la palabra, el gesto, el movimiento, el texto la imagen que ellos pueden re significar en la experiencia a partir del proceso creativo.

En el proceso de enseñanza se debe estar retroalimentando continuamente, buscar un norte y ser crítico, en tanto sujeto en continua transformación, ese acto mágico de enseñar consiste también en aprender del otro, en esa interacción continua, es despojarse de miedos y temores y ser un referente de vida que no posee el conocimiento absoluto sino que se evalúa y se construye día

a día desde la experiencia y la búsqueda incesante de conocimiento, es allí donde el proceso de enseñar se valida en él y en el otro que lo reconoce como figura de autoridad pero más que eso como un ser apasionado y dispuesto a dar de sí y a recibir las nuevas experiencias que lo construyen, es una exploración por innovar salir de la zona de confort donde muchas veces se inscriben, cuestionarse continuamente, replanteando esta labor, la cual debe generar pasión, deseo y un encuentro con su ser, Duby (1999) propone, " Y me arroje a ellos, devore apasionadamente la colección completa. Fue mi principal alimento...Esas lecturas me hicieron lo que soy"<sup>2</sup> (pág. 40), Es entonces la pasión por el conocer ya sea desde la lectura como desde la experiencia lo que le posibilita a ese sujeto ser, desde la libertad que le otorga el conocimiento y la amplitud en la mirada, como pedagogo que vive intensa y apasionadamente su labor en una constante búsqueda de crecimiento e interacción con el otro.

### **Mi experiencia en el aula**

En el recorrido pedagógico que he tenido he podido interactuar con diversidad de estudiantes encontrando un punto en común y es el deseo de ser escuchados, de expresarse libremente ser ellos, sin que siempre se coarte su ser y su esencia.

Desde mi formación como artista pedagoga cuestione siempre ese modo rígido de enseñar donde el docente se inscribe en un panóptico del cual teme bajar y desde allí ejerce su autoridad con cierta represión, entendí que la experiencia sensible y el posibilitarles espacios de expresión de reconocerse como seres creativos y expresivos podría abrir otros espacios y otra mirada a su entorno, sabiendo que ellos me reclamaban más tiempo de clase, más actividades y más contacto con el arte que lograba atraparlos.

Creo entonces un semillero de danza-teatro y otro de artes plásticas para darle rienda suelta a la creación y la expresión pero respetando los parámetros establecidos por el ministerio y conservando en el aula



regular los elementos que debo orientar desde las directrices de la educación aunque jugando un poco con los métodos de enseñanza.

En el inicio pensaba un grupo de 20 máximo 25 estudiantes pero se inscriben alrededor de 50 y otros tantos que debo dejar por fuera por razones de espacio ya que nos reuníamos en contra jornada y no se podía interrumpir los grupos que estaban en clase y mucho menos con tantos estudiantes en una cancha dibujando, pintando o danzando, divido el grupo y poco a poco se va depurando pero se continua con gran interés y motivación, realizando propuestas desde lo escrito, lo plástico y lo corporal, semilleros donde participo activamente me involucro con las actividades y les permito proponer, ser desde el respeto por el otro, estos espacios nos generan una camaradería, un sentido de pertenencia y una búsqueda por nuevas experiencias, algunos han buscado clases de música desde esta experiencia sensible, otros profundizado en el grafiti y así poco a poco se extiende este grupo a tomarse a partir de la experiencia sensible con el arte la institución y porque no otros espacios del barrio o la ciudad donde se pueda dar cuenta de que los jóvenes tienen mucho para expresar y que solo necesitan ser escuchados orientados, que se crea en ellos.

La propuesta del semillero ha sido brindar elementos de expresión y sensibilizarlos en torno a su cuerpo, reconocerlo y poder expresarse a partir de este, en ese proceso hemos construido una muestra principal de danza teatro que involucra la puesta en escena, la danza contemporánea y algunos malabares, donde cada joven de acuerdo a sus habilidades se fue encaminando por alguna de esas líneas y luego fueron mezcladas para dar paso a una propuesta que presentamos en la semana del teatro, paralelo a esto se realizan unos monólogos, y obras de teatro.

Es así como día a día se fortalece el grupo que inicia en una clase de arte en el grado octavo y se extendió a todos los grados de la jornada y a la conformación del grupo ME LEO, ME PIENSO

Y ME EXPRESO con su propuesta JÓVENES EN ESCENA POR UN PAÍS POSIBLE, sus montajes coreográficos y puestas en escena y MIRADAS DE CIUDAD con las propuestas pictóricas y de murales realizadas dentro de la institución y buscando cada día espacios donde mostrar que es posible una transformación en la educación desde el arte como eje inspirador....

En el momento estamos en un proceso de experimentación sensible donde buscamos retomar elementos de la naturaleza, del entorno cotidiano para ser transformados y puestos en escena, creando así una obra inspirada en la música del circo del sol.

La propuesta del semillero es darle mayor fuerza al trabajo de los jóvenes y poder proyectar su producciones a otros espacios fuera de la institución que les permitan enriquecer su conocimiento y experiencias de vida que potencien su desarrollo como ser integral, sensible que busca ser escuchado y expresar su sentir.

En una de estas primeras experiencias de expandir el proyecto se realizó una exposición en la escuela del maestro donde se apreció el trabajo de los jóvenes en relación a su entorno con un mural de mosaico y unas pinturas, también algunas puestas en escena en la casa de la cultura y el parque biblioteca de la zona. Así día a día fortaleciendo el arte en la institución dándole sentido y rigurosidad no como un mero pasatiempo sino como proyecto de vida.

### **Conclusiones**

El arte como expresión del ser es un acto creador que surge desde la apropiación de la vivencia y la re significación de esta, partiendo de una herencia socio cultural que se transforma en la interacción que establece el sujeto para luego dejar en el papel la esencia el sentir hecho palabra, imagen, movimiento, gesto, grafía de la emoción y la interacción con el mundo y consigo mismo como forma de ser y trascender.

Puesta esta vivencia y experiencia al servicio de la labor docente en el cual se inscribe e imprime su pasión que es retroalimentada en la adquisición de conocimiento recíproco y la continua exploración de mundo y el cómo transformar la experiencia de los jóvenes e inscribirse en su contexto dando vida y sentido a la experiencia creadora de la pintura, la danza y el teatro que es en sí compleja y reflexiva.

Es entonces la experiencia sensible una forma de conocer y transformar una experiencia personal y un acto catártico en un proceso formativo que posibilita movilizar el pensamiento y darle otro sentido a la enseñanza, que brinde a los jóvenes elementos para reflexionar, ser críticos con sus propias posturas frente a la vida y a la forma de asumir sus cotidianidades y lo que estas les ofrecen día tras día.

#### **Anexos**

<https://www.facebook.com/movamedellin/videos/1238065416315009/>

## **Bibliografía**

HALLIDAY, M.A.K. (1982). "El texto como unidad semántica". El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica.

ROJAS, BEATRÍZ. (compilador) (1999). "El placer del historiador". Obras selectas de Georges Duby. México: Fondo de Cultura económica.

EISNER, ELLIOT (2004): El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.

SCHINCA, M. (2002): Expresión Corporal. Ed. Praxis

SCHILDER, P. (1958). Imagen y apariencia del cuerpo. Buenos Aires. Paidós.

VARELA, F. (1993). De cuerpo presente. Debate. Madrid.

## **Notas**

---

- <sup>1</sup> Docente de la institución educativa doce de octubre del municipio de Medellín, artista plástica de la escuela popular de arte, licenciada en educación artística de la Universidad pontificia Bolivariana; cursa actualmente la Maestría en educación didáctica de la literatura y la escritura de la universidad de Medellín. ([texto](#))
- <sup>2</sup> El acto pasional que general el conocimiento desde cualquier ámbito que introduce al lector en otro mundo de experiencias y vivencias que asume como propias y las retoma para si en su cotidianidad. ([texto](#))

*Siguientes páginas anexos propuestos por la autora*

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 1

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 2

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 3



## Anexos



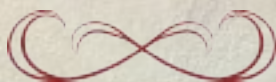
*Continúa en la página siguiente*

Anexo 4





**El Cuerpo y el Teatro como Experiencia  
Artística,  
la Formación en Educación Infantil**



Andrea Catalina  
Gómez Rojas  
Colombia

## **Biografía**

### **Andrea Catalina Gómez Rojas**

Maestrante en Educación Artística Universidad Nacional de Colombia, Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Docente – Investigadora y gestora cultural.

Ha desarrollado la labor artística - pedagógica e investigativa en diferentes espacios formativos formales e informales y con distintos grupos poblacionales. Con profundo interés en la población gestante y de 0 a 6 años. Actualmente es docente en la Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserrate en la Escuela de Educación en el área de artes.

## **El Cuerpo y el Teatro como Experiencia Artística, la Formación en Educación Infantil**

Andrea Catalina Gómez Rojas  
agomezrojas@unimonsserrate.edu.co  
cata.gomro@gmail.com

Docente – Investigadora - Escuela de Educación Unimonsserrate  
Licenciada en Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional  
Maestrante en Educación Artística  
Universidad Nacional de Colombia.  
Colombia

### **Resumen:**

El siguiente escrito evidencia las principales consideraciones teórico/prácticas a partir de la pregunta por el cuerpo como experiencia artística en la formación de docentes en educación infantil que se deriva de una experiencia de creación artística – formativa, en el contexto de la Licenciatura en Educación Infantil de la Escuela de Educación Unimonsserrate en la clase de Expresión Dramática y títeres, llevada a cabo en el primer semestre del pasado año 2016. El ejercicio escénico titulado “La gran Zanahoria” es una adaptación del cuento que conforma la obra *Cuentos para jugar* del autor italiano Gianni Rodari, la cual se diseñó y realizó desde un enfoque educativo – artístico, que tuvo como propósito la reflexión y el empoderamiento de las educadoras en formación como actrices y mujeres con una disposición corporal, imaginativa y creativa apropiada para comprender el universo infantil y la importancia del arte en la educación inicial.

Este enfoque significó un ámbito de contexto y un formato de soporte para la construcción con sentido de una propuesta actoral y un eje dramático que fuera capaz de comunicar un mensaje en su ejecución sin perderse del ámbito educativo. Los resultados obtenidos demuestran cómo un ejercicio escénico se convierte en pretexto para la reflexión en las educadoras en formación y tituladas, brindando un espacio de encuentro desde lo corporal, cultural, político, educativo

y creativo, y a su vez como mecanismo de encuentro de historias de vida, experiencias, expresiones y emociones que son detonantes de imaginación y mundos posibles.

### **Introducción:**

En el pasado mes de mayo del año 2016, las estudiantes del programa en Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate /Unimonserrate, realizaron un ejercicio escénico en la asignatura de Expresión dramática y títeres, proceso que arrojó varios elementos a tener en cuenta sobre el trabajo en este espacio a partir de las características del trabajo expresivo desde el cuerpo y elementos artísticos desde el lenguaje teatral; pues el arte escénico permitió a las estudiantes en formación acercarse a ellas mismas como sujetos expresivos por medio del lenguaje corporal y el encuentro con el reconocimiento y fortalecimiento de su propia identidad e historia personal. La pregunta por el quién son y de dónde vienen, por el territorio y los elementos que convergen en el acto creativo – escénico, como la música, la danza, y los aspectos determinantes en el cuerpo, en esos cuerpos que traen una historia dada por los entornos, trabajos, costumbres familiares y una escolaridad previa que las lanza a la vida universitaria y que en el presente las compone e invita a una reflexión desde lo pedagógico que toma lo artístico como medio para evidenciar, expresar y sentir de manera sensible a través de una representación teatral que trajo consigo elementos en las que se evidencia el papel y necesidad inherente del arte en su proceso de formación como educadoras infantiles.

Esta experiencia tuvo un gran impacto dentro de la comunidad académica, pues las estudiantes lograron un proceso en el que el problema del cuerpo, el arte y el reconocimiento de lo teatral con otras significaciones y funciones (entre ellas las pedagógicas) fue evidente. Asumir la labor creativa y arriesgarse con ello a revelar su ser – espacio interior a uno exterior, es un ejercicio complejo en un proceso de formación que no se empeña en la formación artística,

sino más bien en mediación entre la visión del arte como medio para dichas oportunidades – posibilidades. En las que el ejercicio mismo trasciende y genere el encuentro, la igualdad y la unión.

Por medio de diferentes textos entre estos la adaptación de un cuento infantil a un texto teatral realizado por ellas mismas apoyándose en fuentes teóricas desde lo artístico y pedagógico, ejercicios de improvisación, exploración con el cuerpo, la sonoridad, el ritmo, la voz, lectura y aplicación de principios y ejercicios rítmicos y físicos individuales y grupales, logramos un acercamiento real al lenguaje artístico de la *expresión dramática*<sup>1</sup>. Lo que empezó como un ejercicio exploratorio de clase, se convirtió en el espacio para la imaginación, la narrativa y el cuerpo. Un ejercicio escénico expresivo, colaborativo y liberador; desde lo individual a lo grupal el proceso generó sensaciones, percepciones y sentimientos bastante confrontantes en un principio, pero que finalmente luego del trabajo y el reconocimiento, lograron soltar y verse como sujetos y docentes conscientes de lo que requieren en su proceso de formación. Sin querer queriendo encontrarse, construirse y no perderse la oportunidad de habitar y ser parte de un mundo mágico. Que permitió una reconciliación con la imaginación.

### **Palabras claves:**

Educación Artística, Teatro, lenguaje artístico, poética, gesto, imagen, narración, expresión, exploración, experiencia, imaginación, cuerpo creación.

### **Construirse y escribirse.**

Como muchos de los contrastes y azares que aparecen en el camino creativo, llegar a la construcción de este ejercicio escénico, fue algo inesperado pues en un principio era una propuesta de clase sobre la realización de una lectura que buscaba establecer las diferencias y análisis entre un texto literario y uno teatral para identificar ciertos elementos y llegar de ser posible a un ejercicio de lectura dramática. Pero leer en grupo el cuento fue el detonante que

fue configurando uno de los eslabones de una gran cadena. Leer “La gran Zanahoria” fue el punto desde el que partió el tejido en el que muchas manos íbamos a empezar a trabajar. (Tejido como encuentro, unión y entramado) entre líneas podía leer que el grupo necesitaba unidad.

La propuesta de Rodari plantea tres finales en cada uno de los cuentos, de los cuales el lector puede escoger el que más gusto le genere o también inventar un final con la posibilidad de dibujarlo o escribirlo. El grupo al aceptar el ejercicio del texto propuso escribir su propio final, luego de revisar los tres propuestos por el autor. Al aparecer éste final propio, se considera la posibilidad de adaptar el cuento a guión teatral bajo una estructura aristotélica estableciendo un inicio, nudo o desarrollo y final o desenlace, así como ciertos puntos de giro. También se evidencian elementos postdramáticos como la tensión y el conflicto.

Construir un texto teatral basado en el cuento abrió la posibilidad de representarlo; pensarlo desde otro lugar y tomar las voces de los personajes del cuento y llevarlos a escena. Dentro de la propuesta elaborada, las estudiantes propusieron cambios de nombre a la mayoría de los personajes, los cuales también fueron categorizados y ubicados geográficamente, trasladándose a la región campesina colombiana. Gran parte el grupo registra sus raíces en el campo, revelando un deseo por volver y rescatar sus orígenes, porque no, honrar sus procedencias y memorias. Se señala entonces aquí el vínculo entre arte, cultura y educación. El hecho de evidenciar el origen, el pertenecer a una generación y cómo su historia de vida se trae como material de construcción de su imaginario aportando con esto al proceso creativo.

Desde esta perspectiva el grupo empieza a desarrollar el ejercicio de escritura y observación desde preguntas como quién fue y quién es, acercan a encuentros y reflexiones cargados de autodescubrimiento.



Con la información de estos escritos se va dando forma al cuento apareciendo el texto adaptado y con él, el riesgo de ponerlo en escena; se asume el desafío con la impronta que el ejercicio fuera un recurso, un proceso, más que un resultado por medio del cual nos acercáramos a ese juego serio de los niños, a ganar un acercamiento a la visión y comprensión del mundo a través de la imaginación, el juego, el goce, el encuentro, la igualdad, la expresión y el sentido, logrando una representación cargada de significados pero también de la esencia de cada una de las integrantes de este curso – elenco, que empezaba su viaje por una aventura de encuentro, imaginación, juego y trabajo colaborativo.

Para dar inicio a este proceso de formación – creación pensé en que la mejor manera para redescubrirse, construir y crear; está fundamentada en dos aspectos el cuerpo y la memoria. Había que hacer del ejercicio una posibilidad paradójicamente no académica dentro de un espacio académico, ganar responsabilidad, autonomía y compromiso era necesario, así como el niño los adquiere en sus juegos debíamos empezar a jugar serio para liberarnos de las cargas adultas del espacio; la nota, la asistencia obligatoria, los horarios y los límites, para poder reconocer al otro, asignar tareas y retos, emprender la celebración de la vida y el encuentro, a eso apuntaba mi brújula además porque el grupo lo necesitaba y yo quería desaparecer también como docente y ser parte del equipo de manera semejante, ser una más.

El montaje nos lleva a establecer un género, la comedia, con preguntas: ¿A que nos lleva el encuentro del campo y la situación de un hortelano con una zanahoria gigante que necesita sacar de su huerto? ¿Que pretendemos mostrar? Planteamos poner en escena lo nacional, la región, revisamos y reinventamos tradiciones a través de unos personajes básicos, de familia, de generaciones, donde aparece el abuelo, el nieto, el hijo, la esposa, el vecino, hablamos de comunidad y con ella las costumbres, modos, gestos y voces que se filtran en la construcción de unos personajes que celebran ser

ellos y encontrar en la zanahoria un elemento de reunión y conflicto. Románticamente me atrevo a tomar los elementos de mi formación disciplinar y los traigo a clase iniciando y finalizando con un círculo, donde todos estamos a un mismo nivel, juntos y abiertos de cuerpo, mirada y espacio, así como con una canción, un poema, un chiste, un abrazo.

### **El cuerpo como una constante.**

La pregunta por el cuerpo se hace presente al iniciar el proceso creativo, en la palabra tenemos grandes impulsos pero en las acciones debemos confirmarlos. El cuerpo sería en este proceso el material principal de trabajo, estudio y realidad, vivir el cuerpo y sus procesos llevaría a invitar a otros a hacerlo, haría posible generar consciencia y posibilitar cambios conscientes, activando muchas posibilidades, creativas, pedagógicas y artísticas.

El cuerpo del educador debe configurarse de acuerdo a su población y contexto, debe reconocer su cuerpo como su primer espacio a construir y trabajar de tal forma que logre involucrarse e interactuar armónicamente, debe transformarse para hablar desde él, establecer vínculos desde la cercanía pues es el lugar del encuentro de sensaciones, emociones, desde donde se interviene e interactúa, desde donde se enseña pero también se aprende. La profesión del educador infantil al igual que sus estudiantes debe ser puro cuerpo. Un cuerpo en contacto con otros cuerpos, canal vital de comunicación y canalización de las emociones, generador de imágenes y aprendizajes que construyan sujetos activos, claros, críticos, creativos y sensibles.

Cuando entro en el trabajo con el grupo, mi romanticismo entra en crisis y mi impulso creativo también, pues si bien lo mencionaba anteriormente en lo escrito y lo hablado todo era posible pero al pasar al plano corporal, a la acción, la disposición, aceptación, observación y otros elementos estaban en contrariedad a los objetivos trazados. Aquí es cuando entra la mediación de la docente artista

para asumir el trabajo y se hacía necesario para mí vivirlo como una más y como un ejercicio escénico<sup>1</sup>.

La inquietud se traslada a sus cuerpos, en cuanto a la disposición de estos para involucrarse con los niños, si el cuerpo y el movimiento son considerados ejes transversales en el trabajo pedagógico con edades tempranas muchas educadoras activas y en formación posiblemente no son conscientes del valor de estos elementos y como se relacionan con los procesos afectivos, comunicativos y de pensamiento. Con un cuerpo instrumentalizado igual que de cierta manera lo ha sido el cuerpo y el arte. La inquietud sobre acercarme a conocer qué lugar le dan los educadores infantiles al cuerpo en sus prácticas pedagógicas y cómo conciben el cuerpo de los niños desde éstas, es un punto clave, pues el educador de este nivel debe desarrollar la capacidad de observación y seguimiento del movimiento del niño, reconociendo sus características particulares, pero también debe conocer y dar lugar a su propio cuerpo en el aula. El asunto del cuerpo, va entonces en una doble vía; en el educador que a través de su proceso formativo encuentra las herramientas y experiencias que desde lo expresivo le permiten acercarse, reconocer, dar importancia, valor y conciencia del trabajo corporal y éste como recurso para el desarrollo afectivo, psíquico, físico, creativo y de socialización en su práctica pedagógica.

### **Encontrarse y construirse sin perderse.**

Mencionar estas tres palabras llevan a otra muy relevante, Disposición, que en este caso se asume como la aptitud corporal que por medio de la acción se moviliza para entrar en una situación, un cuerpo abierto, observador que escucha y se conecta desde su conciencia y presencia con el otro. Un cuerpo dispuesto abre, rompe, transita y favorece. Es la materia prima y fuente primordial de las experiencias y prácticas artísticas y en el caso del trabajo con niños es el elemento con el cual se entra en relación con el mundo y lo que lo rodea.

Desde la expresión dramática se propone que el niño sea. El ejercicio del juego serio nos muestra que los niños realmente son el personaje, viven las situaciones que imaginan y logran crear y mantener convenciones corporales y espaciales claras, entonces no debemos subestimar y desperdiciar su potencial. Entonces la expresividad es importante en cuanto es el momento de desarrollo de la expresión corporal, entendida como el momento en que el actor o en este caso el educador o el niño desarrolla su identidad de manera creativa, proponiendo y aportando a través de sus acciones en la manifestación artística que se construye, es el momento donde el cuerpo comunica un mensaje concreto a partir de un hecho escénico. El actor se motiva como creador y propone desde su cuerpo como tal. Como lo menciona Ranciere, ***“Es el inicio de una transformación en la distribución de lo sensible”***. Al evidenciar lo anterior se entiende que es posible entablar un diálogo entre el arte y la formación a través de la construcción de su expresión corporal – teatral, en la cual todos los lenguajes artísticos confluyen y generan actividad e innovación de proyectos de aula y de reconocimiento, pues si llevan a cabo los procesos articulados, seguramente sus resultados podrán y deberán ser puestos a disposición de la comunidad como visibilización del proceso.

Desde estas apreciaciones y perspectivas se agrega entonces que si hay interés en la evolución como educador infantil, y que debe apuntar entonces a poseer un cuerpo dinámico, dispuesto y propositivo que involucre el movimiento, el sentir y la experiencia.

Acercarse, comprender y estructurar los anteriores conceptos y objetivos y llevarlos a cabo no es fácil, si bien el contexto, la cultura, la educación y la historia personal de cada quien influyen, no solo en el cuerpo como estructura sino como vehículo de emociones en el que interviene el educador, pero que él también posee y por el cual transita su vida emocional y anímica. Hablamos del actor y el niño como aquellos que transitan en las emociones que hacen parte del ser y conforman ese todo que se es, las emociones

nos componen, complementan y movilizan en nuestro actuar y emocionalidad; donde es claramente un motor; entonces junto a la disposición aparece la conciencia como singularidad, disfrute y conocimiento que se tiene sobre sí mismo, su existencia y relación con el mundo y con los otros que lo habitan. La conciencia corporal es esa posibilidad de entramar, intervenir y convocar por medio de lo que el cuerpo transmite y procura. El movimiento es el lenguaje fundamental para el desarrollo y conexión con el entorno y en los niños es vital, porque desde esta etapa se empiezan a configurar sus exploraciones y experiencias corporales básicas que lo llevarán a establecer relaciones y comprensiones del entorno.

El movimiento crea identidad, ubica en el espacio – tiempo, nos entrega a su juego y comprensión, nos permite expresar, relacionar, conocer y aprender de sí mismo y el otro en diferentes contextos y situaciones, es el cuerpo y su movimiento lo que reafirma y re descubre todo el tiempo. El cuerpo y el movimiento son espacios – temas fundamentales, ejes básicos para el trabajo pedagógico con los niños, en esta medida es de vital importancia que los educadores infantiles y las instituciones educativas que los forman (Educación superior) y donde luego ellos van a formar (Jardines infantiles y otras de atención a la primera infancia) revisen críticamente y reconozcan el valor y lugar que ocupa el cuerpo, el movimiento y las prácticas artísticas con el fin de darle mayor protagonismo a estas dimensiones en la educación infantil y lograr cambios en las prácticas pedagógicas y en el rol del docente a partir de su formación corporal por medio de la sensibilización, apropiación de su propia expresividad y experimentación del disfrute del arte, el cuerpo y el movimiento.

### **A modo de conclusiones.**

La experiencia compartida, apuesta a que los educadores infantiles encuentren el lugar y valor del cuerpo y el arte procurando realmente comprenderlo y apropiarlo en sus espacios de practica pedagógica, conectados con un cuerpo expresivo y creativo que

favorezca y no instrumentalice los aprendizajes. Las intenciones desde estas reflexiones convocan a renovar, transformar o hasta eliminar y nociones, comportamientos y prácticas que en la educación infantil se debaten y estarían por resolver o insisto llegar a eliminar, pues venimos en un tránsito de transformaciones e innovaciones en los que patrones y concepciones pasadas ya no aplican, reconociendo que somos también una generación de docentes – artistas que impulsan y animan al cambio y soy convencida de dos cosas: ***la fuerza creativa e imaginación ilimitada de los niños y del poder y necesidad vital del arte en la escuela.***

El lograr el ejercicio escénico en mención permitió una fractura y renovación en la mirada del arte en el programa y trajo consigo la inquietud por abordar la investigación como oficio de soporte al ejercicio docente y pensar la práctica pedagógica como obra. Claramente es de resaltar que lo ocurrido no hubiese sido posible sin la confianza, entrega, esfuerzo y reflexión de las estudiantes de aquel segundo semestre del 2016, a quienes considero mis colegas, compañeras y amigas. Quise serlo y logré ser una más caminando y creyendo y construyendo con ellas.

## **Referencias Bibliográficas.**

Arboleda, R Cuerpo y Pedagogía Revista de Educación Física y del deporte 19, 2 , 83.

Barba, E y Savarese N (1990) El Arte Secreto del actor, Diccionario de Antropología teatral México: Escenología.

Canales, I & López, C (2003) La expresión corporal como escenario de corporeidades: La mirada y su influencia en la imagen corpórea. En expresión, creatividad y movimiento. I Congreso internacional de expresión corporal y educación. Amaurú Ed. Salamanca.

Gómez, A (2010) Implicaciones formativas en el desarrollo y montaje de una comparsa infantil Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, A (2012) La comparsa infantil: formación política y resistencia desde las artes Revista Latinoamericana Pacarina de ciencias sociales y humanidades.

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. (2014) El Arte en la educación inicial Documento 21 Colombia : Ministerio de Educación Nacional.

Ranciere. J, La división de lo sensible. Estética y política. Tomado de: <http://esferapublica.org/esteticapolitica.ranciere.pdf>

## **Notas**

---

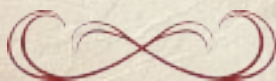
- <sup>i</sup> La expresión dramática es una pedagogía de la acción. Considerando al ser humano a la vez como sujeto y objeto de su propia búsqueda, la expresión dramática responde a los dos polos más importantes de su existencia: la expresión de sí mismo y la comunicación con el otro. Pone la vivencia del sujeto como valor primordial de la condición humana. Documento N° 21. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional. ([texto](#))
- <sup>1</sup> El ejercicio escénico ofrece la posibilidad de encontrar mediaciones en el contexto, pues si bien es cierto se persigue más el proceso que un resultado o producto artístico, el cual en el contexto de clase se encamina hacia el descubrimiento de habilidades y capacidades expresivas y no en forzar o exigir desde cánones de la creación escénica. ([texto](#))



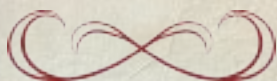




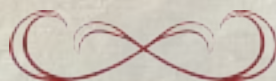
## Publicaciones Independientes: Creaciones Comunitarias para Reconocer el Territorio



Jhon  
Unigarro  
Colombia



Oscar  
Salazar  
Colombia



Juli  
Rosero  
Colombia

## Biografías

### Oscar Salazar Genoy

Artista Visual y especialista en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Nariño, coordinador del Laboratorio en Artes visuales Territorio Poligráfico de la Dirección Administrativa de Cultura de la Gobernación de Nariño. Su producción artística nace a partir de reconocer su origen campesino, fundamentado en las relaciones del arte y la realidad política Latinoamérica, trabajo que se refleja en la estrategia colaborativa que caracterizan las dinámicas de creación del Laboratorio Territorio Poligráfico, el cual parte de la experiencia de compartir colectivamente el conocimiento de las artes visuales con los saberes de diferentes comunidades del departamento de Nariño.

### Juli Rosero López

Artista visual, egresada de la Universidad de Nariño. Plantea en su obra la cercanía constante entre el dibujo, la cotidianidad y el cuerpo (humano, animal, objetual), llevando así a la imagen a otros planos y dinamismos de re presentación. Utiliza la metáfora y la poética como un vínculo entre el cotidiano, la memoria y la estética, propiciando a partir de la observación e intuición, propuestas visuales, sonoras y táctiles que se desarrollan en la experimentación de materiales y emergen en esculturas, instalaciones, artes gráficas y fotografías.

Ha participado en la creación de laboratorios de investigación-creación donde el arte participativo en comunidad es el eje para el reconocimiento del territorio y la relación con el otro, que se encuentran inmersos en los imaginarios colectivos.

En los últimos dos años se ha interesado por la curaduría de arte desarrollando así el proyecto curatorial: "IMAGINARIOS SOLUBLES" reflexiones y cuestionamientos sobre la presencia de la mujer en el arte.

Actualmente se encuentra trabajando como coordinadora de proyectos en QUILLA MORADA, espacio cultural para la circulación de artes visuales en la ciudad de Pasto.

### **John Alexander Unigarro Gelpud**

Nacido de las entrañas del volcán Galeras, entre los maizales de su huerta y el agua que baña el río Chapal, este artesano de la tierra y de la vida se consagra día a día en su quehacer artístico como un verdadero hijo de este sur, donde la contemplación de las montañas, los atardeceres y el olor a hierba fresca recién cortada se entretajan para inspirar el acto creador.

Titulado en la gran ciencia del arte, hijo legítimo de la Universidad de Nariño, cachiri a mucho honor, músico tegua, pintor ambulante, dibujante de sueños, escritor, pero sobre todas las cosas: actor de teatro, que lo ha llevado a recorrer y expandir su mundo, su visión desdibujada del mundo, de ese gran escenario y de esa gran obra en continua construcción.

Su trabajo habla de esos mundos, aquellos existentes en lo que nos rodea, el paisaje y el territorio, pero también de esos mundos más íntimos, los universos que yacen en cada uno de nosotros y de las personas: infinitos, indescifrables, pintorescos y humanos.

## **Publicaciones Independientes: Creaciones Comunitarias para Reconocer el Territorio**

Oscar Salazar Genoy

Juli Rosero López

John Alexander Unigarro Gelpud

oscarsalazar@narino.gov.co

territoriospoligraficos@gmail.com

Laboratorio Territorio Poligráfico

Dirección Administrativa de Cultura,

Gobernación de Nariño

Colombia

### **Resumen**

Esta labor comunitaria parte de procesos de gestión cultural desarrollados por el Laboratorio de Artes Visuales Territorios Poligráficos adscrito a la Dirección Administrativa de Cultura de la Gobernación de Nariño, el cual, busca generar acciones colectivas en el territorio nariñense con el objetivo de comprender y visibilizar las realidades de los contextos rurales y urbanos para posibilitar, desde el arte, otras formas de encuentro, reflexión y creación colectiva, en pro de la construcción de paz, la defensa de los recursos naturales y la convivencia.

En este devenir de experimentación y creación, las publicaciones independientes se han convertido en el medio a través del cual la comunidad narra y reconoce su territorio, develando aquellos aspectos olvidados, naturalizados o relegados que las comunidades nariñenses defienden desde hace varios años. Las publicaciones independientes, posibilitan una creación conjunta con la población para desatar el cambio social y la búsqueda de un país incluyente. En esta ponencia compartimos las experiencias de los municipios de Gualmatán, El Tambo y Samaniego.

**Palabras clave:**

arte participativo, comunidad, territorio, publicaciones independientes.

**Introducción**

El Laboratorio de Artes Visuales Territorio Poligráfico es un espacio de creación, experimentación, innovación y desarrollo cultural promovido por el colectivo multidisciplinario de artistas visuales, audiovisuales, psicólogos y comunicadores sociales quienes se articulan a procesos comunitarios para re-crear los territorios.

Innovamos en diversas formas de comprender los problemas del departamento de Nariño, diseñando y ejecutando estrategias junto a líderes sociales comprometidos con causas que responden a un país incluyente, respetuoso, ecológico y en paz. De esta forma, el laboratorio busca aliarse a los procesos existentes reconociendo los esfuerzos y luchas de las comunidades, lo que garantiza que los aportes desde las artes y la cultura sean pertinentes y efectivos. El Laboratorio de Artes Visuales Territorio poligráfico es un espacio desde el cual repensarse la labor de las artes visuales en el reconocimiento de los territorios Nariñense. Desde su propuesta metodológica, se aboga por una cultura libre que, a través de proceso de gestión cultural, posibilite a las comunidades narrar desde creaciones colectivas sus inquietudes, cotidianidades y defensas para manifestarlas en el entorno departamental y nacional.

Ahora bien, el laboratorio, basado en procesos de investigación-creación ha profundizado en el desarrollo de metodologías participativas fundamentadas en las publicaciones independientes, entendiendo estas como aquellas comunicaciones alternativas que se construyen con la comunidad. Estas publicaciones se caracterizan por un lenguaje sencillo, familiar y originario de cada región, buscando siempre legitimar la libre expresión de los habitantes del territorio. Estas narraciones son de bajo costo, y de distribución limitada.

Dicho de otra manera, en estas publicaciones independientes confluyen aquellas tensiones sociales, políticas, económicas, académicas y culturales que a las comunidades les atañe, permitiendo compartir diferentes posiciones frente al orden establecido, lo que le otorga una dimensión política y un accionar como intervención. De manera que, estos contenidos, crean espacios de diálogo, crítica y memoria que no se restringen a lo que se deba escribir y sea socialmente aceptado, sino que son sincera al refrendar las voces las comunidades participantes (Greiff, 2013). Por esta razón, ponen de manifiesto las posturas críticas producto de las múltiples reflexiones sobre los fenómenos de la cotidianidad nariñense.

El laboratorio, en su búsqueda comunicativa, ha creado metodologías participativas para la creación de las publicaciones independientes con fuertes bases comunitarias. De ahí que, en un primer momento, se hace un acercamiento al territorio desde procesos de investigación documental, encuentros con líderes comunitarios y visitas de reconocimiento a los contextos; estas últimas centras en generar acercamientos genuinos con la comunidad participante, que fortalezcan vínculos de confianza y empatía para que las narraciones tengan u contenido vivencial y crítico, por medio de la cocina, el cine y el senderismo comunitario. En un segundo momento, se desarrolla de manera conjunta con el equipo y la comunidad jornadas para la recolección de los contenidos más relevantes alrededor de las temáticas claves que maneja el laboratorio: conflicto armado, sostenibilidad y convivencia. Las comunidades son quienes proponen los contenidos que serán incluidos en la publicación, los cuales exponen sus inquietudes y memorias a través de estrategias creativas. En tercer momento, el equipo de trabajo recoge los últimos detalles para llevar a cabo el diseño de la publicación teniendo siempre en cuenta la sencillez, claridad, sentido y autenticidad en el contenido. En un cuarto momento, la publicación se comparte con la comunidad para que sean ellos y ellas quienes se reconozcan en cada una de las imágenes y textos que configuran el producto final.

Es por esto que, en su planificación, edición diseño y elaboración la publicación independiente requiere de un análisis de contenido y acompañamiento de la comunidad permanente, de tal manera que ofrezca un reflejo genuino del trabajo comunicatorio que lleva a cabo el Laboratorio en algunos municipios del departamento de Nariño.

### **Desarrollo**

*“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio (...)Pero quizás desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y, al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla un poquito es la única manera de probar que la realidad es transformable.”* (Galeano, 1992 p. 22)

La apuesta del Laboratorio de Artes Visuales Territorio Poligráfico tiene que ver con el desarrollo de procesos artísticos al servicio de la comunidad. Esto implica generar prácticas innovadoras y colectivas para re-pensar los territorios, en las cuales los artistas se conviertan en actores socialmente comprometidos para reflexionar conjuntamente, las problemáticas y necesidades de una población en particular, pues mediante una invitación al público a participar de su trabajo creativo, un artista puede promover nuevas relaciones sociales de carácter emancipatorio (Bishop, 2012). De manera que, el arte, desde esta perspectiva, está más ligado con lo cotidiano que con la hegemonía de las reglas artísticas académicas institucionalizadas, convirtiéndose en un espacio vital y alternativo para analizar lo que los sectores subalternos piensan, sienten y que pocas veces pueden expresar (Aldana, 2010).

Como lo establecen Bang y Wajnerman (2010), el arte vinculado a procesos comunitarios implica la conformación de vínculos solidarios, posibilitadores de nuevas miradas, canalizadores de deseos y necesidades compartidos, promotores de participación comunitaria, transformadores de representaciones e imaginarios



sociales, y generadores de espacios de creación compartida que trascienden el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros y otras. El arte comunitario abre caminos para la narración de experiencias vitales de la mano con el otro-otra que tejen colectividades resistentes frente a las inquietudes que rodean el territorio.

Este arte se convierte en una creación colectiva que fortalece las luchas de actores sociales desde la cultura, entendiendo creación colectiva como un proceso complejo que se da en un colectivo cuyo objetivo es la creación conjunta de una obra artística, en este caso las publicaciones independientes, de modo que su identidad se materializa en la obra corporizando un “nosotros” grupal para descubrir posibilidad de abordar los territorios dando cuenta de ellos de modos mucho más complejos y ricos que los posibilitados desde su enunciación. En este proceso hacia la transformación social se encuentran la función estética pero también la función social de la creación. Es en esta conjunción de funciones que se develan nuevos sentidos profundos para la subjetividad comunitaria (Bang y Wajnerman, 2010).

### **Gualmatán, Páramo del paja blanca**

Desde el año 2016, el laboratorio ha venido realizando un trabajo importante con acciones culturales movilizándolo diferentes sectores generacionales alrededor de la importancia del agua en los siete municipios que hacen parte con el páramo de Paja Blanca. Específicamente, la creación colectiva en el municipio de Gualmatán tuvo que ver con la elaboración de una publicación independiente en la cual, se consignó una profunda reflexión en torno a la apropiación del páramo por parte de los habitantes de la región como una fuente de agua y de vida.

A través de la búsqueda de paisajes sonoros, la cocina tradicional y el senderismo por el páramo, se tejieron con la comunidad los contenidos de la publicación independiente que pondría de manifiesto

la necesidad de defender el páramo de los grandes terratenientes y resaltar el hecho de que al reconciliarnos con la tan anhelada paz, debemos volver la mirada a la naturaleza y firmar los acuerdos con nuestra verdadera contenedora de vida: La Tierra. A continuación, presentamos el contenido de la publicación y en la [imagen 1](#) se puede apreciar su diseño.

*PÁRAMOGRAFÍAS: ¿A que suena el páramo? “Los paisajes sonoros son ambientados por la imaginación, esos lugares mentales que se remiten a la memoria; el juego del devenir.” Es un juego creativo que invita al espectador a crear espacios que divagan entre “la idealización y la realidad del páramo” a través del sonido. De esta manera, se proponen tres símbolos (carrochiva, paja, paisaje sonoro de páramo) como mapas de ruta para dibujar el páramo teniendo en cuenta que éste no ha sido observado por los espectadores en este caso niños entre los siete y ocho años. Este juego nos lleva a la exploración del páramo por medio del paisaje sonoro transportado por el carrochiva y por lo que los niños han escuchado a través de la narración oral de las personas mayores, a partir de esto los niños juegan con las posiciones antes mencionadas a través de la interpretación del color que ellos mismos proponen utilizado en los dibujos que realizaron, donde lo positivo – vida está relacionado con el azul, verde y amarillo y lo negativo – muerte con color negro y rojo. Este juego es una exploración del territorio y la identificación del mismo por medio del sonido e imagen, un diagnóstico del acercamiento y empoderamiento que tenemos del territorio.*

*Renovados en Paja Blanca El acto de caminar se convierte en una manera de esculpir el alma, la mente y el cuerpo a cada paso. Nunca imaginamos la amabilidad del Páramo Paja Blanca hasta que lo sentimos, su humedad, la llovizna, los vientos momentáneos que nos abrazaban en algunos instantes, sus senderos, su vida que nos contagió de silencio y contemplación, una serenidad que nos regaló la fuerza para recorrerlo y para volver a enfrentar el mundo. El tiempo se detiene mientras las huellas de unos forasteros entretejen un camino,*

*el páramo es consciente de nuestra presencia y nos trata con respeto, nos deja entrar y en esa apertura empezamos a percibir lo importante que resulta para el territorio; el hecho no es en tanto comprenderlo como una fábrica de agua, sino como un aliado para la continuidad de la vida. La palabra de su gente revestida de antaño, se mezclan con el gélido aire para dejarnos una enseñanza de defensa y resistencia en la protección de este lugar sagrado. Ir al páramo no fue un acto prioritario, el verdadero hecho fue traer el páramo con nosotros, en el sano pensar, en la palabra radiante y en el diáfano obrar.*

*Con todo y el frío viento adobándonos el cuerpo, las distintas habilidades culinarias de los participantes y gestores —sobre todo de los gestores—, lograron encender el fuego de la cocina, y así mismo, el de la unión, la confraternidad, el hogar y la familia. La cocción no solo preparó los alimentos para su posterior consumo, también sazonó un epicentro de comunicación, relaciones sociales, humanización, sensibilización, crítica y diversión. La labor gastronómica con las(os) abuelas(os), experiencia, memoria, y sabiduría, constituyó el punto idóneo de apertura al diálogo entre generaciones, picando diversos ingredientes dados por la tierra bajo nuestros pies —excepto el plátano—, creamos, fortalecimos y condimentamos lazos de camaradería a través de las observaciones, música, poesía (Un saludo especial a Don Aristóbulo, poeta consagrado), historias (Pedro Humberto, María Mercedes, Elvis Vicente), radio (Gracias a todos(as) los voluntarios de la Emisora Verde Estéreo), e invitaciones de la comunidad a volver —nos emocionamos—. No obstante, el plato fuerte sobre la mesa: La problemática ambiental del vecino “Páramo Paja Blanca”, y la innegable afectación hacia los siete municipios que lo rodean. A raíz de ésta cuestión, se compartieron varias reflexiones que nos permiten re-afirmar la necesidad de acciones y recursos enfocados hacia el mejoramiento de las particularidades del territorio, sembrando auto-análisis, reconocimiento, empoderamiento, memoria, amor, respeto, cuidado, escucha, aprendizaje y planes de gestión bien diseñados.*

### **El Tambo, la resistencia del campo**

En este bello municipio la labor inició con el encuentro de líderes comunitarios que buscaban manifestar sus posiciones críticas frente a la necesidad de defender el campo y fortalecer las estrategias gubernamentales para su desarrollo. De manera que, a través de senderismos por el municipio que permitieron recoger las historias de sus habitantes; diálogos empáticos con líderes sociales para recopilar los aspectos fundamentales que debían narrarse con respecto a su territorio, se elaboró una pieza gráfica en la cual se cristaliza la memoria, las luchas, las problemáticas y tradiciones de una comunidad en búsqueda de reconocimiento social.

En la publicación independiente que se muestra en la [imagen 2](#) se narran las problemáticas de exclusión que se vive en algunos sectores del municipio, la necesidad de una universidad del campo, las recetas de cocina tradicional y se consignan como imagen rostros y sectores emblemáticos de su territorio.

### **Samaniego, la música...unión de pueblos**

La búsqueda en Samaniego está comenzando. Una comunidad afectada por la violencia de los grupos armados y que, en medio de sangre y balas, ha encontrado en la música la posibilidad de reinventarse para aportar al desarrollo cultural del Departamento de Nariño. Esta es una experiencia de creación conjunta que tiene como propósito identificar imaginarios colectivos en torno a la música (concurso de bandas) del municipio de Samaniego y la incidencia que esta práctica artística ha tenido sobre la disminución del conflicto armado, siendo así, un importante hecho para resaltar como proceso de paz.

El tema de identidad es un concepto recurrente en los procesos culturales, que va en busca de un origen y defensa del pensamiento, reflejado en la cotidianidad. Sin embargo, es un tema impasible para las comunidades generando entornos rutinarios sin proyección y preservación de lo propio. Teniendo en cuenta lo anterior, se

desarrollaron acciones enfocadas en la exploración de aspectos, símbolos y momentos que hacen de Samaniego un lugar con una identidad permeada por la música. A partir de las descripciones anteriores, se realizó un recorrido por el casco urbano de Samaniego observando, ubicando y registrando a través de la fotografía y el dibujo escenas que visibilicen esta identidad. Los resultados de este recorrido, permitirán relacionar lugares y proponer una representación del territorio de Samaniego para construir los contenidos de la publicación independiente. Los registros recolectados de manera digital y físicos se seleccionarán por parte de los participantes teniendo en cuenta su pertinencia con el objetivo de la publicación. Una vez hecho esto, los registros físicos se digitalizarán y se procederá a realizar un boceto para la composición de la pieza gráfica.

Es importante que, esta publicación alternativa se crea para impulsar el proceso comunitario con herramientas que permitan contar el territorio desde nuevas formas de sistematización y participación comunitaria. Crear junto a un grupo de jóvenes de la comunidad de Samaniego un conjunto de acciones que permitan reflexionar, crear y visibilizar a la música como un proceso creativo salvaguarda del bienestar de la comunidad frente a los problemas de conflicto armado que amenazan al municipio y sus alrededores. A través del cine comunitario, el diálogo con líderes sociales, la cocina tradicional y el dibujo, se están construyendo los contenidos de la siguiente pieza gráfica. En la [figura 3](#) se muestra una imagen que es sólo el comienzo de una nueva creación colectiva.

## Conclusiones

1. Las experiencias que hemos narrado hasta el momento nos revelan la importancia de generar a través de herramientas artísticas acciones que configuren procesos para desatar pequeños cambios en los territorios colombianos. Sin embargo, el sustento de estos cambios sociales bien dados por que es la misma comunidad quien los agencia, es decir, son las personas que viven la cotidianidad de sus regiones, quienes reflexiones, se

sorprenden y crean comunicaciones alternativas para expresar sus puntos de vista. Estos sencillos procesos de arte comunitario nos revelan la importancia de la creación conjunta como catalizadores de cambios sociales y reconocimiento de los territorios, en donde la obra artística encarna un devenir de historias y memorias que deambulan por el sentir y el pensar de seres humanos defensores de la vida, la tierra y la paz.

2. Los procesos que hemos desarrollado en los 3 territorios del departamento de Nariño sustentan el valor de las publicaciones independientes como formas innovadoras y creativas para reconocer y valorar el territorio. En estas piezas gráficas se hila la memoria de años de lucha de las comunidades por la defensa de sus derechos, por lo tanto, legitiman las voces la propia voz de los pueblos al permitirle narrar con libertad, sencillez y creatividad y autenticidad sus sentires y pensares. Este medio impreso alternativo ha favorecido procesos de comunicación inclusivos que vinculan a las comunidades alejadas del casco urbano del departamento, a figurar como potadoras de saberes críticos para repensar y recrear el territorio. Es la creación conjunta de estas publicaciones las que sustentan su valor y ponen de manifiesto las luchas sociales nariñenses. Es por esto que sugiere como un medio privilegiado a través del cual las comunidades pueden manifestar que cuentan, que aportan y que construyen al servicio de la comunidad.

3. Quizás una de las más importantes conclusiones para nuestro equipo es que las y los artistas, más que como seres con cualidades excepcionales o dones únicos e intransferibles, se consideran como actores sociales con potencialidades creativas y estéticas para interpretar los territorios y orientar reflexiones que puedan contribuir a la transformación social. Las y los artistas, con un fuerte componente humano, deben también interesarse por generar procesos creativos que inviten a las comunidades a pensarse desde otras latitudes estéticas, para propender por una resignificación de paradigmas que limitan las posibilidades de los territorios. Las y los artistas, en este sentido, trascienden

un interés comercial, competitivo o individual, para pesarse el arte como un bien social que nos es del entendimiento de unos pocos, sino, como el acto sensible más legítimo a través del cual las comunidades se narran y crean para reconocer su papel en la construcción de una sociedad en paz, pues como lo dice Munevar (2008) al incorporar una dimensión sensible, las subjetividades encuentran escenarios para el reconocimiento de las diferencias derivado de la expansión de las experiencias vitales con carácter reflexivo-trasformador por quienes históricamente han carecido de voz.

## Referencias bibliográficas

- Aldana, J. (2010). Arte y política. Entre propaganda y resistencia. Anuario colombiano de historia social y de la cultura. (2) 37, 221-243. Recuperado el 2 de mayo de 2013 de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/download/19189/20133>.
- Bang, C. y Wajnerman, C. (2010). Arte Y Transformación Social: La Importancia de la Creación Colectiva en Intervenciones Comunitarias. En: *Revista Argentina de Psicología*, 48: 89-103.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso.
- Galeano, E. (1992) *Ser como ellos y otros artículos*. México: Siglo XXI
- Greiff, B. (2013). ¿Qué es fanzine? Recuperado de: <http://fanzineando.blogspot.com.co/search?updated-max=2013-03-18T20:40:00-07:00&max-results=7>
- Munevar, D. (2008). Resignificando la vida corporal. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.



## Anexos



[\(texto\)](#)

### Anexo 1

Imagen 1. Publicación independiente en torno a la problemática del Páramo del paja blanca Gualmatán

### Anexos



(texto)

Anexo 2  
Imagen 2. Publicación independiente en relación a las luchas campesinas del municipio del El Tambo

## Anexos



([texto](#))

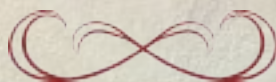
### Anexo 3

Imagen 3. Dibujo en relación al concurso de bandas de Samaniego que será consignado en la publicación independiente [Contenido](#)





**Memes: Construcciones de imagen, cuerpo  
e identidad de la mujer negra, entre el  
estereotipo y la diversidad.**



Jaidy Victoria  
Guisado Bermúdez  
Colombia

## **Biografía**

### **Jaidy Victoria Guisado Bermúdez**

Docente de artes plásticas

Magister en Estética e Historia del Arte Universidad de Bogotá  
Jorge Tadeo Lozano.

Profesional en Diseño Gráfico Universidad de Bogotá Jorge  
Tadeo Lozano. 2004

Licenciada en Química Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas.

## **Memos: Construcciones de imagen, cuerpo e identidad de la mujer negra, entre el estereotipo y la diversidad.**

Jaidy Victoria Guisado Bermúdez

jaidyv@hotmail.com

Colegio CED Jairo Aníbal Niño  
Colombia

### **Resumen**

El poder de la imagen como forma de representación, radica en el lenguaje simbólico y el uso como medio de comunicación del pensamiento de quien la crea o difunde. La representación del cuerpo de las mujeres negras tiene una trascendencia histórica y política, que ha formulado una realidad para ellas desde la asignación de una identidad y una identificación racial por quienes han creado una representación visual que se mueve entre el estereotipo y la diversidad. Reconocer la conexión histórica de su representación desde el inicio de la Nación colombiana y sus pervivencias en la viralidad de imágenes actuales, es el tema de la siguiente ponencia.

### **Palabras claves**

Representación / mujer *negra* / identidad / memes

### **Introducción**

La presente ponencia, es consecuencia de mis reflexiones acerca del lenguaje que tienen las imágenes, oculto entre sus líneas, manchas y formas en las que se representa visualmente el cuerpo *negro*. Nace de una reflexión histórica y estética sobre las formas de construcción de la identidad racial y étnica vinculada a lo *negro*, o en términos políticamente correctos, de la cultura *afrodescendiente* en todas sus manifestaciones. Pretendo identificar parámetros estéticos y políticos en los que se realizan diversas representaciones que se hacen del cuerpo de mujeres afrodescendientes, en este caso, en los *memes* que se difunden a través de las redes sociales y su relación con los parámetros de representación que se dieron en la época republicana, cuando se formularon las imágenes de los “tipos

humanos” como representaciones racializadas de los diferentes habitantes de la nueva Nación republicana.

### Desarrollo

El poder de las imágenes radica en el deber crítico de *reactivar la experiencia* de quien las enfrenta, transformar la mirada a este tipo de imágenes y reconocer su origen, la carga política e ideológica con que fueron construidas en la *memoria colectiva*. Es necesario re-memorizarlas, sacarlas del estado de *ensoñación* en la que se ha mantenido, como lo pide Walter Benjamin, porque el que sueña está distraído de su estado de ensoñación al creer que es una experiencia individual y no la de un componente anónimo de la multitud. Llegar al *despertar* individual y colectivo a manera de shock. “El objetivo de Benjamin no era representar el sueño, sino disiparlo: las imágenes dialécticas dibujarían imágenes de ensueño en estado de vigilia, y el despertar era sinónimo de conocimiento histórico” (Buck-Morss, 1989, p. 287) Y es en el conocimiento histórico donde entendemos nuestra realidad y se hace posible su transformación, necesaria para dar una nueva representación a la imagen de la *mujer negra*.

El detonante de mi proceso investigativo de la representación de la *mujer negra*, es una imagen donde se representa una mujer *negra* con otras dos mujeres blancas, denominada “Mujeres *Blancas*, Ocaña” ([imagen 1](#)) realizada en 1851 por Carmelo Fernández, la cual pertenece al cuerpo de láminas de la Comisión Corográfica de Colombia (1850- 1859). Ésta acuarela ha trazado una serie de caminos de autoconocimiento, reconocimiento y búsqueda que no terminan, enmarcados bajo la mirada que se hace del cuerpo de las mujer y hombres negros y se materializa en su representación visual, en la identificación que se deriva de su imagen y se generaliza, a su vez, de la identidad que me formulo al reconocerme como afrodescendiente. Se convirtió en lo que Benjamin denomina *imagen dialéctica*, una imagen del pasado detenida en su fuga y que hace aparecer el tiempo detenido en ella, la recuperación de un elemento del pasado, que al ponerla en relación explosiva, significativa y



revolucionaria con el presente, evidencia una realidad actual de la representación de la *mujer negra*, cargada con su pasado histórico, que ciertamente está siendo transformada en la industria cultural, sin embargo pervive en la tradición cultural como una fantasmagoría que en cualquier momento se hace presente.

“En la dialéctica histórica, toda obra integra su pre-historia junto a su post-historia; y una post-historia en virtud de la cual su pre-historia se vuelve cognoscible en tanto implicada en un cambio constante. Pues las obras enseñan cómo su función es capaz de sobrevivir a su creador, de dejar atrás sus intenciones; cómo la recepción por sus contemporáneos es un componente del efecto que la obra de arte hoy provoca aún sobre nosotros, y cómo dicho efecto se basa en el encuentro no sólo con ella, sino también con la historia que la ha hecho llegar a nuestros días..”

(Benjamin, 2009, p. 71)

“Mujeres blancas, Ocaña” tuvo una función al ser producida que sobrevive cada vez que la traemos al presente y se pone en dialogo con imágenes del presente conocidas como *memes*, lo cual, es el objetivo del presente ensayo.

El análisis de dicha obra, junto a otras ocho láminas de la Comisión que contienen la representación de mujeres negras, lo realicé dentro de los parámetros de análisis formal de la imagen, para mi investigación titulada “Representación Visual de la *Mujer Negra* en la Comisión Corográfica de Colombia (1850-1859) Racialismo y Racismo” (Guisado, 2015) en la cual, enmarco en las categorías de *cuero, vestido, oficio y espacio*, la forma como se representó y se construyó una imagen de las mujeres negras en el país, y en esa medida, se configuró una identificación y a su vez una identidad común, como lo indico en las conclusiones de dicha investigación y que presento a continuación:

### **Mujer negra: representación política, estética y moral del racismo**

La creación de la imagen visual de la mujer negra en la Comisión Corográfica de la Nueva Granada, hace parte de la configuración de la representación de una imagen más grande, la visualización de una *nación moderna*, a través de la creación de una imagen cartográfica, visual y literaria del país. Fue un trabajo laborioso realizado por los actores de dicha Comisión durante los años de 1850 a 1859, en los que la idea de una unidad homogénea bajo la idea de colectividad nacional, converge de la interrelación de las construcciones de tres ideales: territorio, pueblo y república. El proyecto de una colectividad neogranadina unificada en un mismo imaginario, sólo se podía estructurar en el reconocimiento físico de los recursos humanos y materiales con los que se contaba, la identificación de lo nacional, que se valida bajo el concepto de *identidad nacional*.

La configuración de lo *nacional*, no es la formulación de consensos ideológicos, políticos o históricos, sino la representación del pensamiento de quienes desde el poder gubernamental construyeron la imagen de lo que querían, iba a representar una *nación moderna* según los ideales republicanos. El *universo de sentido*, con el cual la élite neogranadina reconocía su realidad, fue el visor con el cual se concibió la realización del proyecto corográfico y por tanto, las identidades de cada uno de los *tipos humanos* que conformaban el pueblo colombiano; la identificación de los nacionales, en su posición territorial, social, económica laboral y educativa. Esos *otros* que validan la estructura social y política que se mantuvo casi estática desde la colonia, a pesar de las luchas independentistas y la posterior promulgación de la libertad de esclavos, soportaron bajo mecanismos de sujeción, la posición jerárquica de la élite en aquellos que representaban el poder hegemónico patriarcal: los criollos. Bajo esa distribución, a grupos de comerciantes, artesanos y campesinos mestizos en un nivel medio y en las escalas más bajas del poder, el saber y el hacer social, tanto a indígenas como a *negros* libertos, en manumisión y esclavizados.

Esas diversas *identidades* fueron representadas en las láminas corográficas de los denominados *tipos humanos*, una transfiguración de las representaciones de los cuadros de castas coloniales, en las que se codifica simbólicamente los constructos de *raza*, género y jerarquía social, bajo esquemas visuales que formulan el cuerpo, vestuario, labor y relaciones sociales de cada grupo representado. Cada uno de los cuatro ilustradores comisionados que dibujaron y pintaron en su estilo particular, con la técnica de la acuarela, cuerpos, labores, lugares y recursos presentes en las diferentes provincias exploradas, durante las nueve travesías que emprendieron en los nueve años que duro la comisión, lo hicieron dentro de los parámetros formulados en sus contratos y bajo la guía de los secretarios y director de la Comisión, quienes establecían las pautas de trabajo, pero a su vez dependían del principal gestor, el gobierno, que contrataba y financiaba la obra.

En la Comisión Corográfica se utilizan tres ejes para la construcción de la identidad como nación: El primero, el *eje estético*, opera a partir de la exaltación de sentimientos y emociones. Sostiene la configuración de un canon estético propuesto desde las élites criollas para cada *raza*, parámetros codificados en el color, la luminosidad y la configuración de las formas, los cuales proponen un estereotipo de *mujer negra* reconocible en la expresión gráfica del cuerpo, en el que la exposición de su piel y el ocultamiento del cabello otorgan sentimientos fluctuantes entre lo extraño e impropio, para configurarlo como una representación exótica y deformada, relacionada con la sensualidad y lo impúdico y ratifica los cánones estéticos y morales de lo *blanco* como lo femenino, bello, puro y recatado, desde la alteridad *negra*, fea, salvaje e inmoral. Así mismo, a través del grado de desnudez o el uso de vestido se construyó un dispositivo estético y político de diferenciación, clasificación y Todos pertenecientes a la élite ilustrada formularon el *universo de sentido* con el que se construyó esa nación imaginada.

El segundo eje de construcción de identidad es el *histórico*, desde ahí se forma la idea de un territorio imaginado y una población desconocida, que se configuran como propios y fortalecen valores y actitudes de pertenencia y de orgullo que permiten reconocerse en el valor de la representación, para así formar la idea de lo *nacional*. La representación que se hace de la *mujer negra* la establece como sujeto histórico, pero no político, imposibilitada de ejercer la ciudadanía. A pesar de evidenciar la transición de su status a partir de la proclamación de la libertad de esclavos, se mantiene encadenada al trabajo que realizó esclavizada y su valor sólo se da como mano de obra o por el contrario, el valor de la libertad para ella se conjuga con la indolencia y el ocio. La posición que ocupa la *mujer negra* en el devenir histórico también se propone en las diferentes composiciones de cada imagen que dividen el espacio relacional, donde únicamente se conecta con sus congéneres en el espacio de la selva, mientras que en el pueblo, no habita, se excluye y se expone como transeúnte a la mirada de los moradores.

El *eje científico*, tercer constructor de identidad, se constituye como difusor del conocimiento científico y moral de la nación, instituye el conocimiento obtenido en la exploración del territorio y la identificación de los recursos naturales y sustenta las jerarquías de los grupos humanos a partir de la *racialización*. Con la categorización de rasgos comunes, reconocidos como *tipos humanos*, se agrupan personas y poblaciones, se generan estereotipos y se legitima la realidad con carácter de verdad. La imagen de la *mujer negra* en la Comisión Corográfica codifica los constructos epistemológicos coloniales de raza, género y moralidad; los recrea bajo los ideales del pensamiento republicano liberal que pretende la práctica de los derechos humanos y reconoce la existencia de la *mujer negra* en la sociedad neogranadina como sujeto libre, sensible, con alma, es decir como ser humano, pero sin las cualidades necesarias para el desarrollo que la sitúa en posición de inferioridad y en necesidad de sujeción bajo la tutela de personas de *raza blanca*. La identidad de la *mujer negra*, en ese esquema de pensamiento, no es una

construcción propia, fue determinada por el modo de ver de aquellos que conformaban la élite de poder a través de la diferenciación, que se derivó de la *racialización* de su cuerpo, la modelación de su género y una moralidad asignada. La representación de su imagen ratifica la hegemonía desde la *alteridad*: hombre/mujer, blanco/negra, racional/irracional, poder/subordinación, belleza/fealdad y riqueza/pobreza. Posición que se mantiene a través del sometimiento y la dominación conducente a la práctica del *racismo*, la manifestación de la violencia epistémica ejercida que crea la alteración, negación y extinción de los significados de los modos de ver, ser y pensar de los individuos oprimidos.

Esas representaciones, aunque no fueron publicadas ni reproducidas, exponen el pensamiento de aquellos, que a través del poder sometieron el carácter real de cada una de las mujeres *negras* que llegaron a esa condición al ser esclavizadas y extraídas de su territorio, su cultura y forma de vida de forma violenta. Es importante y necesario reconocer que no existe un único tipo de pensamiento para los temas raciales, de género y de posición social o cualquier otro tema, existen particularidades diferenciales y antagónicas que se generan en individuos pertenecientes a la misma colectividad, las élites neogranadinas y los comisionados corográficos no son la excepción, pero así como es importante hacer este reconocimiento, es clave entender, que las generalidades son las que normalizan aquellas tendencias de pensamiento que se hacen recurrentes, crean significados y trascienden en el tiempo histórico.

Las láminas de la Comisión Corográfica son, en términos de Benjamin, *imágenes dialécticas*, recuperaciones de elementos del pasado, que al ponerlas en relación explosiva, significativa y revolucionaria con el presente (Huberman, 1992, pp. 331-359), evidencian una realidad que actúa en la representación contemporánea de la *mujer negra*, cargadas con su pasado histórico, que ciertamente está siendo transformado en la industria cultural, sin embargo pervive de alguna forma en el presente. Imágenes

como éstas han sido creadas a lo largo de la historia de la nación colombiana en las que el rol de criada es casi característico y en el mejor de los casos, representa la mujer exótica, la pitonisa o simplemente la pobre. Así, se reconoce lo que llama Pierre Bourdieu *violencia simbólica*, suscita representaciones diferenciadas de clase social, de género y de *raza* para quienes las observan; reproduce discursos de los roles y estatus que han sido transmitidos y que ciertos grupos sociales simbolizan dentro de la estructura de la sociedad (Bourdieu, 2001, p. 94). En la actualidad, las imágenes circulan a través de las redes sociales viralizadas, no solo por la velocidad de su expansión, sino por su efecto transmisor al reproducirse. Su carga de información va impresa como el ADN entre sus formas y líneas, de ahí la relación vinculante de la palabra *memes* con el genes que hace Richard Dawkins, en su libro "El gen egoísta" los utiliza como la unidad teórica de información cultural transmisible de un individuo a otro, o de una mente a otra, o de una generación a la siguiente (Dawkins, 2000) Así mismo, este neologismo se usa para definir a una "imagen o texto, a menudo de contenido humorístico, que se comparte viralmente en las redes sociales durante un periodo breve" (fundación BBVA, 2017) la relación del término en sus concepto biológico y social se da en su función: "La transmisión cultural, los procesos de formación y circulación de ideas que se imponen, más o menos rápidamente en una época o en una sociedad determinada, siguen unos caminos que no son reducibles solamente a los que describen las teorías clásicas de la información o de la comunicación" (Cortés Morató, 2017, p. 1) Los *memes* de la web hacen una transmisión de información de ciertas ideas culturalmente válidas y aceptadas y de igual manera a los memes biológicos se dan las características propias de todo proceso evolutivo:

"fecundidad (algunas ideas son especialmente efectivas, como la idea de Dios, por ejemplo), longevidad (muchas de ellas persisten durante mucho tiempo: la monogamia, o la fe, por ejemplo) y fidelidad en la replicación (carácter conservador de las tradiciones y de muchas creencias y supuestos, especialmente

las transmitidas verticalmente: de padres a hijos o de maestros a alumnos). A su vez, se dan en un amplio campo de variación, se replican a sí mismas por mecanismos de imitación y transmisión de cerebro a cerebro y engendran un amplio abanico de copias que subsisten en diversos medios." (Cortés Morató, 2017, p. 3)

Es por eso que busco en los *memes* donde se representa la imagen de afrodescendientes, la pervivencia y evolución de las ideas construidas sobre las *mujeres negras* reconocidas en mi análisis de las láminas de la Comisión Corográfica, encontrar una fecundidad, longevidad y fidelidad en la replicación. Las imágenes de análisis fueron recogidas durante dos meses, cuando circularon en los muros de mis conocidos por Facebook o en los grupos de Whatsapp a los cuales pertenezco. Retomo las categorías de análisis de las láminas de la comisión para identificar similitudes y diferencias en la codificación simbólica de los esquemas visuales. Cabe señalar que las láminas son ilustraciones en acuarela, elaboradas por pintores en el género costumbrista y su función era ilustrativa de un texto concebido con un fin determinado, mientras los *memes*, son fotografías modificadas y editadas, por autores anónimos, sin ninguna relación o fin productivo, tienen igualmente una función comunicativa y acompañan una idea planteada de forma textual dentro de la misma imagen, se puede reconocer en ellos una serie de características comunes en su producción, logrando una uniformidad que establece unos códigos visuales reiterados, por lo que se enmarcan en un lenguaje particular dentro del sistema de comunicación de la Web, que permiten la lectura de las imágenes de una forma clara, en el público asiduo a las redes sociales.

Bajo las categorías de análisis de *cuerpo, vestido, oficio y espacio* que realicé con las láminas de la Comisión Corográfica, hago un reconocimiento de los constructos raza, género y categoría social y su pervivencia desde la época republicana, para verificar si existe una concordancia en la representación de las mujeres *negras* encasilladas entre lo exótico, sensualidad, salvaje e inmoral y lo fea,

deforme, impúdico, lo extraño e impropio, indolente, ociosa, inferior y pobre. Son 49 imágenes encontradas donde se hace referencia visual a mujeres negras apelando al humor en su presentación, en 8 de ellas la referencia no es visual pero si textual, lo que las hace presentes en la imagen. Analizo las tres que me generan mayor impacto

### **1. Cualquier parecido es pura coincidencia. ([Imagen 2](#))**

Sobre este dicho popular se presenta la imagen de cuatro mujeres afrodescendientes, en vestido de baño jugando en un río en contraposición a otra imagen en la que se presentan cuatro hipopótamos moviéndose entre el agua un poco agitada. Existen similitudes en el color de las pieles de las mujeres y los animales, del color del agua, el espacio ocupado, el volumen y las posiciones entre los cuerpos, de esta manera se relacionan el texto y la imagen, para lograr una conexión que sobrepasa las formas y el color y llega a los conceptos. De esta manera las mujeres negras se igualan a los hipopótamos y se llevan a una relación con lo exótico, salvaje, deforme y extraño. Al igual que dos de las imágenes de la Comisión Corográfica donde se ubica a las mujeres en el río, el espacio selvático las posiciona en un lugar particular, que en este caso no es el laborioso, sino de ocio, que como lo indiqué en el trabajo de investigación, es uno de los parámetros en los que se le inscribe para referenciar la pereza e indolencia hacia el trabajo.

### **2. Buscando a quien celebrarle ([imagen 3](#))**

En esta imagen se ven tres mujeres *negras*, dos vestidas con mallas negras y una con malla blanca, que dejan ver a través de los espacios del tejido, la ropa interior que llevan puesta. Sus cuerpos voluptuosos y las posturas y miradas insinuantes, sumado a los accesorios llamativos, apelan a una estética grotesca desde lo atrevido, exagerado y burdo. El espacio de la calle en el que se encuentren, con un carro a sus espaldas y el texto incluido "buscando a quien celebrarle el día del padre" claramente llevan al observador a rotularlas como prostitutas, mujeres que exhiben sus



cuerpos en la calle y están dispuestas a entregarlos al mejor postor. Entre los estereotipos a los que se sujetan a las mujeres negras es la hipersexualidad, el ser proclive a las pasiones corporales, de igual forma a la *vida fácil* y como lo expuse en la imagen anterior, a ser ociosa, todo conectado a una supuesta baja moralidad que se evidencia en el uso de poca ropa o una comodidad con mostrar la piel o la desnudez, situaciones que en la vida colonial y republicana sustentaban la necesidad de ponerlas bajo la tutela y sujeción de las personas *blancas*.

### 3. Prieta y fea ([imagen 4](#))

Dentro de las imágenes que circulan como *memes*, existe una gran cantidad donde las mujeres *negras* aparecen sin dientes, despeinadas, mal vestidas, lo que refuerza ideas de pobreza, marginalidad, fealdad, ignorancia y estupidez. A esta imagen le adicionan con el texto otros denominadores negativos, “mentirosa y ratera” son palabras que ratifican la idea de baja moralidad. No solo trasgrede lo aceptado socialmente en cuestiones estéticas, sino que traspassa la ética al nivel de lo delictivo y le suma un cinismo que se confunde con brutalidad.

### Conclusiones

La comunicación masiva en la que se encuentran los *memes* opera entre dos frentes “la producción constante de nuevos aconteceres y la reproducción continuada de normas, valoraciones, justificaciones, que cada grupo se esfuerza en preservar o implantar” (Martín Serrano, 2009, p. 172) dichos frentes acuden a la representación como modelo de la realidad, de un modo de ver y códigos que sirven para interpretarla.

Esta codificación simbólica de las imágenes en los *memes*, ejerce un poder integrador. “hacen posible el *consenso* sobre el sentido del mundo social, que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social: la integración “lógica” es la condición de la integración moral” (Bourdieu, 2000, p. 88) evidencian el *universo*

*de sentido* de las personas que reconocen en la imagen una muestra de la realidad que los enmarca en un modo de ver, pensar y ser común

Los memes poseen un poder simbólico, en palabras de Pierre Bourdieu:

“El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim llama el *conformismo lógico*, es decir “una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias” (Bourdieu, 2000, p. 89)

Se convierten en instrumentos de violencia simbólica, en la que se busca legitimar la dominación e imposición de una forma de pensamiento de una clase sobre otra, de la misma manera que en la época republicana, se quiso construir con las producciones de la Comisión Corográfica dispositivos de reconocimiento de lo que es la identidad nacional, desde la mirada particular de la élite criolla aplicando la fuerza propia de presión sobre la masa social para lograr, según la expresión de Weber, “domesticación de los dominados”.

A través del humor se normalizan los significados. “el humor desdobra la realidad en múltiples pliegues y muestra los intereses ocultos que día a día se ponen en marcha y que mueven oscuramente el orden social” (De Vivanco Roca Rey, 2013) este dispositivo atraviesa el poder de la representación fluctuando entre la crítica o la reafirmación del lenguaje. Al poner la situación particular de vida de algunas personas afrodescendientes, en el lenguaje del humor, vulnera la realidad del otro y la convierte en fuente de placer propio, desprecia ese modo de vivencia y niega la diversidad de contextos y circunstancias de vida, para magnificar las condiciones favorables que lo ponen en una situación de superioridad, un triunfo del

narcisismo sobre lo que considera ajeno o contrario. Según Freud, en el humor triunfa el principio del placer sobre el principio de realidad, pero cuando la negación desea realidad no es momentánea sino sustitutiva, se convierte en una patología social.

En los *memes* existe una pervivencia de los códigos de representación visual de las mujeres negras asignados desde la época republicana y descendiente de la colonia. La identidad asignada y construida dentro de una estética particular para el cuerpo negro, marcada con una baja moralidad a través de la relación con el espacio, la trasgresión de códigos de vestuario, la exaltación y sobrevaloración del volumen y líneas de su cuerpo que la encasillan en un estatus social (marginal), económico (pobre), educativo (irracional), moral (inmoral) y estético (fea). Dicha identidad ratifica en la alteridad al grupo que asigna, que tiene el poder y dominio de hacer ese ordenamiento y sostenerlo a través del tiempo.

## Referencias

- Barney-Cabrera, E. (1977). Costumbrismo y Arte Documental. En M. Salvat, *Historia del Arte Colombiano*. Barcelona: Salvat.
- Benjamin, W. (2001). Tesis de Filosofía de la Historia. . En *Ensayos Escogidos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Benjamin, W. (2009). *Obras II*. Madrid: abada.
- Bourdieu, P. (25 de 07 de 2000). Sobre el Poder Simbólico. En L. Munera, *Poder, Derecho y Clases Sociales* (págs. 87-100). Bilbao: desclée de Browuer. Obtenido de [http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu\\_SobrePoderSimbolico.pdf](http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf)
- Buck-Morss, S. (1989). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el Proyecto de los Pasajes*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Cortés Morató, J. (11 de 08 de 2017). *¿Qué son los memes? Introducción general a la teoría de memes*. Obtenido de <http://biblioweb.sindominio.net/memetica/memes.html>
- Dawkins, R. (2000). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat Editores.
- De Vivanco Roca Rey, L. (2013). *Memorias en Tinta*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- fundación BBVA. (11 de 08 de 2017). *Fundeu BBVA*. Obtenido de <http://www.fundeu.es/recomendacion/meme-termino-valido/>
- Guisado, J. (2015). Representación visual de la mujer negra en la Comisión Corográfica de Colombia (1850-1859): racialismo y racismo. Bogotá, Colombia: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

[Contenido](#) / [Capítulo 3 mesa 2](#) / Memes: Construcciones de Imagen...

Martín Serrano, M. (2009). *La producción social de la comunicación*. La Habana: Pablo de la Torriente y Félix Varela.

Sibilia, p. (2008). *La Intimidación Como Espectáculo*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 1

Imagen 1 Mujeres Blancas, Ocaña Carmelo Fernández, 1851  
Acuarela sobre papel 27 x 19,2 cm Bogotá Biblioteca Nacional  
de Colombia Colección Comisión Corográfica, lámina 123

**Anexos**



(texto)

Anexo 2  
Imagen 2

**Anexos**



([texto](#))

Anexo 3  
Imagen 3




**Anexos**



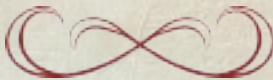

[\(texto\)](#)

Anexo 4  
Imagen 4

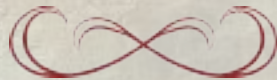




**La Identidad Nasa a través de la Tulpa  
como una Experiencia Estética**



Luz Belly  
Bambague Quintero  
Colombia



Patricia  
Quintero Ñañez  
Colombia

## **Biografías**

### **Luz Belly Bambague Quintero**

Docente resguardo Indígena Jamundí Estudiante activa de la Fundación Universitaria Católica Lúmen Gentium en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, octavo semestre.

### **Patricia Quintero Nández**

Docente Colegio Colcy Cencoy de Ymbo.

Estudiante activa de la Fundación Universitaria Católica Lúmen Gentium en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, octavo semestre.

## **La identidad nasa a través de la Tulpa como una Experiencia Estética**

Patricia Quintero Ñañez

pattyquintero73@hotmail.com

Luzbelly Bambague Quintero

luzbellybambague@gmail.com

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali.  
Colombia

### **Resumen:**

La educación artística desde todas sus disciplinas estimula la correcta aprensión y desarrollo de los diferentes campos del conocimiento, en esta ocasión se ha tomado la relación que tienen las artes plásticas y las artes escénicas en la formación lingüística de los indígenas del resguardo Nasa Kwe'sx Kiwe, en Jamundí. Se han desarrollado diferentes actividades artísticas para fortalecer el idioma Nasa en este resguardo, teniendo en cuenta la sensibilidad, la interacción social y cultural que existe entre los habitantes del resguardo y su entorno. Las comunidades indígenas han sufrido un colapso en su cultura, en el arte, en la forma de vivenciar su entorno enfrentándose a la posible desaparición de su idioma. Para tratar de evitar esta situación se están realizando diversas actividades desde las artes plásticas y artísticas para potenciar el idioma y evitar su desaparición. Se está construyendo una cultura de arraigo del idioma a través de las artes para evitar la desaparición del idioma nasa en el resguardo.

### **Introducción:**

El siguiente texto hace referencia a un elemento de la cotidianidad: la tulpa, del resguardo Kwe'sx Kiwe Nasa, que cobija un sinnúmero de experiencias vinculando el entorno natural, espiritual y comunitario de cada uno de sus participantes, dentro de éste, se expone la enseñanza de las artes y de la lengua Nasa Yuwe que dan lugar a la apropiación del mundo, ambas se entienden como medios para la cultivar la identidad a través de la comunicación interactiva.

## Contenido / Capítulo 3 mesa 2 / La Identidad Nasa a través de la Tulpa como una Experiencia Estética

Por la trascendencia que tiene este aspecto cotidiano de la Comunidad se entiende como una experiencia estética, con esta se abordan las preguntas que Jonh Dewey hace en su texto *El arte como experiencia*. “¿Cómo es que la forma cotidiana de las cosas se transforma en la forma genuinamente artística? ¿Cómo es que nuestro goce cotidiano de escenas y situaciones se transforma en la satisfacción peculiar de la experiencia estética?” (Dewey, 1945, p. 13)

### **Palabras clave:**

Tulpa o fogón de leña, Cosmovisión nasa, Identidad, Comunicación, Experiencia estética.

### **Ipy cuet (Ipy ca't)**

#### **La tulpa como experiencia estética**

El resguardo Kwe'sx Kiwe Nasa se encuentra ubicado en el Municipio de Jamundí del Valle del Cauca. Este gira en torno a la oralidad ya que es a través de las historias contadas por los ancianos que se le da lugar a la enseñanza de los aspectos más importantes para la cultura nasa. La oralidad tiene un lugar concreto: la tulpa (en nasa yuwe o fogón en castellano), alrededor de esta los ancianos enseñan a los más jóvenes contando las historias que moldearán la vida de ellos. Por tanto se convierte en el espacio ideal para la comunicación familiar, siendo el lugar donde se construye el mundo día a día, donde “es posible mostrar un rasgo originario de lo humano, donde la atención funge desde la espacialidad que abre, la calidez, la palabra y la memoria” (Montaño López, 2015, pf. 5).

La tulpa o fogón de leña se encuentra sobre tres piedras ([imagen 1](#)); caída la tarde las familias se reúnen cerca al fogón para calentarse, contar lo que hicieron durante el día junto con diferentes manifestaciones culturales, como lo señalan desde la Fundación Universitaria de Popayán: “también se realizaban danzas, poesía, teatro y se reflexionaba para mantener la identidad y el territorio” (FUP, 2016, p. 29), además de narrar las historias de los antepasados.

En el estudio que realizan Pamela Basante Nuñez y Liliana Tálaga Castro, para optar por el título de profesional en Geografía en la Universidad del Valle, describen la tulpa de la siguiente manera:

Las tres piedras representa la familia, las cuales forman el fogón, conocido entre los Nasa como “el corazón de piedra”. La importancia del ritual se debe a que alrededor del fogón se reúne la comunidad, la familia para compartir historias sobre la sabiduría y lucha de sus ancestros. Es un momento donde se transmiten enseñanzas (2014, p. 129).

Este ritual cotidiano se entiende como un acontecimiento en el que sus participantes son creadores de un espacio de comunicación con la naturaleza, con lo espiritual y con la familia o comunidad. Por esto debe concebirse en un modo más trascendental a un mero suceso en la vida de la familia. Se le puede entender como una experiencia estética en el que se le da sentido a la cotidianidad de la familia. Ya que “la palabra “estético” se refiere [...] a la experiencia, en cuanto que es estimativa, percipiente y agradable”. (Dewey, 1949, p. 44).

Por tanto, para dar validez a esta relación de la tulpa como una experiencia estética, se retoma la obra del filósofo y psicólogo Jhon Dewey, quien desde el pragmatismo clásico de inicios del siglo XX hace un llamado al arte a concebir el proceso creativo como una experiencia, al mismo tiempo que indica como experiencia estética los diferentes acontecimientos que sucedan en la cotidianidad.

Conforme a la experiencia que suscita la tulpa se expone en palabras de Diana Oviedo los aspectos por los que se relaciona con la experiencia estética definida por Dewey.

En primer lugar, este pensador recupera la idea de experiencia, en sentido amplio, referida a los procesos conscientes realizados por el ser humano. En segundo lugar, esta experiencia aparece como resultado de la interacción de los hombres con su entorno,

de tal modo que se amplían las valoraciones que aquellos tienen acerca de éste. En tercer lugar, la experiencia tiene elementos analíticos y sintéticos que posibilitan cualificar los procesos cognitivos y cognoscitivos de los individuos. En cuarto lugar, la experiencia se clasifica de acuerdo a su función en intelectual, práctica y estética, siendo la última la más importante, en tanto que, se muestra como más universal y ampliada frente a las otras, y se comporta como experiencia educativa al ser la que cualifica de manera más profunda los juicios críticos que se hacen frente al mundo (Paredes Oviedo, 2009, p. 1)

En este mismo sentido de acuerdo con Christian Ricardo Montaña López se puede decir que el “fogón no viene a ser una mera palabra sino y en esencia, el espacio de encuentro con los otros cercanos, en nuestro ambiente familiar”. (2015, pf. 7). Es el lugar donde se reúnen para compartir historias y sabiduría, es el lugar donde se da la enseñanza.

Se considera, entonces, que la tulpa permite un espacio en el que se reelabora la experiencia en comunidad que invita al goce en unidad.

[...]de una experiencia creciente, hacia una conclusión satisfactoria, que envuelve además la totalidad de la criatura viviente. Las obras de arte no alejadas de la vida común, ampliamente gozadas por la comunidad, son signos de una vida colectiva unificada. Pero son también una ayuda maravillosa para la creación de esa vida. La reelaboración de la experiencia en el acto de expresión no es un acontecimiento aislado confinado al artista y a una persona que de vez en cuando goza la obra. En el grado en que el arte ejecuta su oficio, es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en la dirección de un mayor orden y unidad. (Dewey, 1949, p. 73)



## [Contenido](#) / [Capítulo 3 mesa 2](#) / La Identidad Nasa a través de la Tulpa como una Experiencia Estética

En síntesis la familia y la comunidad nasa ([imagen 2](#)) sustentan la pedagogía de la cosmovisión indígena sobre la tulpa, por tanto es importante que se le analice en profundidad como una experiencia estética y al mismo tiempo a través de las teorías de significado con que se puede describir y caracterizar los rasgos que permiten la continuidad de la identidad de la comunidad.

Las teorías de significado intentan explicar cómo las personas producen significados por su cuenta. (Estas teorías son diferentes de las teorías de significado de la filosofía del lenguaje o de la lógica, donde el interés principal se centra en la correspondencia entre las afirmaciones y la realidad.) Como esta noción de “producción de significado” tiene que ver con nuestra capacidad de “poseer” significados, supone cuestiones de participación social y de relaciones de poder de una manera fundamental. En efecto, muchas teorías de esta categoría se han ocupado de cuestiones de resistencia al poder institucional o colonial mediante la producción cultural local. (Wenger, p. 14)

Por tanto se propone la revisión de los aspectos que suceden dentro de la tulpa, con el fin de comprender la relación entre esta y la experiencia estética.

La cosmovisión sustenta las relaciones entre lo natural, lo espiritual y lo comunitario, según Marisol Orozco, Marcela Paredes, Jairo Tocancipá-Falla hay tres formas de conceptualizar la cosmovisión, este trabajo se basará en la teoría de Jon Landaburu:

Refiere que son las visiones de mundo o universo de las poblaciones humanas las que le permiten recrear la realidad en la que se desarrollan sus acontecimientos y actividades; de por sí constituye una estrategia “dialéctica” que les permite “fundamentar y legitimar el hecho diferencial”. Dichas visiones tienen una estrecha relación con la memoria y la lengua, como componentes de las identidades de cada sociedad, pues permiten

que se tejan a través del espacio y el tiempo diversidad de tradiciones y costumbres, que en muchos casos son transferidos de generación en generación, como una forma de pervivencia de la cultura. (Citando a Jon Landaburu, En Orozco Et Al., 2013, p. 251)

Gracias a esta estrategia dialógica se “describe la esencia del pueblo Nasa desde la parte espiritual, ya que representa la relación del hombre con la madre naturaleza, la cual explica el origen del universo desde nuestro pensamiento” (FUP, 2016, p. 18), Comprendiéndose como una experiencia estética que le da un significado a las diferentes acciones que se inscriben dentro de esta cosmovisión. Al respecto, Giovana Mazzotti y Víctor Alcaraz en el texto *Arte y experiencia estética como forma de conocer*, definen la experiencia estética como la manera en qué se le da orden y sentido al mundo. “La experiencia estética unifican la existencia con el significado y renuevan el sentido de estar vivo, en una forma de redención secular que al mismo tiempo que reordena otorga un saber sobre el mundo” (Mazzotti & Alcaraz, 2006, p. 31).

La transmisión de la cosmovisión debe realizarse de generación en generación conformando un sistema de comunicación en el que las prácticas culturales, artísticas y de lenguaje se heredan y dan lugar a la identidad. A propósito Dewey menciona sobre la comunicación y de las asociaciones que dan lugar a esta, lo siguiente: “El hombre se asocia de muchas maneras. Pero la única forma de asociación verdaderamente humana [...] es la participación en significados y bienes que se realizan por la comunicación en su forma pura e inmaculada”. (Dewey, 1949, p. 216-217)

### **La enseñanza de los sistemas de comunicación propios que dan lugar a la identidad nasa.**

A través del lenguaje nos conectamos con el mundo, hacemos memoria, construimos identidades y tendemos puentes para el

reconocimiento de la diversidad que enriquece la vida y favorece el entendimiento de los pueblos. La palabra ancestral, los saberes comunitarios, y la vitalidad cultural de las comunidades [...] están presentes en los relatos que cuentan sus mayores, en la vida comunitaria, en los territorios que le dan sentido a sus planes de vida y en la escuela, que se convierte en el lugar por excelencia para recrear y compartir estos conocimientos y transmitirlos a los niños, niñas y jóvenes que empiezan a hacer uso del lenguaje (Docentes de la comunidad Nasa, 2014, p. 7)

Para el pueblo Nasa la madre tierra es el estado más cercano a la identidad con el entorno, pertenecemos a ella y a todo lo que abarca su territorio el cual está vinculado con la parte histórica, social, espiritual, conforme a los conocimientos de los antepasados, del entorno y de la naturaleza.

Las acciones que optamos para las prácticas espaciales tiene que ver con determinados fines colectivos o individuales, que nos permitan discriminar las posibles soluciones, incluso replantear los significados del lugar en caso que así se necesite, ya sea temporalmente o de una manera definitiva. El lugar geográfico siempre está en constante cambio debido a los sujetos que lo habitan. Es necesario subrayar que cuando se habla de espacio, lo principal son los actores sociales que actúan sobre él (Basante y Tálaga, 2014, p. 37)

En el resguardo indígena se toman todos estos saberes y se construye así su identidad, una identidad que está intrínsecamente relacionada con la cultura, y que se manifiesta de diferentes formas entre las que encontramos el arte, la estética, la lengua y en general todos los saberes adquiridos en el tiempo por el resguardo. La identidad es la forma como el resguardo busca resistir a la dominación forzosa a la han sido sometidos por otros en su afán de conquistar y colonizar lo que ya existe y tiene nombre.

La cosmovisión indígena es de alguna manera un estado de rechazo y resistencia a esa colonización, el indígena de hoy quiere construir y reconstruir su cosmovisión la que no lo lleva a formar parte de un capitalismo reproductivo, sino aquel que se manifiesta con respeto por su entorno, por la naturaleza, por todo lo espiritual y en general por conservar su cultura propia y arraigada en la sabiduría sapiensal de sus antepasados amor y proteger la madre tierra la pacha mama dadora de vida.

La identidad es conservar la simbología de lo cultural, del arte de la lengua, lo que nos permite relacionarnos, comunicarnos y expresarnos como seres libres y autónomos dentro de una sociedad clasista que discrimina a una minoría porque lo importante está constituido por un sistema de producción económico para el momento sin pensar en el futuro de las generaciones.

Sin embargo, conforme a lo dicho por Ricardo García Duarte se deduce que el pueblo Nasa “ha sabido labrar su propia *identidad*, mediante los lazos que definen su tejido cultural, pero también mediante posturas de *resistencia* frente al atropello o al despojo; los de antes, los de mucho antes o los de ahora” (Oviedo, 2017, pf. 8)

Finalmente podemos decir que un pueblo se identifica como tal cuando es capaz de conservar sus conocimientos ancestrales a través de una memoria colectiva que sea determinante en el mundo social en el que se desarrolla. Se trata de conocer de dónde venimos, conocer las raíces es saber que la cultura es la forma como nos damos a conocer, es entender que el ser humano es parte del todo, pero no lo es todo y cada elemento que toma parte en su diario vivir es el conocimiento del todo, es la simbología, la naturaleza creadora es la cosmovisión del pueblo. La madre tierra es el fundamento de la cosmovisión, pasado, presente y futuro de la existencia.

El arte como experiencia cultural hace parte esencial de esta cosmovisión a través de los lenguajes que utiliza. La identidad no se

cambia, no se olvida porque es uno de los pilares fundamentales de la cosmovisión indígena. La identidad es un tejido social, cultural, artístico, estético entre la naturaleza y el ser humano. “El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (Basante y Tálaga, 2014, p. 33).

## Bibliografía

Basante, P. y Tálaga, L. (2014) *Wët wët fizenxi kiwe o el buen vivir en el territorio: Proceso de migración y apropiación socioespacial de la comunidad indígena del cabildo nasa Uka wesx tháj en la ladera suroccidental de la Ciudad Santiago de Cali*. Universidad del Valle.

Cabrera, D. (2004). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Recuperado el, 11.

Docentes de la comunidad Nasa. (2014) *Nasa u'junxin thegnxi Leyendo la vida nasa*. Ministerio de Educación. Bogotá.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de cultura económica.

Fundación Universitaria de Popayán (FUP), (2016). *La tulpa del pensamiento*. Encontrado en: [https://issuu.com/revistasinsentido/docs/dise\\_\\_o\\_tulpa\\_de\\_pensamiento\\_](https://issuu.com/revistasinsentido/docs/dise__o_tulpa_de_pensamiento_)

Mazzotti, G., & Alcaraz, V. M. (2006). *Arte y experiencia estética como forma de conocer*. Revista Casa del tiempo, Abril, 87 (07), 31-38.

Montaño López, C.R. (2015). La Tulpa – *Un espacio de encuentro con el nosotros*. En Revista Existenciarius. Publicado en Abril de 2015. Encontrado en: <http://existenciarius.blogspot.com.co/2015/04/la-tulpa-un-espacio-de-encuentro-con-el.html> Revisado el 31 de julio de 2017.

Orozco, M., Paredes, M., & Tocancipá-Falla, J. (2013). *La nasa yat: Territorio y cosmovisión. Una aproximación interdisciplinaria al problema del cambio y la adaptación en los nasa*. Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, 28(46).

Contenido / Capítulo 3 mesa 2 / La Identidad Nasa a través de la Tulpa como una Experiencia Estética

Oviedo Ospina, C. A. (2017) Fortaleciendo la identidad indígena Nasa, una forma de ser en el mundo globalizado. Lectura desde la comunidad indígena desplazada de la Región del Alto Naya (Cauca, Colombia) En: Pacarina del Sur - <http://www.pacarinadelsur.com/home/mascaras-e-identidades/250-fortaleciendo-la-identidad-indigena-nasa-una-forma-de-ser-en-el-mundo-globalizado-lectura-desde-la-comunidad-indigena-desplazada-de-la-region-del-alto-naya-cauca-colombia>.

Paredes Oviedo, D. M. (2009). *John Dewey: la experiencia estética como experiencia educativa*. (Pensamiento),(palabra) y obra, (2).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

**Anexos**



([texto](#))

Anexo 1

Imagen 1: Tulpa en el resguardo Kwesx Kiwe Nasa de Jamundí



## Anexos




([texto](#))

### Anexo 2

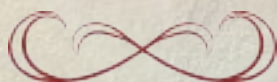

Imagen 2: Lugar comunitario para la tulpa en el resguardo Kwesx Kiwe Nasa de Jamundí

[Contenido](#)





**Reconociendo tú Huella en Mí,  
La Construcción de un Sujeto y su Saber  
Pedagógico**



Diana Alejandra  
Herrera Leal  
Colombia

## Biografía

### **Diana Alejandra Herrera Leal**

Soy candidata a Magíster en Estudios Artísticos y Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística egresada de la Universidad Distrital. Tengo 12 años de experiencia como docente en el área de Música, acompañando procesos con estudiantes desde el grado de preescolar a 11. Dirigí durante un año la escuela de Técnica Vocal, enmarcada en el proyecto de Escuelas de Artes y Oficios con la Alcaldía local de los Mártires y actualmente me encuentro vinculada con la secretaria de educación en el Colegio Atabanzha IED.

A nivel artístico he participado en diversas agrupaciones músico-vocales entre las que se cuentan, el proyecto música en los templos, bajo dirección de maestros como Andrés Pineda Bedoya y Bárbara de Martis. Así como también el coro de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, bajo la dirección de la Maestra Clemencia Villa Macías. A nivel escénico con la esfinge teatro de ilusiones, el semillero de teatro experimental Entrescena, bajo la dirección del Maestro Carlos Sánchez. Y el semillero de Danza tradicional LEA con el acompañamiento del maestro Hanz Plata Martínez. Actualmente soy directora del grupo institucional de Música Cuero & Tambó del Colegio Atabanzha IED. He participado de procesos de investigación creación, con los semilleros anteriormente mencionados, realice aportes desde indagación musical y proceso de recuperación de memorias sonoras del texto “Anibailando” la danza Zoomorfa en la Escolar, del Maestro Hanz Plata Martínez, de las cuales realice las transcripciones correspondientes y se encuentran como material anexo a dicho texto, hago parte del grupo de investigación DHELE, Derechos Humanos en la Escuela de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital y miembro fundador de la Línea de Investigación Construcción de sujetos, estudios artísticos y prácticas educativas de la Maestría en estudios Artísticos

## **Reconociendo tú Huella en Mí, La Construcción de un Sujeto y su Saber Pedagógico**

Diana Alejandra Herrera Leal

burbualejados@gmail.com.

Universidad Distrital,

Grupo de Investigación Derechos Humanos en la Escuela.

Colombia

### **Resumen:**

Este relato surge como una auto-indagación alrededor de mi construcción como sujeto de saber pedagógico, y el reconocimiento de este como un agente transformador a través del desarrollo de una práctica sonora enmarcada en la educación con el arte.

### **Palabras claves:**

Saber Pedagógico, Sujeto, Educación por el arte

Preguntas como ¿para qué educar?, ¿cómo educar?, ¿Es el maestro un colonizador de las mentes de sus estudiantes? ¿Por qué educación?, ¿Cuál es la función del arte en la escuela?, ¿para que educar en artes?, son cuestionamientos que rodean no solo la escuela, sino muchas de las disertaciones epistemológicas del campo de la pedagogía, desafortunadamente muchas de las respuestas a estas preguntas tienen que ver con el lugar en el que se ubica al sujeto que desempeña el rol del docente, sumado a esto el sentido utilitario que se tiene del conocimiento racional y el conocimiento sensible.

Toda esta realidad, hace que se transforme al profesor en un ente de control, reduciéndolo a un desarrollador de tareas, lo cual trae como consecuencia que en muchas ocasiones dicho ser olvide su carácter de ser humano, sensible, pensante y termina por contribuir a la construcción o mejor a la repetición de lo que hoy día se conoce como escuela, ese lugar de las múltiples castraciones y fuentes de muchas de las exclusiones y traumas que la mayoría de nosotros

tenemos en la actualidad, puesto que “la escuela anula los lugares de enunciación de los sujetos” (PINZON, 2014), esto producto de la homogenización y la creación de sujetos útiles a la sociedad, ¿útiles para qué?

Frente a esta realidad, me siento como transitando por una especie de “Playa Girón” (RODRIGUEZ, 1975), es decir, mi barco y mi batalla la ubico en mi práctica pedagógica, en la cual se cuenta como principal insumo a la música que, más allá de la técnica y el virtuosismo, es una búsqueda a escuchar el mundo, desde ahí surge mi preocupación por buscar esos adjetivos, esas politonales, esas armonías que resuenen en la formación y agenciamiento de los chicos con los que me construyo día con día, que sean como lo dice Pablo Freire en la Pedagogía del Oprimido, “La educación no cambia el mundo, cambia las personas que van a cambiar el mundo”. Yo, hago una recomposición de esta idea aterrizándola en mi quehacer cotidiano, “no se trata de la repetición de sonidos y acordes de una forma justa, es más bien un juego de apropiación y comprensión del entorno sonoro, esto permite escuchar el mundo y componer su propia sinfonía”, es algo así como entrar en un “Gozo Poderoso” (BUITRAGO & ECHEVERRI, 2000), es como decirnos con cada nota, con cada acorde, con cada risa, con cada ruido, que no importa si se piensa igual o diferente, puesto que desde el aporte de cada uno es que se puede re-significar el entorno.

Esta conclusión fue producto de uno de los choques más fuertes en mi práctica docente, y fue darme cuenta que la resolución interna funcional de las escalas, los giros melódicos y la perfecta entonación, no generan ningún impacto en chicos que la única comida que tienen segura es la que se brinda en el colegio, para los cuales un concierto es móvil o la tarima de rumba o candela con Dj’s en vivo. Luego de muchas disertaciones, cuestionamientos y reflexiones comprendí, que la teoría no es el problema, el problema es como la utilizamos y la hacemos viva, palpable en aquellos que no la conocen, Como ese saber musical que tengo, lo pongo a resonar polifónicamente

junto a los saberes de los chicos y su entorno sonoro, logrando así un impacto en nosotros, es decir crear un camino de doble sentido.

En este el relato se dirige a pensar la pedagogía actual, como la potenciación de todos los sujetos que construyen una relación en torno al saber y a las prácticas pedagógicas. Es decir, reconocer el capital que existe en lo que ellos conocen, lo que escuchan y como lo escuchan, aunque siento que para hacer tangible esto no es suficiente con enunciarlo reconociendo, interpretando y replicando diversos discursos, es necesario profundizar en esa reflexión, apropiándola, trascendiéndola y haciéndola visible en las prácticas cotidianas, para que no se quede en una simple idea panfletaria. De esta manera, las dinámicas y prácticas de la escuela deberían transformarse en una excusa por lograr que los chicos se piensen en una realidad diferente que busquen otras armonías, otras disonancias, "Algunos comienzan a salir de la ciudad no ya solo para buscar empleo, sino para estudiar en universidades, haciendo Música, teatro, antropología, arquitectura, cine e ingenierías. Sus cabezas conquistan el mundo, pero sus pies están plantados en la meseta del Araripe" (TURINO, 2011).

Lo anterior está muy relacionado con lo que a menudo le digo a los muchachos y es el hecho de que no importa cuál sea el rol que usted vaya a desempeñar socialmente, lo importante es que lo haga con pasión, con el corazón y no porque no tuvo más alternativa. Más aun, buscando siempre romper los límites y etiquetas sociales "el vals del obrero" (Ska-P, 1996), sin importar si estudió o no en un colegio público o privado, "Una educación apropiada no valora la abstracción sobre otras formas de conocimiento. Ella enseña enfoques de caracteres contextuales pero también concretos y globales. La educación transdisciplinaria se fundamenta en una reevaluación del rol de la intuición, de la imaginación, de la sensibilidad y del cuerpo como transmisores de conocimiento" ( MORIN & BASARAB, 1994), la clave está en hacer un cruce de fronteras si tuvo o no oportunidades, si viene de X o Y punto cardinal, es evidente que si

las cosas se hacen con convicción, el resto de barreras se pueden superar. Lo que importa es que usted tenga una posición de apertura y busque aprender de las experiencias y situaciones que le presenta la vida, para ser mejor o peor ser, eso depende de cada uno, dicho en otros términos a manera de metáfora sonora que además, constituye un recuerdo musical de mi época como estudiante de clarinete, así sea la “Sonata 2 para clarinete y piano” (BRAHMS) o “Tolú” (BERMUDEZ, 1948), la importancia no radica en la nacionalidad del compositor, si uno es Alemán y el otro es Colombiano, la clave está en los aportes significativos que cada uno hizo en la forma como se hace Música, estas dos formas de escuchar y recomponer el mundo son parte de un conocimiento sonoro que ha transformado la forma como se interpreta el clarinete.

Esta travesía me lleva a reconocer varias voces a manera de eco, en torno a mí construcción como sujeto de saber pedagógico y mi vivencia cotidiana con los chicos, porque aunque socialmente tengo un rótulo de poder impuesto, y es el de profesora, lo cual discursivamente me ubicaría un peldaño más arriba, generando un distanciamiento, yo busco remasterizar, recomponer esa figura, como lo Dijo Guillermo Lizcano “una forma de ejercer el poder es contagiar a otros con mi energía” (LIZCANO, 2015), desde allí buscar que las experiencias de clase traspasen el aula y resuenen en la vida cotidiana de los chicos, crear estrategias para que ellos aporten construyan y transformen los espacios y las actividades que los están formando, algo así como “Apropiación de espacios y re significación de los mismos a través del agenciamiento, mediado por una inversión de afectos” (BUIRAGO, 2015). Esta llamada inversión se da como un medio para que ellos se reconozcan a sí mismos y a sus sonidos, acercándonos a distintas experiencias y formas sonoras, que lo que pretenden es contribuir con la formación de seres autónomos y críticos desde una relación cercana dada desde el respeto, donde aprendemos a reconocernos y escucharnos entre todos desde las particularidades que podamos tener, donde establecemos relaciones de diversas índoles, pasajeras o no que



de una u otra forma van dejando huellas, mediadas por nuestra interacción sonora.

## **Bibliografía**

- BERMUDEZ, L. (Compositor). (1948). Tolú. [Orquesta de Lucho Bermúdez, Intérprete] Colombia.
- BRAHMS, J. (Compositor). (s.f.). Sonata n° 2, para clarinete y piano. [David Irwin (clarinete) & Cory Hall (piano)., Intérprete]
- BUITRAGO, A. (20 de 05 de 2015). Conferencia Para Seminario IV de la Maestría en Estudios Artísticos.
- BUITRAGO, H., & ECHEVERRI, A. (Compositores). (2000). Gozo Poderoso. [Aterciopelados, Intérprete] [CD]. Bogotá, Colombia: BMG.
- FREIRE, p. (1968). *Pedagogia del Oprimido* (37 ed.). (J. MELLADO, Trad.) siglo XXI.
- MIÑANA B, C. (2000). Formación Artística. Elementos para un debate. En M. d. Cultura, *Formación Artística y Cultural*. Bogotá.
- MORIN, E., & BASARAB, N. (1994). Carta de la Transdisciplinariedad. Lima: De Feitas.
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México D.F.: IPECAL.
- RODRIGUEZ, S. (Compositor). (1975). Playa Giron. De Días y Florez [lp]. La Habana, Cuba: F. FERNANDEZ.
- Ska-P (Compositor). (1996). El Vals del Obrero. Madrid, España: Alacrán producciones.
- SOMMER, D. (2005). Arte y Responsabilidad.

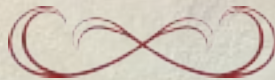
TURINO, C. (2011). PUNTO DE CULTURA, El Brazil de abajo hacia arriba. Medellin: Tragaluz.

ZULUAGA GARCES, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos, Universidad de Antioquia.





## El Retrato en América



Yhonathan  
Virguez Rodríguez  
Colombia

## **Biografía**

**Yhonathan Virguez Rodríguez**

Diseño Gráfico Universidad Nacional de Colombia

Maestría en Estética e Historia del Arte tesis laureada con  
excelencia académica Universidad Jorge Tadeo Lozano

Licenciatura en Educación Artística Universidad del Tolima

Normalista superior Énfasis en Sociales

## **El Retrato en América**

Yhonathan Virguez Rodríguez

Docente IED Marco Fidel Suarez

Líder Artes Red Distrital de Docentes Investigadores

Candidato a Magister Estética e Historia del Arte UJTL

Colombia

### **Resumen**

El papel de las artes en los colegios colombianos siempre ha sido relegado a un banal papel institucional por encima de la formación del ser humano, esto enfatiza la legitimación de las artes como herramienta de entretenimiento no reflexivo. En una mínima medida se contempla la función de la historia del arte como un suceso sincrónico de la humanidad o como un avance del intelecto humano. Considerar el arte una rama al mismo nivel de la ciencia es inadmisibles para un amplio rango de la sociedad ya que la considera un medio y no un fin por sí mismo es decir, poco o nada se le reconoce sus desarrollos tecnológicos en beneficio de la humanidad. Tres problemas específicos de la enseñanza de la historia del arte abordaremos a continuación. La enseñanza de la historia del arte, el término precolombino para referirse al arte americano anterior al 1500 y el canon escultórico americano.

### **Palabras clave**

HISTORIA DEL ARTE, EDUCACIÓN, DECOLONIALIDAD, CANON, RETRATO.

### **Summary**

The role of the arts in colombian schools has always been relegated to a banal institutional role above the formation of the human being, this emphasizes the legitimation of the arts as a tool of non-reflective entertainment. In a minimal measure the function of the history of art is seen as a synchronous event of humanity or as an advance of the human intellect. To consider art as a branch at the same level of science is unacceptable for a wide range of society

since it is considered a means and not an end in itself, that is to say, little or nothing is recognized by its technological developments for the benefit of humanity. Three specific problems of teaching the history of art will be discussed below. Teaching the history of art, the pre-Columbian term to refer to American art before 1500 and the American sculptural canon.

**Key words:**

HISTORY OF ART, EDUCATION, DECOLONIALITY, , CANON, PORTRAIT.

**La educación de la historia del arte**

Generalmente la enseñanza de la educación artística en la gran mayoría de las instituciones públicas de Colombia se ha enfatizado en el uso de la técnica desde las herramientas, así como los conceptos básicos del arte como la pintura, el dibujo, el teatro, la música y la danza. Dándoles un enfoque mayoritario hacia la comunicación, en el mejor de los casos. Pero excluyendo por las mismas metodologías la sensibilidad y apreciación estética necesarias para una educación integral del arte.

En este sentido se han enfocado los desarrollos de las técnicas y modelos hacia una compulsión vaga de la función del arte en donde todo es experimentación y expresión válida, sin importar su coherencia o manejo de las técnicas sin contexto o sentido alguno. A su vez la articulación con técnicas digitales potencialmente valiosas como recursos y reflexiones del quehacer artístico esta relegada por “limitaciones de recursos” o dominios de las herramientas contemporáneas por parte de los docentes (fotografía, cine, escultura, animación, video arte entre otras), basta con comparar lo que ocurre entre las galerías de arte, las universidades y los colegios para comprobar la brecha estructural aleatoria de los pensums académicos. Esta enseñanza técnica per se es un proceso necesario y natural de las artes en todos los grados ya que permite metaforizar el mundo de acuerdo a los niveles de desarrollo y posibilita la



construcción del razonamiento sensible. Pero si no se dimensiona en la enseñanza una historia social y estética, termina siendo una mirada mecánica y funcional descontextualizada de la vida del ser humano.

Si una de las estructuras fundamentales y canónicas son las orientaciones del documento 16 de la educación artística en Colombia en donde la apreciación estética es fundamental ¿Cómo es posible construir tal sin una base sólida histórica?

Frente a los modelos educativos que se resisten al cambio y a un discurso dialectico de la enseñanza, existen a la par una nueva revolución pedagógica, que construye proyectos pedagógicos alternativos a la estructura ministerial, los cuales van en contra de las maneras de pensar y hacer en el establishment. Estas pedagogías alternativas van desde propuestas individuales hasta colectivos de maestros que construyen procesos de enseñanza integral (historia, cultura, contexto, técnica, evolución plástica, sensibilidad y apreciación estética) en las diferentes líneas de creación, ellos roban horas a otras clases, realizan acuerdos secretos frente a coordinadores, rectores y estructura institucional con el fin de aportar una renovación frente al quehacer pedagógico. Conspiran para que un proyecto educativo artístico integral tenga por lo menos una oportunidad.

Solo muy pocos pueden salir adelante y sobrevivir alternativamente de las cadenas que la misma institucionalidad ha construido, desde lo políticamente correcto y del modelo de construcción sensible único que propone ministerio de educación nacional. Entre estos proyectos encontramos Plantarte: experiencias pedagógicas entre yerbas, yerbateros y escuela de la maestra Margarita María Posada Escobar, El circo del sol solecito de Édgar Daniel Ortiz Díaz, Kwitara Santayá U'wbohiná-Kueshro Con-jugando patrimonios corporales ancestrales en Bosa: territorio Muisca de Bogotá. De Jairzinho Francisco Panqueba o Libreta de Bocetos: Blog de maestros de artes

realizado por quien les habla, estos arquetipos ilustran algunas de estas resistencias epistemológicas que proponen una revisión de los hechos y las formas de la enseñanza estética mediante la acción.

Hay que reconocer que desde diferentes proyectos de política pública han existido algunos esfuerzos para desarrollar un fortalecimiento de las artes, como la media fortalecida y los énfasis de: arquitectura, diseño entre otras ramas del saber sensible. Las creaciones de los clanes (centro local de artes para la niñez), los proyectos de 40 X40, así como diferentes propuestas construidas en apoyo de fundaciones con artistas, aunque no ha tenido una articulación deseada, dado los diferentes problemas de asociación, exploración, implementación y algunos formadores, estos si tuvieron un impacto aceptable en relación a proponer una educación artística de mayor profundidad e impacto.

Si bien estos asuntos merecen una consideración más profunda si nos interesa reflexionar en temas que orbitan alrededor de estos procesos:

¿Hasta qué punto el arte dejó de ser un proceso riguroso de investigación el cuál se convirtió en especulación de la enseñanza del arte por el arte? En ninguna biografía de algún artista se han enfatizado en esta infantilización del oficio, toda la historia del arte lo que demuestra contundentemente es que el rigor y la profundidad del estudio sensible es lo que ha permitido la creación de la intelectualidad y el desarrollo en el mundo, ni el genio incomprendido, ni el Dandy presumido, han sobrevivido al trabajo responsable y continuo del artista.

Citando a Avelina Lesper en su libro el fraude del arte contemporáneo: *“De todos los dogmatismos que han impuesto para destruir el arte, este es el más pernicioso. Democratizar la creación artística, como pedía Beuys, democratizó la mediocridad y la convirtió en el signo de identidad del arte contemporáneo. Ni todo el mundo es*

*artista, ni estudiar en una escuela nos convierte en artistas. El arte no es infuso, el arte es el resultado de trabajar y dedicarse, de emplear miles de horas en aprender y formar el propio talento".* (Lesper, 2015)

Y es aquí donde nace el principal problema: No se enseña historia del arte, su contexto o los métodos estilísticos y de reflexión porque no hay tiempo de enseñarlo. Si la evaluación de un estudiante debe evidenciar un proceso artístico y técnico principalmente en una cantidad de tiempo promediada de 5 días exactos repartidos a lo largo de 10 meses de año electivo pues se descarta por mínimo tiempo un conocimiento histórico medianamente crítico para tener desde la técnica una manera de evidenciar los avances minúsculos de la sensibilidad y conocimiento de los infantes. ¿Hasta qué punto es válido sacrificar la dimensión intelectual del conocimiento por un conocimiento mecánico enajenado de su historia? ○ como decía Bruno Munari *"la creatividad no es improvisación sin método"* (Munari, 1983) a eso le añadiría y sin historia.

### **El canon occidental del arte en la educación artística**

La enseñanza de la historia del arte desde la teoría occidental es un tema que necesita ser analizado a partir de los estudios decoloniales con sensatez. Yo no estoy discutiendo el nacimiento de la disciplina de la historia del arte a la cual debemos bastante desde Platón, Aristóteles, Vasari, Kant, Winckelmann, Warburg, Arheim, entre otros, a los cuales le debemos bastante en cuanto construyeron una reflexión filosófica sobre la estética y sus objetos, y gracias a sus reflexiones nosotros cuestionamos las teorías desde nuestro punto de origen y nos re-pensamos. Valdría la pena preguntarnos mientras en Europa la filosofía construye un mundo intelectual ideal en el canon griego y alemán, que pasaba con la filósofa del pensamiento del *Abya-Yala*<sup>1</sup> de nuestro lado y en las reflexiones del *Sumak Kawsay - Buen vivir* (Álvarez, 2014)<sup>2</sup> que tiene cierta coherencia con el imperativo categórico Kantiano este es un ejemplo inicial de que el eurocentrismo nos rige incuestionablemente<sup>3</sup>, no obstante somos conscientes de su impacto. Aun son muy pocas las reflexiones que

clarifiquen las vías posibles de una unificación de pensamientos. Así mismo al pensar el decolonialismo como una solución, la reflexión no debe ejercer la condena que crítica: Es decir siendo excluyente o racista de una manera inversa, pasar de un eurocentrismo a un americanismo proteccionista y aun cuando esto suene irónico somos conscientes de que esta idea de “América para los americanos” tiene grandes peligros en cualquiera de frentes sociales, políticos o estéticos.

¿Por qué si conocemos la historia de la disciplina historiográfica del arte seguimos replicando el discurso eurocentrista ajeno a nuestro contexto y realidad?

Aquí es donde yo problematizo la historia del arte que replicamos hasta el día de hoy incuestionablemente en colegios y universidades, los libros de arte escolares replican como anécdotas o biografías el arte occidental, hacen ejercicios técnicos desvirtuando la necesidad de reflexión de las formas, el color o la perspectiva en relación a su momento histórico, en cuanto a las universidades con su grado de profundidad no pasamos del ejercicio contextual de la reinterpretación de los signos cuando nos referimos al arte americano. El análisis de nuestro arte sea este colombiano o latinoamericano queda relegado a una consideración de un menor valor tribal: Arte Precolombino. Y en conclusión pareciera que después de 500 años de intercambio cultural, aun del lado de nuestra historia son pocos los avances que la sociedad, la ciencia y el arte le reconocen.

### **¿Arte precolombino?**

Durante muchos años el arte americano ha estado denominado de una manera errónea como arte precolombino. Es equivocada esta denominación porque encadenada la historia del arte y de los estilos americanos a los procesos de colonización que poco o nada tienen que ver con el desarrollo estilístico anterior al siglo XV, más bien cuando hablamos de arte americano pareciera que nos refiriéramos al arte norteamericano. Esto nos ejemplifica la doble

presión en la que nos encontramos: la búsqueda por sanar la herida colonial europea y a su vez escapar de las categorizaciones de unas Américas de primera, segunda y tercera clase. Si bien es cierto que esta reflexión es apenas un momento del arte y un solo fenómeno estético de muchos que fueron y se desarrollaron en sincronía (música, danza, literatura, poesía entre otros), su re-estructuración permitirá un nuevo presente. Un nuevo aprendizaje desde un espejo que estaba invisible ante nuestros ojos. Esta nueva re-configuración de las herramientas de la historia del arte (catalogación, ubicación, clasificación, análisis, registro, crítica) no es un proceso sencillo, muchas piezas fueron destruidas (fundidas, quemadas, golpeadas, desaparecidas y robadas) porque representaban para los europeos imágenes cargadas de un poder oculto, fueron consideradas diabólicas, paganas y destrozadas (solo una parte muy pequeña de la totalidad del arte americano se ha mantenido hasta nuestros días) lo que si podemos concluir contundentemente es que en las imágenes americanas se concibe un poder dominante tanto para los europeos que las veían como un peligro que debían destruir como para los americanos que las adoraron. Se sabe por relatos que muchas figuras fueron enterradas y desenterradas para realizar los cultos durante la conquista y luego durante la colonia para evitar su castigo y desaparición, actualmente mucho de nuestro patrimonio, es robado, vendido en galerías y subastas, regalado diplomáticamente, descuidado por el estado o archivado a las bodegas de los museos mientras se deterioran. Su frágil historia y cuidado está en nuestras manos en tanto patrimonio como identidad.

Las técnicas, estilos, prácticas y estéticas de América son lo suficientemente elaboradas para desarrollar sobre esa misma estructura metodologías y herramientas de enseñanza del arte más acorde a nuestros materiales, regiones, sensibilidades y percepciones. Si bien es cierto que existe una herida colonial que borro nuestra estructura histórica, esto nos da una oportunidad de construir un método que reconozca e identifique cuales son nuestras categorías más acordes de los distintos objetos artísticos para un

análisis estético que contribuya a la construcción de la enseñanza de nuestra historia en sincronía con los diferentes eventos del mundo.

### **El retrato**

Cuando agudizamos la mirada en los rostros del pasado encontramos familiaridades con nuestra historia de vida, encontramos un mundo filosófico y estético que esta por construirse. Identificar los procesos escultóricos de canon y proporción que se realizaron en América representan una gran posibilidad de encontrar belleza en donde occidente solo vio peligro y herejía. Un ejemplo de ello es la descripción de la Coatlicue la cual fue llamada desde Humbolt hasta nuestros días por diferentes investigadores extranjeros como *“ídolo monstruoso”* *“el colosal macabro”* o *“la terrorífica estatua”* (Nuño, 1996) y aunque no es una imagen amable para nuestro entendimiento contemporáneo de la belleza, si quedan aún secretos por resolver, entre ellos:

¿Qué Fuerza vieron en la Coatlicue nuestros ancestros que la adoraron de una forma tan cercana y propia y ante nuestros ojos esa misma herencia se convierte en lejana, extraña y secreta?

parafraseando a Holderin *“allí donde está el dolor esta también lo que lo salva”* (Heidegger, 1998). En la obra de espejo negro realizada por Pedro Lash podemos sentir el choque perceptivo de las culturas y las fuerza que las formas e imágenes del nuevo mundo se enfrentaron con los modelos de otras tierras.



Fig. La Coatlicue y las Meninas – 2007<sup>4</sup>

Cuando analizamos el retrato americano aprendemos a vernos—en: Se refleja en sus vestigios el agudo conocimiento de los artistas de América sobre la técnica, el canon y el lenguaje de las formas. Así como durante siglos aprendimos sobre sensibilidad, apreciación estética y comunicación desde un modelo occidental que no reflejaba antropométricamente a los pobladores de este continente podemos reflexionar y acercar estas teorías a nuestro propio terreno: Toda la fuerza expresiva de la sonrisa, la potencia gestual la mirada, y de perfiles americanos, ejemplifican el agudo interés por la observación del mundo de los artistas americanos, los pómulos marcados que le dan una dignidad y una belleza ejemplar a las piezas escultóricas, los labios que siempre están a punto de exhalar o guardar un suspiro, una seducción por las bocas carnosas americanas que captan el aura de nuestra historia, el indígena estoico repetido mil veces

como figura prominente, evoluciona en contraposición a nuevos modelos cargados de una sensibilidad mística, revela la felicidad, la enfermedad, la seducción, la vejez, nos encontramos por primera vez a nosotros tallados en la historia.

Un modelo de la importancia de la mirada y las manos creadoras lo podemos encontrar en las esculturas que se encuentran actualmente en el palacio real de Madrid España en donde al analizar para la época de la colonia la escultura realizada de Moctezuma, en contraposición a una estela de Copán ubicada en Honduras, lo que notamos a simple vista en la estatua de Moctezuma es el canon occidental esta tan marcado que devora toda la identidad de quien se representa: Aun teniendo retratos, dibujos y narraciones de América de su forma y carácter, el artista invisibiliza todo lo que representa, blanquea y sustituye el rasgo morfológico americano por un rasgo europeo, es imposible ver el espíritu de un pueblo o la esencia de Moctezuma por mas belleza occidental que represente. En contraposición la estela de Copan está cargada de símbolos iconográficos poderosos para la cultura donde se encuentran y para aquellas diferentes que la observaron. Si en la escultura europea vemos ciertos accesorios icónicos que definen la indumentaria alegórica de América, este es un disfraz iconográfico para diferenciar al otro, al extraño, al ajeno, a la bestia, al salvaje, al caníbal, muy diferente a la iconografía escultórica americana en donde el hombre representado se mimetiza en medio de los símbolos de poder encriptados en el tiempo pero poderosos en sus formas, el ornamento nos absorbe y aquel peligro que reflejaba para el europeo se ve fielmente representado en las estelas mayas. De esta manera en la estela americana y no en la escultura europea co-existimos en imágenes y formas, encontrándonos y perdiéndonos en la historia.





(Olivieri & de Castro, 1749)



(K'awiil, 738)

Vernos en nuestras imágenes nos da herramientas para la recreación y comprensión de nuestras esencias fundamentales. Uno de los grandes artistas occidentales de un rigor y calidad excepcional fue Alberto Durero el cual fue contemporáneo a la vida de Moctezuma, el vió y relató su opinión sobre el regalo de Moctezuma a Carlos V, un tesoro realizado en nuestras tierras por nuestros artistas:

“Vi allí toda clase de cosas maravillosas hechas para el uso de la gente. Y eran tan hermosas que sería maravilla ver algo mejor. Nada he visto a todo lo largo de mi vida que haya alegrado tanto mi corazón como estas cosas. En ellas he encontrado objetos maravillosamente artísticos y me he admirado de los sutiles ingenios de los hombres de esas tierras extrañas.” (Durero, 1961)

Durero como artista de su tiempo vio allí las manos valiosas de otro artista, no señala ningún prejuicio, ni vio un arte precolombino, no categorizó su quehacer como un objeto ritual para darle algún valor, se despojó de toda prevención y admiró la calidad excepcional de otros artistas igual de meritorio que el con la única diferencia de estar en tierras lejanas, contempló nuestras maravillas como lo que son: Obras de arte valiosas, las maravillas que nosotros necesitamos ver, aceptar y resignificar para construirnos y re-conocernos desde nuestra propia historia del arte.

Necesitamos re- escribir nuestros imaginarios y nuestra propia historia del arte para entender nuestra herencia y legado, nuestros logros, progresos y fracasos, poder darles al mundo maravillas que alegren el corazón del mundo con los ingenios de los hombres de estas tierras, necesitamos conocer nuestra historia para poder enseñar y aprender, a perdonarnos y amarnos.



[5](#)



[6](#)



[7](#)



[8](#)



[9](#)



[10](#)



[13](#)



[11](#)



[12](#)



[14](#)



[15](#)



[16](#)

Agradecimientos: A la Asociación intercomunitaria PAINÜ y Comunidad liderada por José Yahuarcani líder Tikuna, así mismo a los líderes de la Fundación Grupo PROA en Leticia, Amazonas y a la fundación Natutama en puerto Nariño amazonas, quienes a través de su pensamiento y palabra se materializaron estas reflexiones.

## **Bibliografía**

Álvarez, S. G. (2014). Sumak kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador. Aplicación y resultados en el gobierno de Rafael Correa (2007 - 2011). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Durero, A. (1961). En M. LEÓN-PORTILLA, Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantaru. Mexico: E.F.E.

Gamboa Hinestrosa, P. (2008). ARTE PRECOLOMBINO, ARTE MODERNO Y ARTE LATINOAMERICANO. Ensayos. Historia y teoría del arte(15), 75-102. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/44308/1/46327-225191-1-SM.pdf>

Heidegger, M. (1998). [aquileana.wordpress.com](http://aquileana.wordpress.com). Madrid: Alianza Editorial. Obtenido de <https://aquileana.wordpress.com/2013/10/03/martin-heidegger-caminos-de-bosque-y-para-que-poetas-off-the-beaten-track-why-poets/>

KAnt, I. (1999). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Barcelona: Ariel.

K'awiil, U. U. (738). Estela B Dios del Trueno. Copán, Honduras.

Kubler, George. (1986). Arte y arquitectura en la América pre colonial. Los pueblos Mayas y Andinos. Madrid: Catedra.

Lasch, P. (2007). [pedrolasch.com](http://pedrolasch.com). Obtenido de <http://www.pedrolasch.com/blackmirror.html>

Lesper, A. (2015). El fraude del arte contemporáneo. Bogotá: El malpensante.

Munari, B. (1983). *Cómo nacen los objetos. Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Gustavo Gili.

Nuño, R. B. (1996). *Imagen de Tláloc: hipótesis iconográfica y textual*. D.F: Universidad Nacional Autónoma de México .

Olivieri, J. D., & de Castro, F. (1749). *Estatua de Moctezuma*. Corte Felipe V, Madrid, España.

Panqueba, J. F. (2016). NODOARTES. Obtenido de <https://nodoartes.wordpress.com/2016/12/02/diversidades-educacion-y-etnofagia-en-bogota-redes-y-desenredes-de-unas-interculturalidades-desiguales/>

## Notas

---

- <sup>1</sup> Expresión en idioma kuna con la cual los movimientos indígenas han reivindicado un nombre originario para el continente americano (Panqueba, 2016) ([texto](#))
- <sup>2</sup> «Obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en ley universal. Obra como si la máxima de tu acción pudiera convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza» (AA IV:421). «Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio» (AA IV:429). (KAnt, 1999) ([texto](#))
- <sup>3</sup> Para indagar un poco más sobre el tema se puede revisar el artículo de The Guardian Are Soas students right to ‘decolonise’ their minds from western philosophers? Escrito por Kenan Malik y publicado el 19 de febrero de 2017 ([texto](#))
- <sup>4</sup> La serie Black Mirror comenzó cuando el Museo de Arte de Nasher encargó una nueva obra para acompañar su exposición De El Greco a Velázquez: Arte durante el reinado de Phillip III. El libro de Black Mirror / Espejo Negro incluye treinta y nueve fotografías de la instalación, así como escritos críticos de eruditos de varias disciplinas. La serie en su conjunto, con su juego de transparencias y reflexiones, hace imposible cualquier separación entre el pasado-presente, el arte-espectador-ambiente, o el pre-y post-colombiano. Coatlicue y Las Meninas, sin embargo, es la manifestación más emblemática de la unión modernidad / colonialidad. El trabajo propone dos instalaciones temporales. La primera llevaría la escultura azteca Coatlicue al Museo del Prado en Madrid para exhibirla frente a Las Meninas de Velázquez. El segundo transportaba Las Meninas a la Ciudad de México para ser exhibido frente al Coatlicue en su casa habitual, el Museo Nacional de Antropología. Ambas instalaciones incluirían una

gran hoja de vidrio oscuro que oscilaría entre las obras, integrando de nuevo - a través de transparencias y reflejos - las obras de arte, sus espectadores y sus contextos. No confundir con la noción moderna de mestizaje, estas reflexiones permiten la percepción de la diferencia simultánea, la copresencia y la temporalidad. (Lasch, 2007) ([texto](#))

[5](#) Rostro Maya - México, Chiapas, Palenque. Mayan plaster mask; Palenque Ruins Museum  
Cabeza Remojadas ([texto](#))

[6](#) Fragmento de Rostro 500-700 DC Clásico Tardío, Remojadas Costa del Golfo, Veracruz, México. Arcilla gris oscura con inclusión de minerales finos y restos de pintura antideslizante. Tamaño 21.0 cm., W. 18,3 cm., D. 18.0 cm. ([texto](#))

[7](#) Retrato Cultura Moche, Mochica III Periodo intermedio temprano 200 ac – 600 dc ([texto](#))

[8](#) Hombre pensante-Mochica, recipiente de cerámica en forma de una cara muy realista retrato de tamaño natural y la cabeza de un señor que vivió alrededor del 400 C. E. Esta figura es una obra maestra del realismo posible de artistas Moche. Escultura fina realista o naturalista en la América clásica colección privada en Lima, Perú ([texto](#))

[9](#) Rostro en placa de Oro - Martillado y repujado en Oro - N° O28918 - w127 x h87 mm- El realismo y la precisión de los rasgos de este objeto hacen pensar en un retrato orna-mentado con pintura facial, el rostro milenario de un indígena americano. - Colombia, Cauca, Páez - Alto Magdalena – Tierradentro – Periodo Medio (creador)196 a. C. – 900 d. C. ([texto](#))

[10](#) Perfil Cultura Tumaco La tolita - Costa frontera entre Colombia y Ecuador 500 aC – 300 dC Cerámica área ligeramente



abrasiva gris magnífico estatua. Se modela mostrando un rostro extremadamente potente, dos incisiones oblicuas hacen hincapié en los ojos que rodean la nariz aguileña. La boca con delicadeza encerrada labios. mejillas llenas rodeadas por confinamiento talladas oídos para joyas en lóbulos. Cráneo que huía desnuda mostrando hacia atrás fuerte deformación ritual. Reposo cabeza en un cuello cilíndrico de gran alcance. H. 17,5 cm (6 3/4). En "Se trata de una pieza excepcional de la cultura Tumaco-La Tolita arte, no sólo en Razón de plástica, sino también su ambigüedad y su misteriosa serenidad. ([texto](#))

11 Cabeza masculina de Palenque - Piedra caliza y estuco - w206 x h408 x d240 cm - Clásico Tardío (600-900 d.C.) - La escultura en piedra y estuco alcanzó en Palenque un estilo fundamentalmente realista en las representaciones humanas. Estas son notables por la calidad estética de la figura humana, así como el carácter retratista y serenidad expresada en muchas de ellas. Esta cabeza corresponde a un joven de rostro afilado, cuya nariz sobresale y se prolonga sobre la frente, continuidad acentuada por la deformación craneana que produjo el típico perfil maya. El personaje lleva el pelo sujeto por una cinta y separado en mechones que airosamente describen una curva inclinada hacia el frente, en el borde de la cara el pelo se encuentra recortado de forma escalonada. Tres capullos en flor, uno adelante y otros en la parte lateral y posterior decoran el tocado del adolescente. La pieza fue localizada bajo el sarcófago de Pakal, en el piso de la cámara funeraria del Templo de las Inscripciones, junto con algunas vasijas y otra cabeza femenina de estuco, las cuales fueron arrancadas de sus cuerpos. ([texto](#))

12 Cabeza Olmeca : El Rey 1 Cabeza colosal "El Rey", midió 2.85 metros de altura. 25 toneladas encontradas en 1938 existen 17 cabezadas distribuidas por el golfo de México. ([texto](#))

- [13](#) Cacique Quimbaya Detalle Figura en oro 540-640 DC técnica Soldado Cera perdida, Pulido. Altura = 22 cm; Anchura = 12,50 cm; Peso = 1125 gr La Soledad, Finlandia, Colombia. Figura masculina de carácter naturalista, desnudo sentado sobre un asiento ceremonial. Se encuentra ricamente ataviado con tocado, nariguera, múltiples aretes perforando ambas orejas, brazaletes y un collar "poporo" ([texto](#))
- [14](#) Rostro Maya - Retrato Maya en material de estuco de un dignatario de sexo masculino,. 600-900 dC. Templo del SOL, Palenque, México ([texto](#))
- [15](#) Cabeza. Cerámica. Sergio Trujillo Magnenat, 1934. Colección Museo Nacional de Colombia. Reg. 7474.257 ([texto](#))
- [16](#) Barbudo V 2005 Javier Marín. Barbudo V, 2005. Resina de poliéster con aserrín. Este escultor contemporáneo normalmente utiliza formas olmecas para sus labios como formas manieristas e impresionistas. ([texto](#))





**Capítulo IV**  
**Mesa de Trabajo 3**

**Investigaciones en Educación Artística.**





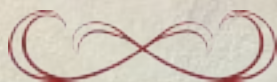
## Contenido

Música para a Cena: a Dramaturgia Sonora como Recurso para a Construção do Espetáculo Teatral	<a href="#">512</a>
La Interlocución de las Metodologías y Roles en la Investigación-Creación/Formación: un Acercamiento a la Generación de Conocimiento en Educación Artística.	<a href="#">531</a>
Investigación Creación: Experiencias del Semillero de Danza Tradicional de la Licenciatura de Educación Artística - LEA	<a href="#">545</a>
Narración Grafica “La Santa”. Re-creación, Adaptación, Interpretación, Composición, Diálogo entre la Literatura y la Imagen	<a href="#">558</a>
La Formación Musical en Cundinamarca Desde Las Casas De La Cultura Hacia Los Programas De Educación Superior	<a href="#">574</a>
Del Arte Político a la Educación Artística en las Aulas	<a href="#">592</a>
Pensar-se en Tensión, una Experiencia de Lectura Sobre los Saberes en el Campo Educativo	<a href="#">608</a>
Prácticas Instituyentes en Educación Artística. Red de Investigación Another Roadmap School. Capítulo Colombia	<a href="#">630</a>
Las Competencias específicas de la educación artística en la investigación artística como un lugar para la teoría y la práctica artísticas.	<a href="#">654</a>
La Cultura Visual, en la Educación Artística y Cultura de Barranquilla	<a href="#">669</a>
La Educación No Formal como un Lienzo en Blanco para la Educación Artística	<a href="#">683</a>





**Música para a Cena: a Dramaturgia Sonora  
como Recurso para a Construção do  
Espetáculo Teatral**



Ronaldo de Jesús  
Santos  
Brasil



## **Música para a Cena: a Dramaturgia Sonora como Recurso para a Construção do Espetáculo Teatral**

Ronaldo de Jesús Santos  
ronaldvaz.10@gmail.com  
João Pessoa – Paraíba/Brasil  
Brasil

### **Resumo:**

A música é um elemento que se relaciona de diversas maneiras com o teatro, quase sempre, em forma de sonoplastia, trilha sonora ou ambientação sonora. A funcionalidade da aplicação da música no ambiente de elaboração e evolução de uma obra teatral, geralmente, assume status secundário, cabendo ao diretor musical ou sonoplasta concluir ou preencher o espetáculo com músicas, trilhas ou arranjos com fins de estabelecer um ambiente sonoro que complemente o que se passa no palco, seja em forma de transição ou pano-de-fundo ao acontecimento dramático.

### **Palavras-chave:**

Teatro, Dramaturgia-sonora,

### **Introdução**

Desde os primórdios da humanidade, a relação entre a música e a cena é algo latente, indissociável, passando pela cultura grega e idade média, alcançando relevantes transformações tecnológicas nos tempos atuais. O presente artigo visa promover uma introdução acerca do papel da música como elemento de ligação dramatúrgica na construção da cena teatral, como um recurso paralelo no desenvolvimento da obra teatral. Como referência prática, utilizaremos citações do espetáculo teatral “A Caravana da Ilusão” de Alcione Araújo (1945 – 2012), requisito de pré-formatura do curso de Bacharelado em Teatro da Universidade Federal da Bahia. A referida obra foi montada no mês de maio de 2016 e durou 3 meses de ensaio – contava com a participação de artistas profissionais e acadêmicos, cujo a maioria, oriundos da Escola de

Teatro da Universidade Federal da Bahia, tendo estreia no Teatro Sesi Rio Vermelho – Salvador, Bahia/Brasil. A direção geral foi feita pelo então formando Allison de Sá, elenco com Fred Alvin, Patricia Leitão, Ronald Vaz (Ronaldo de Jesus Santos), Saulus Castro e Vitória Alana. As funções técnicas foram assumidas pelos atores e atrizes, sendo a cenografia – Fred Alvin e Allison de Sá, coreografia – Patricia Leitão, direção musical – Ronald Vaz, composições e arranjos – Ronald Vaz, Saulus Castro e Vitória Alana, Preparação Vocal – Vitória Alana e Ronald Vaz.

Nesse espetáculo, foi oportuna a possibilidade de migrar por outros dois sub-campos técnicos que se compreendem no campo da direção musical, a preparação vocal, composições e arranjos – compartilhando com mais dois profissionais: a Professora de Teatro Vitória Alana e o Bacharel em Teatro Saulus Castro, ambos instrumentistas e cantores. O espetáculo trata-se de uma trupe errante, que, com a perda do pai, que vinha a ser o guia da família composta por três irmãos – Bufo, Lorde e Bela, acompanhado de um músico mudo – Roto, se veem desolados e indecisos sem saber os caminhos que precisam seguir para alcançar as cidades e apresentar nas feiras. Ao mesmo tempo, com a aparição da personagem Ziga, uma cigara, também errante, desvenda informações do futuro incerto do grupo, e emana em um dos irmãos a paixão e falta de desejo em permanecer na caravana.

Por compartilhar da colaboração de profissionais artisticamente e tecnicamente apropriados do fazer cênico teatral e musical, como diretor musical, debrucei-me a olhar para a atmosfera estética acerca do desenho sonoro do sonoro da referida obra.

### **A dramaturgia sonora**

Atualmente, com os softwares e aplicativos, temos uma outra percepção e forma de execução e produção sonora nos espetáculos teatrais. Durante os espetáculos geralmente são tilizados a trilha

sonora, ambientação sonora e sonoplastia: a trilha sonora e a ambientação sonora, geralmente são utilizadas para preencher um espaço sonoro na cena, ocupando relevante extensão de tempo durante as apresentações. Já a sonoplastia é um recurso que dá suporte direto nas cenas, como a geração de sons específicos, por meio de instrumentos musicais, aparelhos eletrônicos e sonoridades que apresentem verossimilhança com o que se vê no palco, alcançando nuances sonoras delicadas, com sonoridades específicas e singulares, sendo executadas em de arquivo MIDI, cujo significado é "*inf mús interface*" que permite a conexão de sintetizadores, instrumentos musicais e computadores – de fácil execução por meio de instrumentos digitais de livre edição disponíveis na internet.

No fazer prático teatral, a música pode assumir diversas possibilidades de aplicação, Jussamara Fenandino (2008) diz que:

A presença da Música no contexto teatral expressa-se de duas maneiras. Uma mais evidente, em termos de material musical, como a sonoplastia e as eventuais manifestações musicais do ator, como tocar, cantar e dançar. E outra, implícita nos processos de atuação e encenação – dinâmica de cenas, construção de personagens, movimentação e deslocamento no espaço, possibilidades gestuais, plásticas e sonoras (corporais, vocais, dos objetos, do ambiente) –, processos esses que constantemente utilizam elementos musicais em sua constituição, como variações rítmicas, andamentos, pausas, alturas, timbres, dentre outros (2008, p. 11).

Nas duas concepções que se estabelece a cima acerca da relação da música e no teatro, a primeira define-se como recurso mais utilizado nos espetáculos, mais ligadas a sonoplastia. A segunda concepção diz respeito a um signo que alcança além da função complementar ao teatro, mas, compreendida com função e ação mais completa e complexa na sua relação com a obra, com os atores, com o convênio e a dramaturgia do espetáculo. Esse recurso

que engloba esses eventos recebe o nome de dramaturgia sonora, elemento que se apresenta como uma camada da dramaturgia que emana da música e musicalidade que envolve a criação e detém influência direta – possui lugar estratégico na rede que compõem o processo de construção teatral.

Esse olhar estético recai, geralmente sob o diretor musical, que por sua vez, detem a responsabilidade de desenhar ou encontrar coerência e verossimilhança com o texto dramaturgico e a direção geral. A direção musical engloba uma polifonia de sub-elementos que estão contidos no processo de montagem do espetáculo teatral – “o som, o ruído e o silêncio ocupam um lugar e estratégico na rede de relações que é o evento teatral, na medida em que podem tornar-se presença pura ou discurso narrativo” (Cintra – 2006, p. 1), o ponto chave consiste no trabalho de lapidação de toda uma estrutura sonora que caminha paralelo as indicações da direção geral.

Uibitu Smetak, defende que

deve-se ter em mente que a responsabilidade primordial do compositor de uma dramaturgia sonora seria tomar decisões artísticas que construam a base da atmosfera aural de toda a produção, atmosfera esta que possa dialogar com a cena de maneira convincente. Para isso, música, silêncio e sonoplastia devem obedecer a critérios estéticos específicos como, entre outros, a escolha dos instrumentos musicais que serão utilizados, uma linha melódica que se relacione com a temática da montagem, uma dimensão sonora apropriada ao espaço cênico, onde se deve colocar música, onde deve haver o silêncio. (SMETAK: 2014, p.19).

De forma mais sofisticada, com a sonoplastia utilizada numa tonalidade específica, em determinado instrumento musical, pode-se alcançar mais que a sonoridade que remeta um fundo musical de perigo ou alusão a determinado sentimento em momento específico,

necessário para reforçar o fato cênico. Nesse momento a possibilidade de se trabalhar a dramaturgia sonora em seu aspecto criativo, como propulsora da cena, pode influenciar no ganho estético da obra e elaboração de um estudo da utilização da dramaturgia sonora como propulsora – pré-texto – da montagem cênica, por meio de recursos auditivos da música, subliminar, inseridos no processo de construção da obra ou espetáculo teatral.

### **Espectáculo Caravana da Ilusão: o processo de colaboração coletiva e a lapidação da música em cena.**

A figura do músico dentro do espaço cênico propõe um técnico a disposição do diretor geral, consultado sempre que necessário para inserir elementos sonoros e trechos específicos, preenchendo o espaço sonoro vazio e executando transições. Para o diretor musical se faz necessário um olhar panorâmico de todos os estímulos sonoros que envolve o ambiente cênico. Pensar no limite da prudência, do que utilizar sonoramente no momento conveniente; o que os atores e atrizes lançam de possibilidades de ser utilizado como recurso musical, qual tipo de instrumento utilizar; as limitações, as relações estabelecidas com o cenário e iluminação – “além do silêncio dramático, da pausa expressiva: o silêncio musical, que tem sentido estrutural e pode se tornar conteúdo em si mesmo (Cintra – 2006, p. 14).

No início do processo de encenação do espetáculo Caravana da Ilusão, em uma conversa previa com o diretor geral, Allison de Sá, busquei – na função de diretor musical – elucidar algumas questões de caráter técnico e solicitar a possibilidade de utilizar os atores para executar e cantar músicas durante o espetáculo. O diretor concordou com a proposta, o que permitiu a exploração da dramaturgia sonora como uma “carta na manga” durante a lapidação da música em cena.

Na elaboração de um plano de trabalho para, previamente concebido, destaquei alguns pontos que considere relevante para

encontrar um modelo adequado ao tempo de duração do espetáculo (1:h e 10:min) e a verossimilhança com a direção geral, além das relações com as atrizes e atores – relações objetivas (referente a qual momento as atrizes e atores podem ou não tocar ou cantar) e as relações subjetivas (compreensão da cena e influência dramaturgica da personagem) para com a música. Considerando a relativização da montagem, contexto, concepção cênica e direção geral, dentre outras influências, na montagem supracitada considereei como relevante tomar algumas referências de partida para o trabalho prático. São eles:

### **Utilizar elementos da dramaturgia sonora como recurso de jogos teatrais para a construção cênica/musical:**

A etapa de preparação dos atores é a base inicial que sustenta e estabelece a identidade do que virá a ser o espetáculo. Nesse momento, a inserção de jogos adequadamente desenhados a realidade do que está se vivêdo cenicamente é imprescindível para alcançar resultados específicos e respostas diversas.

Nos primeiros contatos com o elenco, estimei o estado de presença, o compasso ritmico e a percepção ritmica dos atores em cena, com o intuito de adequar as condicionalidades de movimentações cênicas acompanhadas do canto e exercício de respiração e entonação vocal em cena. O jogo foi denominado como **yatta** e ocorria da seguinte forma: em um círculo, todos os participantes mantem uma base com os pés abertos – paralelos um ao outro, alinhado na abertura dos ombros. Inicia-se o jogo com a realização alheiatória de um movimento, uma espécie de golpe de caratê – sem contato físico – acompanhado da palavra **yatta**, que é passada para o participante ao lado direito, e assim sucessivamente, repete-se o “golpe” com a palavra em circulo, um por vez. A dificuldade é aumentada com a inserção de outro movimento e palavra, que tem que ser executado no jogo, como um segundo recurso de possível utilização entre os participantes.

O nome deste é **handom** e, simultâneamente, bate um dos pés no chão porém a vez de realizar o movimento seguinte não será mais do participante ao lado, mas, o participante a critério de quem fizer o referido movimento, ficando a critério do ator ou atriz escolher se realiza o **yatta** ou o **handom** com os seus respectivos movimentos. O erro ocorre quando o movimento não corresponde a palavra. Esse jogo permite a criação de outros movimentos e palavras, a critério de quem o facilitar.

Ao final os atores estão num estado de concentração tão grande que permite por ate cinco outros movimentos, hajavisto a redução dos erros no jogo. Esse foi um dos jogos que possibilitou o exercício ritmico e cognitivo para algumas cenas do espetáculo, que necessitavam de um esforço maior para tocar, cantar, dançar e compreender ritmo da cena.

## Conclusão

### **Inferir as aplicabilidades da dramaturgia sonora nas atividades práticas da cena;**

A música e a musicalidade dividem o mesmo espaço cênico, porém a musicalidade esta nos entremeios do acontecimento teatral, sua abrangência vai desde o barulho do colocar de um copo em uma mesa, ate o bocejar cênico, indicando sono. Esses elementos quase imperceptíveis, também podem ser inseridos ou utilizados como recurso. Um exemplo, se faz no movimento de uma valsa, onde a marcação do barulho dos pés, ritmicamente executados, usando o tablado como instrumento, teremos o compasso, ritimado e sonoro de um movimento criado por um ou mais atrizes e atores. Como um complemento sonoro, caso seja de desejo, a inserção de um solo de instrumento harmônico finalizando um possível suporte sonoro para um diálogo entre as personagens em cena.

Acerca das camadas presentes na dramaturgia sonora, Fábio Cintra faz a pertinente explanação acerca da musicalidade, defendendo que:

existe tanto música como musicalidade em qualquer cena teatral, mas ela se estrutura na fronteira entre os planos; atua, de certa forma, como se fosse invisível – ainda que esteja no primeiro plano. É o arcabouço, a estrutura subjacente que nos ajuda a ver, ouvir e compreender. Dramaturgia, afinal. Sonora (Cintra – 2006, p. 15).

No espetáculo ao qual estou me debruçando para fundamentar este artigo, uma oportunidade de utilizar a dramaturgia sonora através da musicalidade ocorreu em determinado momento da trama, na chegada da personagem Ziga.

Ao entrar em cena a mesma causa uma bauburdia entre os demais personagens da trup de errantes, em meio a uma confusão que dura de 10 a 15 segundos, o personagem Roto é lançado para perto da cigana, propositalmente a mão, um objeto metálico, que ao ser arremessado no chão de forma circular fazia uma sonoridade estridente e decrescente, consumando o fim da cena e início no novo quadro. Na elaboração da cena, foi necessário uma estreita afinidade com as ações do diretor geral, buscando não sobrepor a necessidade da música na cena, mas, aproveitando de objetos e outros elementos contidos na cena como recurso possível de sonoridade, ou transformalo em instrumento sonoro. Livio Trantenberg ressalta que:

Não basta à música de cena ilustrar uma situação dramática a partir dos elementos fornecidos pela narrativa verbal. É preciso que ela explore os diferentes ângulos e que interfira com suas qualidades específicas na encenação como um todo, operando basicamente com os parâmetros de espaço e tempo, densidade e velocidade da cena e, finalmente, na curva dramática. De forma que sejam identificadas e exploradas de maneira



diagonal as diversas camadas que compõem o fenômeno cênico (TRANGTENBERG, 1999, p.22-23).

Verificar todas as possibilidades do fazer sonoro na cena necessita uma percepção subjetiva do fazer teatral, um olhar estético, em diálogo paralelo ao ambiente de composição cênica.

**Identificar os pontos de convergência, entre a música que atuam como propulsores da dramaturgia sonora, ou não:**

O outro sub-recurso utilizado no processo de montagem do referido espetáculo foram as composições que apareciam sonoramente “soltas” no decorrer do espetáculo, sem a necessidade de apresentar i início marcado, ou um final abrupto, as composições buscavam uma textura fluida, intercalando falas, textos, diversificando instrumentos, aproveitando a mínima disponibilidade dos atores para construir arranjos originais aos quadros dramaticos. Nesse momento foi impressionante a participação das atrizes e atores. Em determinado trecho do texto dramaturgico, se faz necessário musicar uma letra original do roteiro. Como essa já havia uma indicação original do autor, o diretor sugeriu que fosse seguida, porém, em outros dois momentos do espetáculo as composições foram autorais, por meio da participação coletiva.

Malleta defende que

o discurso musical é um dos discursos formadores dessa grande polifonia que é o teatro, pensando na polifonia como essa multiplicidade de discursos não hierárquicos e obviamente simultâneos. O discurso musical comunga com esses outros discursos... E à medida que esses discursos vão se entrelaçando, à medida que cada discurso mostra o seu ponto de vista sobre aquele tema e incorpora em si elementos dos outros pontos de vista, vai criando uma teia de polifonias, até que esses vários discursos que eram antes completamente autônomos começam a ficar muito parecidos entre si e, de repente, aparece o discurso do espetáculo, que é a maravilha dessa arte polifônica que

consegue, ou que deveria conseguir, a beleza de juntar um coletivo sem matar o indivíduo... (Malleta – 2013, p. 57)

Percebe-se na citação acima que a participação de diversos olhares e pontos de vista sobre uma composição, exerce influência direta no campo criativo e possibilita a criação de algo maior do ponto de vista estético. Efetivamente, o diretor musical terá que estar atento a necessidade da intervenção como indicação que o cabe, porém, estar aberto para as possibilidades que emanam do coletivo, numa espécie de metamorfose inexorável.

Utilizarei como exemplo a composição de determinada cena, em que o personagem ator Saulus Compôs a música, e coletivamente, com a participação de Vitória Alana, finalizamos a melodia e arranjos. Em determinado momento, se fez necessário o fechamento do trecho final da composição e o que impedia era a dificuldade de encontrar um determinado acorde com acidente dissonante. Depois de muita resistência por parte dos atores, foi necessário voltar ao ligar da direção musical, e como uma indicação de cena, propus um arranjo com acordes simples, uma vez que a melodia da referida composição apresentava variações com modulação.

Preservar o bom senso na composição faz parte do fazer teatral, para isso está ali os diretores. Mas, o bom senso também teve que prevalecer do lado de cá. Em determinado momento do espetáculo, a iluminação assumia uma intensidade sombria, pois o diretor geral sugeriu um transição temporal do texto e houve a necessidade de por uma sonoridade densa, com temperatura fria e tenebre, uma vez, que a cena propunha a partida de um dos integrantes da Caravana – Lorde – onde fomos levados a executar duas únicas sonoridades simultaneas, pois as atrizes e atores estavam com marcas que impossibilitavam de executar instrumentos. Saulos Castro, que interpretava o personagem Lorde, estava na cuxia, tocava uma única corda do violão, a nota MÍ, em espaços de 6 tempos, intercalando, em gravação eletônica MIDI o som da melodia de um

metalofone com a trilha tema da Caravana da Ilusão, com duração de 30seg.

No início, resisti em inserir a sonoridade do metalofone gravada em MIDI, porém, diante da concepção realizada pelo diretor geral a dramaturgia sonora se desenhou dessa forma e logo mais tarde, adequou-se como sob medida, pois a cena pedia menos som, mais silêncio. A dramaturgia sonora perpassa por todos os momentos e nuances que permeiam o campo da produção e elaboração do espetáculo. Por vezes outras influências limitam a fusão da música com a cena, transformando o palco em exposição de duas obras distintas, onde o que é preciso é transformar o teatro e a cena em uma única linguagem que se convergem. Acredito que existe um campo promissor no que tange o campo da dramaturgia sonora. A elaboração e desenvolvimento de recursos teóricos e estudos desse tema se faz necessário uma vez que ainda há lacunas na educação musical da população brasileira.

## Referências

ARAÚJO, A. **Caravana da Ilusão**. In: **Metamorfoses do pássaro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec; Campinas, SP: UNICAMP, 1995. 271p.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. 210p.

CAMARGO, Roberto G. **Som e Cena**. Sorocaba, SP: TCM-Comunicação, 2001. 154 p.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Música e Cena: Uma proposta de delineamento da música no teatro**. Belo Horizonte MG : Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

GARROCHO, Luiz Carlos. **Materialidade cênica como linguagem**. Artefilosofia, Ouro Preto, n.7, p. 198-206, out.2009.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**; Com a colaboração de Jean – Gabriel Carasso e de Jean – Claude Lallias; tradução de Marcelo Gomes. – São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

MENDONÇA, Célida Salume. **Sobre importâncias: saboreando materialidades no Processo de criação cênica**. IV Colóquio internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras – SE/ Brasil, 2010.

Revista Alberto–SP Escola de Teatro, issn 2237 – 2938 – #4, 2013. CINTRA, Fábio. SP Escola de Teato – **Dramaturgia sonora contemporânea** -- Issn 2237-2938, #4 – 2013.

\_\_\_\_MALETTA, Ernani. SP Escola de Teato – **Martin Eikmeier, Ernani Maletta e Antunes Filho discutem o lugar da sonoplastia no teatro, sob a coordenação de Raul Teixeira.** Issn 2237-2938, #4 – 2013.

SMETAK, Uibitu – **A trilha sonora no teatro de animação: o caso do espetáculo O Pássaro do Sol do Grupo A Roda de Teatro de Bonecos.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Salvador, 2013. 190 f. il.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin.** Ed. Perspectiva. São Paulo, 2006.

TRANGTEMBERG, Livio – 1961 – **Contraponto : Uma Arte de Compor.**-2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_Música de Cena: **Dramaturgia Sonora.** São Paulo: Perspectiva, 1999. 171 p.

*Imágenes propuestas por el autor en la siguiente página*

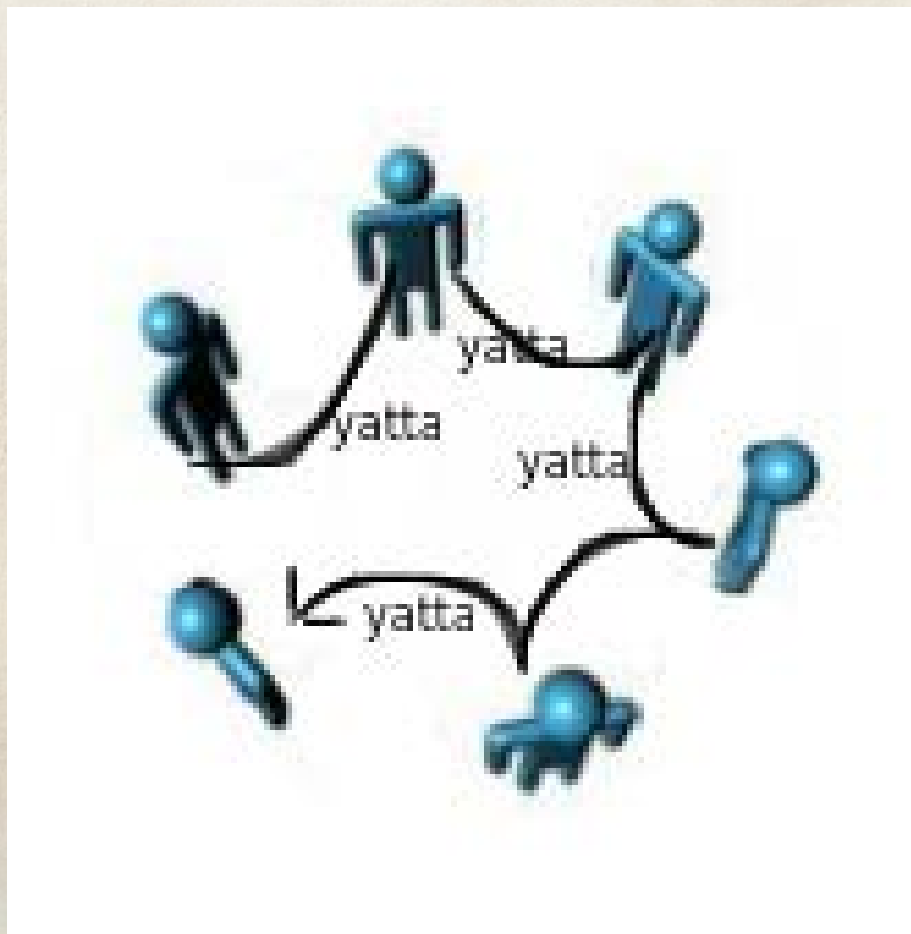
## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 1  
Figura 1: Elenco e Direção

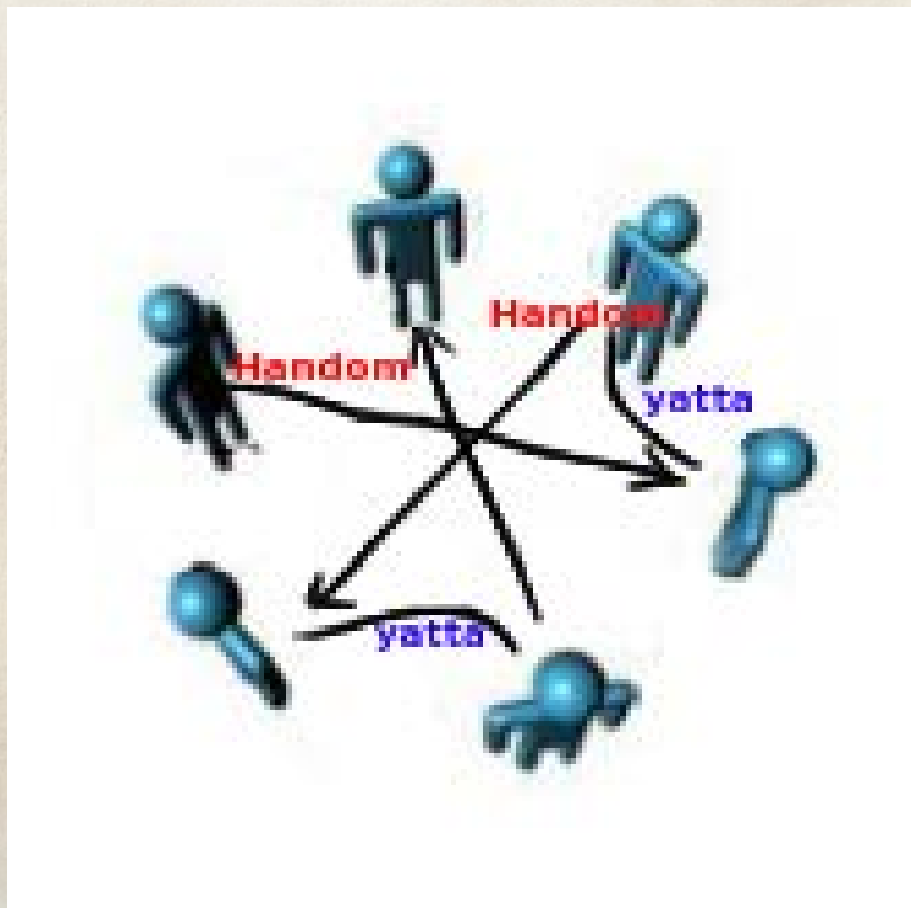
## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 2  
Figura – 3: Jogo Yatta

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 3  
Figura – 4: Movimento Yatta e Handom




## Anexos

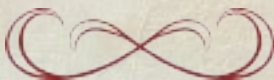



Anexo 4  
Figura – 5: Entrada de Ziga em cena

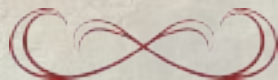




**La Interlocución de las Metodologías  
y Roles en la Investigación-Creación/  
Formación: un Acercamiento a la  
Generación de Conocimiento  
en Educación Artística.**



Carolina  
Camargo Lombana  
Colombia



Angie Vanessa  
Huertas Barbosa  
Colombia

## **Biografías**

### **Carolina Camargo Lombana**

Licenciatura en Diseño Tecnológico.

Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N.

Especialista en gerencia social de la educación.

Posgrado, Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N.

Maestrante en educación: Línea educación artística y gestión.

Posgrado, Universidad de los Andes.

### **Angie Vanessa Huertas Barbosa**

Licenciatura en Artes Escénicas.

Pregrado/Universitario

Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. Estudiante.

## **La Interlocución de las Metodologías y Roles en la Investigación-Creación/Formación: un Acercamiento a la Generación de Conocimiento en Educación Artística.**

Carolina Camargo Lombana

ccamargol@pedagogicca.edu.co

Docente Licenciatura en Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Angie Vanessa Huertas Barbosa

Angie.huertasm@gmail.com

Estudiante Licenciatura en Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional de Colombia  
Colombia

### **Resumen**

Esta ponencia presenta los resultados parciales del proyecto de investigación “VOCES Y CUERPOS DE LA COMUNIDAD Y SUS INVESTIGADORES”, su objetivo, es la creación de una obra de teatro y un Modellsbuch, donde el cuerpo y la voz, como constituyentes de la imagen escénica, son los medios para analizar y caracterizar las experiencias de los trabajos de grado, que se han ubicado en contextos de formación externos a la institución educativa. Este proyecto se ha enfocado en la revisión sistemática de seis (6) proyectos de grado desarrollados en comunidades LGBTI, mujeres en condición de violencia, colectivos artísticos, primera infancia y el semillero de investigación de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Este no es un campo nuevo, pues se pueden encontrar referencias en las que el performance, la narrativa, la música y la fotografía usan la realidad no solo como fuente de creación, sino que se conforman como posibles elementos metodológicos, en la construcción de conocimiento.

Por tanto, entre los hallazgos encontrados, se ha logrado identificar elementos como: aprendizaje cooperativo y colaborativo,

metodologías de creación enfocadas a la formación y la construcción del docente con un acervo cultural, el cual es necesario adecuarlo a las costumbres y dinámicas sociales de una comunidad específica y con características interculturales que denotan nuevas formas de enseñanza/ aprendizaje, como el diálogo de saberes.

**Palabras clave:**

Investigación - creación/ formación, diálogo de saberes, rol docente, roles, Comunidades.

**Introducción**

El semillero de Investigación Creación/Formación= PHI, nace en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de cuestionamientos sobre el acto educativo y pedagógico que tiene la creación artística, sus metodologías, el trabajo con la comunidad y la construcción de saberes propios del arte. En el 2017, el semillero, apoyado por el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica (CIUP) desarrolla el proyecto “VOCES Y CUERPOS DE LA COMUNIDAD Y SUS INVESTIGADORES”, con el objetivo de crear una obra, basada en el análisis de los trabajos de grado de la licenciatura que se preguntaron por la creación y sus diversas influencias dentro de comunidades externas a las escolares.

En el primer ciclo de este proyecto se desarrollan metodologías alrededor del laboratorio, en las que toma relevancia el análisis del anexo en la investigación, dichas metodologías se abordan desde experiencias propias de las artes, en las cuales, el cuerpo y la voz son también instrumentos importantes de estas. Es así como se establecen roles que permiten un aprendizaje colaborativo, donde cada integrante responde a tareas específicas en pro de los objetivos del proyecto.

En este sentido, quienes pertenecen al semillero construyen y reconfiguran su conocimiento a partir de la interacción y diálogo con el otro, además transitan por los distintos roles siendo: actores,

ejecutores, observadores internos y externos, sistematizadores, entre otros; que apropian y generan conocimientos sobre las metodologías y saberes de la creación artística, para esto es importante resaltar que:

Cuando hablamos de investigación-creación nos referimos al hecho de otorgar a los procesos de creación y producción de obras artísticas, llámense espectáculos escénicos, objetos plástico-visuales, actos performáticos, piezas sonoras, etcétera, la condición de objetos cognitivos. Para ello, es necesario distanciarse de la tradición positivista que ve en los artefactos artísticos simples entidades ornamentales que detonan emociones. (Castillo, 2013, p. 57).

Es así como el proceso creativo, sus metodologías, y la obra artística construyen conocimiento propio del lenguaje artístico, transformándose en un acto formativo-educativo con-desde-para la comunidad.

## **Desarrollo**

Esta ponencia es producto de un proyecto de investigación, en el cual se han estudiado conceptos teóricos y metodológicos, que han arrojado algunas perspectivas y formas relacionadas con la enseñanza de saberes didactizables y enseñables a partir de la investigación- creación/ formación. Por tanto, la propuesta gira en torno a tres momentos:

### **1. Momento: Laboratorio.**

En el laboratorio escénico se realiza un pequeño ejercicio, en el cual el auditorio participa activamente para luego entrar en una etapa de reflexión y seguir el desarrollo de la ponencia. Este laboratorio se dividirá en cuatro partes.

1. A cada persona se le asigna una hoja, el auditorio es dividido en dos; la parte de la izquierda toma un rol académico (docente-

investigador), la parte de la derecha toma un rol cotidiano (madre, padre, vendedor o el rol social cuando está fuera de lo académico). Se reproduce la canción Alicia Adorada de Alejo Duran por un minuto y medio. Teniendo en cuenta el rol, en la hoja cada uno escribe una frase que le suscitó el escuchar y sentir la canción. Al terminar se reúnen los papeles de cada parte.

(Esta canción fue usada en una acción escénica por Andrea Mora en un trabajo con comunidad en los Montes de María)

1. Se solicita a dos voluntarios del auditorio, para realizar una pequeña escena. Uno de los voluntarios toma una frase del lado izquierdo, la lee, a partir de esta desarrolla una pequeña acción individual. De la misma manera, la otra persona realiza una acción con una frase del lado derecho.
2. Luego, cada voluntario elige otra frase al azar, pero, ahora realiza la acción con su compañero, ninguno sabe la frase del otro y en la acción se deben usar las dos frases.
3. Por último, cada persona leerá las frases escritas por cada parte del auditorio.

## **Reflexiones.**

Se realiza un diálogo sobre el ejercicio anterior, para esta etapa la formulación de preguntas desencadenantes es fundamental. ¿Qué podemos interpretar de este ejercicio? ¿Qué diferencia se encuentra en las interpretaciones de la izquierda y de la derecha?

Después de realizar este ejercicio se le explica al público el origen de la canción y porque fue tomada por una docente para un trabajo con comunidad, así lo expresa Andrea Mora en sus Diarios de campo:

*“ (...) veníamos escuchando por varios días en las veredas los diferentes ritmos, nos dábamos cuenta que culturalmente hay*



*una fuerte presencia de la champeta y del vallenato en la región, así que iniciamos una clase haciendo algunos ejercicios de ritmo que a los mujeres jóvenes les costaba, les pregunté qué música escuchaban y aparecieron esos dos géneros, las señoras decían "a mi esa champeta no me gusta", así que les dije: tenemos todas un género en común y es el vallenato, así que vamos a escoger una canción vallenata, ojalá sea de esta zona. Con ello me refería a un vallenato sabanero, o lo que nosotros conocemos acá como vallenato viejito"...Aquí ocurrió algo interesante porque las mujeres mayores tuvieron la oportunidad de heredarles una raíz musical a las mujeres más jóvenes, este intercambio de conocimiento fue significativo para todas las mujeres del taller, porque generó un diálogo" (Mora ( 2016), p. 16)*

## **2. Momento:**

A partir de las siguientes preguntas se desarrollará el segundo momento de la ponencia. ¿Cómo la investigación- creación planeada y pensada para construir conocimiento moviliza subjetividades y transformaciones tanto del sujeto como de la comunidad? (Sujeto entendido como el profesor, observador participante y participante activo).

El conocimiento es un proceso de creación, relación, interpretación y reflexión realizado entre un sujeto y un objeto. Según Fals Borda, en una comunidad, este proceso es participativo, lo cual permite la intersubjetividad, como una dinámica propia para la investigación creación y la creación colectiva; atribuyendo roles al observado como sujeto y al observador como objeto. Esto significa que todos los participantes son protagonistas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta disyuntiva, la intersubjetividad se configura como el proceso, en el cual se comparten y se socializan los saberes individuales, en otras palabras, son las relaciones establecidas por los sujetos para intercambiar saberes y construir nuevos conocimientos, en pro

de una necesidad o problemática específica. Según Maturana, la intersubjetividad en las comunidades autopoieticas ( comunidad viva), se da por la organización como sistema abierto, dividido en varios subsistemas y que responde a las siguientes características:

**Clausura operacional o Autonomía:**

Es la capacidad que tiene un grupo de personas o comunidad de mejorar su calidad de vida, a partir de su organización y la gestión de sus recursos. Contando con cada una de las cualidades de sus participantes. En otras palabras, cada sujeto desempeña un rol y este permite que la comunidad construya y se transforme, en pro del bien común.

En esta medida, la investigación- creación/ formación, se configura como una metodología que permite estudiar, analizar y reflexionar acerca de dichos roles, su mejoramiento y su impacto en la comunidad. En el caso del proyecto en los Montes de María; el rol de la investigadora se transforma al interactuar con el contexto y con la comunidad, se desdibuja la relación vertical común entre docente- estudiante y se empiezan a generar relaciones horizontales, en las cuales la docente entra en el proceso creativo, y entra en la cotidianidad de las mujeres, así mismo, su rol cotidiano también se ve transformado.

Emergencia o segundo reparto: Se materializa en una comunidad cuando se requiere de forma urgente realizar cambios, estos deben ser discutidos y analizados, comprendiendo que se organiza el grupo. En este sentido, el proceso creativo está en constante rotación y si por alguna causa externa, es importante rotar o cambiar, responde a las dinámicas de reflexión, inmersas en el proceso creativo. Por ejemplo, en el proyecto “ Teatro gay: del discurso al hecho artístico” , en el proceso creativo de la obra se generan transformaciones de acuerdo a la crítica y la percepción del público. (entrevista Maribel Téllez, 23 de agosto de 2017); de esta forma, se deconstruyen los factores estéticos y se reconfiguran generando así, un punto de giro en la obra.

Construcción de estructuras: Es la construcción de estructuras o roles a partir de la deconstrucción, reconstrucción y reflexión. En estas tres etapas, se deconstruye el fenómeno y se analizan sus aspectos que pueden ser negativos o positivos, en colectivo se reconstruye y finalmente se reflexiona acerca del fenómeno indagado. Es importante recalcar que este proceso se convierte en un bucle, que se retroalimenta con la experiencia y las responsabilidades de cada uno de los sujetos. Este evento se evidencia en el ejercicio del semillero de investigación, en el cual, la huerta es un objeto simbólico, que metafóricamente se interpreta como los procesos de siembra, en el cual la fruta o legumbre es producto de un ejercicio mancomunado con unos roles asignados. Si la semilla se convierte en fruto, se da gracias a la labor de cada uno de los integrantes.

Atendiendo a lo anterior, estas características comunitarias se sustentan bajo los criterios del diálogo de saberes, declarado como patrimonio cultural en el año 2017. Pues en una comunidad que desarrolla sus procesos bajo los postulados de investigación- creación/ formación, sus integrantes cuentan con la misma importancia, independientemente de su nivel educativo, es flexible y amplio. Los participantes discuten sus problemas ya sean culturales, educativos, políticos y coinciden en la búsqueda de soluciones, esta dinámica constituye un aprendizaje significativo, que se materializan en lenguajes artísticos, como narrativas, obra escénica, performance, fotos, filminutos, entre otras.

Según Norys Alfonso, el diálogo de saberes se caracteriza, porque:

“Despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas. Los sujetos de la escuela y los de la comunidad se proponen el desocultamiento de la realidad, producen diferentes miradas interpretativas, que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario”. (2008, p. 455).

En este proceso la creatividad, la búsqueda cooperativa del conocimiento, la ejecución de proyectos de investigación, son elementos fundamentales para construir de forma colectiva el saber. En la licenciatura y en los proyectos analizados, este componente desglosa la importancia de la investigación- creación/ formación. Cabe aclarar que esta indagación no es nueva en la licenciatura y se ha estudiado desde el 2015 a partir de la autoevaluación para la acreditación de alta calidad.

Atendiendo a lo anterior, el profesor en formación cumple con varios roles: profesor- participante activo y observador que se configura en sus relaciones y dinámicas colectivas, lo cual lo obliga a ser reflexivo, abierto a los cambios, a una nueva cultura y a pensar y repensar el proceso de creación, en torno a las necesidades de conocimiento de los participantes. Sin embargo; su conocimiento en cuanto a didáctica y pedagogía, no se modifica, se retroalimenta, pues comprende que una planeación pensada y enriquecida con la voz de los participantes, genera un espacio adecuado para el proceso enseñanza/ aprendizaje. De acuerdo a Andrea Mora, autora del proyecto de "Cuerpos con memoria: Nociones y movilizaciones del cuerpo femenino dentro de la práctica escénica en los montes de María", le permitió:

Entender los escenarios pedagógicos como espacios de reunión de múltiples sujetos implica comprender que estos son diferentes y que cada uno tiene una historia de vida que narrar. De modo que el ejercicio pedagógico se convierte en un escenario vital para el ser humano, en la medida que el diálogo con los otros genera una reflexión sobre sí mismo, sobre los otros y sobre la realidad. Pensar un ejercicio de la pedagogía de la potencia en relación con la copresencia (docente investigador- población), permite situar a todos los sujetos que asisten al acto pedagógico como sujetos activos, sujetos narradores, los cuales son constructores de conocimiento. En esta medida se posibilita el intercambio de saberes. (Mora, 2016, p. 62)

La investigación- creación/ formación desarrollada en comunidad, permite reconocer las voces y los cuerpos de los investigadores y sus participantes, en tanto que procura constituir una relación de vida. Según Pérez y Sánchez. (2005, p. 9), la comunidad crece cuando su conocimiento implica desarrollo de una acción cognoscitiva que integra pensamiento y realidad: Dos aspectos relevantes en la investigación creación y en los procesos de formación, pues estas permiten mejorar las prácticas sociales y los panoramas y dinámicas de los sujetos inmersos en la investigación.

### **Conclusiones**

El reconocimiento del rol, dentro de las metodologías desarrolladas alrededor de la investigación-creación/formación permite que en el diálogo de saberes los participantes logren construir conocimiento desde el cuerpo, la voz y otros instrumentos correspondientes al lenguaje artístico.

Los procesos en Investigación Creación/Formación se convierten en espacios de aprendizaje colectivo, en los cuales se desdibujan los roles jerárquicos o verticales que en educación tradicional son comunes, es así como la interlocución y tránsito entre roles permite que cada sujeto solidifique el conocimiento desde múltiples miradas.

## Referencias bibliograficas

- Acuña Vásquez, J., Camargo Lombana, C., & Covelli Meek, G. (2016). Proyecto de Investigación - Creación: Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores.
- Castillo, G. (2013). Pertinencia de los procesos de creación artística y cultural en los lineamientos de evaluación de la calidad de la educación superior. La experiencia del Caesa. Valoración de los procesos de creación artística y cultural en el marco de la acreditación de programas. Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Valoracion\\_Procesos\\_Creacion.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Valoracion_Procesos_Creacion.pdf)
- Covelli Meek, G. (2017). The «Modellbuch»: an Instrument for Collection, Analysis and Presentation of Processes of «Research - Creation / Education» in Performing Arts. Presentado en IFTR Conference 2017: Unstable Geographies: Multiple Theatricalities.
- Covelli Meek, G. (2017). Estrategias del Aprendizaje Significativo para la enseñanza en procesos de Investigación · Creación / Formación, en artes escénicas. *Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Vol 1 - Año 2016.*
- Cuartas, S. L. D. (2009). Investigación-creación un acercamiento a la investigación en las artes. *Revista Horizontes Pedagógicos, 11(1).*
- Dewey, J. (1960). Experiencia y educación.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13.*

Flores, M. C., & López, T. G. (2010). La investigación colaborativa: una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo.

Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85–118.

Hurtado-de Barrera, J. (2010). Guía para la comprensión holística de la ciencia. *Caracas, Venezuela: Fundación Sypal*.

Colombia Aprende. Conexiones: Red interescolar de comunicaciones. Aprendizaje Colaborativo/Cooperativo. Recuperado de [http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf)

Mata, I. F., Parga, P. P., & Dragucevic, P. S. J. (2014). Creación formación e interpretación del arte y la cultura. En *Congreso Virtual sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica*.

Merchan Price, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. University of Geneva.

Mora, A. (2016). Cuerpos con memoria: Nociones y movilizaciones del cuerpo femenino dentro de la práctica escénica en los montes de María. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación*, 341, 99–121.

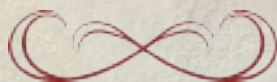
Rodríguez, D y Torres, J. (2003). Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhman y Maturana. Sociologías de Portoalegre.







**Investigación Creación: Experiencias del  
Semillero de Danza Tradicional de la  
Licenciatura de Educación Artística - LEA**



Hanz  
Plata Martínez  
Colombia

## **Biografía**

### **Hanz Plata Martínez**

Docente de la Licenciatura en Educación Artística en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador en artes escénicas-danza, director y coreógrafo de la compañía Entramado.

## Investigación Creación: Experiencias del Semillero de Danza Tradicional de la Licenciatura de Educación Artística - LEA

Hanz Plata Martínez<sup>1</sup>  
hanzplata71@gmail.com  
Universidad Distrital  
Colombia



Los estudiantes de la Licenciatura Educación Artística de la Facultad de Ciencias y Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, requerían un espacio en el que la danza tradicional colombiana se convirtiera en un *laboratorio creativo*<sup>2</sup> que incentivara la investigación creación a partir de las raíces históricas, canónicas, así como de las técnicas que dan origen a las propuestas que constituyen el patrimonio coreográfico nacional. De este modo se origina el semillero de investigación cuyas búsquedas se centran en la construcción de nuevas propuestas que dinamicen la corriente de la danza tradicional colombiana y enriquezcan también sus expresiones didácticas en la Escuela.

La investigación como componente primordial para la consolidación de las metas del semillero generaron los siguientes objetivos:

1. Consolidar un marco teórico-conceptual que fundamente el programa de investigación en relación con los referentes objeto de estudio, a saber: **la danza, la expresión corporal, el folclor, la tradición oral, la pedagogía para la danza**, las didácticas de la danza, entre otros elementos relevantes y emergentes.
2. Establecer un grupo de trabajo que proponga, desde el estudio del movimiento, nuevas miradas de la danza tradicional.
3. Sistematizar experiencias con el fin de generar diferentes tipos de registros (montajes escénicos, textos, documentos visuales y audiovisuales, registros magnetofónicos, entre otros) que recojan las propuestas de creación desde la danza tradicional en una perspectiva contemporánea.
4. Compartir experiencias tanto con grupos afines como con personas no conocedoras del tema para fortalecer y ampliar el campo de influencia de la danza tradicional colombiana en la ciudad-región y el país.

Establecidas estas propuestas el semillero, a la fecha, ha consolidado una manera de trabajo que le apuesta a entender el movimiento para la danza tradicional a partir de los cánones históricamente reconocidos, apuntándole a una didáctica para sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el soporte de la investigación creación como método propio del campo de las artes para generar conocimiento, se plantea un proceso que indaga, experimenta, analiza, inventa y reinventa herencias coreografías cargadas de memoria y tradición, sustentadas en la simbología e importancia de estas formas de expresión (estéticas y técnicas) que construyen historia por medio del movimiento, entendiendo ampliamente que los cuerpos que danzan y que habitan la Escuela, si bien poseen las herencias fruto

de la tradición que actúa sobre los sujetos de modo consciente o inconsciente, también son resultado de variadas hibridaciones que modifican su cultura. La investigación creación ha permitido al semillero incentivar la imaginación del do-cente-artista, ampliando las posibilidades de su acción formativa para el rescate del cuerpo expresivo en la Escuela.

En este sentido Daza (2009) plantea que: *“El proceso creador en el arte, por ser una práctica que se lleva a cabo desde el conocimiento técnico práctico, posibilita al ser humano reflexionar sobre sus propios procesos tanto internos, como externos, y así mismo propiciar en el sujeto una especie de reflejo del ser, de lo que es, de sus debilidades y sus cualidades, de sus emociones y sus sentires, de sus oscuridades y deseos a través del objeto creado y de la reflexión constante sobre este.”* (sic).

Al momento de investigar para crear es necesario identificar qué tipo de espectador va a recibir el objeto creado, entendiendo el concepto de espectador de manera amplia, como el sujeto que recibe el fruto del trabajo creativo y con él llena alguna necesidad. Definidas las necesidades que pretenden cubrirse nacen las directrices para la investigación creación; para el caso del semillero de danza tradicional de LEA, el espectador en algunos casos constituye un público que espera un espectáculo y, en otros, esta conformado por estudiantes de espacios educativos formales y no formales que buscan en la danza nuevos modos de expresión; allí emergen indagaciones a partir de la forma, el contenido, la emoción, la composición, el diseño, la memoria, las identidades, entre otros pre-textos.

Los procesos investigativos han conducido al Semillero a reencontrarse con la danza tradicional como una posibilidad que rebasa las nominaciones técnicas así como las coreografías rígidas establecidas desde el canon; en cambio se opta por rutas que permiten que cada cuerpo se encuentre con su historia e identidad.

En palabras de Pera Cristobal (2006) *“la identidad es un término muy amplio que expresa y describe, cuando se le adjetiva, múltiples aspectos del cuer-po humano y de su personalidad específica”*. Siguiendo este concepto puede afirmarse que el contexto identitario del que poseen las danzas tradicionales colombianas es permeado por to-dos los aspectos que afectan la corporeidad de los sujetos contemporáneos; por ello es preciso situar las danzas tradicionales canónicas en el contexto de los cuerpos históricos que dieron origen a una manera de movimiento y expresión con el fin de contrastarlas con el contexto contemporáneo donde ahora se recrean y circulan.

El semillero de danza tradicional de LEA desde su experimentación ha logrado crear propuestas escénicas con base en aires musicales cuyo referente es la tradición, que propenden por gene-rar en el espectador nuevas sensaciones (Cardona, 2005), estableciendo un enlace sólido entre el ejecutante y el público; evidenciando que la creación desde la danza tradicional de manera creativa evoluciona constantemente, con características propias para dar respuesta a los nue-vos contextos sociales. Desde la danza es factible proponer a los nuevos públicos urbanos, mi-radas novedosas del pasado, reencuentros con la tradición, formas nuevas de arraigo que los inviten a bailar como alguna vez lo hicieron nuestros ancestros, quienes finalmente se reen-contrarán en la danza con sus descendientes.

En los proceso de investigación en danza tradicional es importante tener presente la corporei-dad del sujeto que baila, ya que este proceso depende siempre de él. Daza (2009) aclara cómo la investigación creación permite atender al sujeto de manera integral: *“(...) una nueva forma de investigar en donde el sujeto sea objeto de estudio y sujeto investigador a la vez, es decir, arte y parte del problema a investigar. En donde no solo el producto (obra de arte, práctica artística), sea lo relevante, sino también el proceso de transformación que sufre el creador y los sucesos que se presentan a través de la investigación”*.

El semillero de danza tradicional de LEA ha encontrado en estos procesos la posibilidad de tener puentes entre el montaje y los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando rutas didácticas que fortalecen en el corto, mediano y largo plazo la investigación y la praxis en el campo de la danza tradicional colombiana, como un recurso valioso para la Universidad, la Escuela en particular y la sociedad en general. Para conseguir estas finalidades el semillero, se plantea la siguiente metodología:

**La improvisación** (Nachmanovitch, 2004) como medio de experimentación y vía por excelencia para lograr la motivación del redescubrimiento de los sujetos creativos y expresivos en contacto con los otros y con los contextos de interacción (Csikszent-mihalyi, 2012). Todos los sujetos nos volvemos gradualmente expertos en improvisar la vida que, constantemente, nos plantea problemas cuya resolución exige toda la inventiva y la creatividad de acciones que, incluso garantizan la supervivencia y la adaptación a los contextos socio-culturales. Esta capacidad de improvisar desde la vida cotidiana es la que, desde el Semillero de Danza Tradicional LEA, ha venido agenciándose a partir de unas directrices orientadas desde los contextos de la danza tradicional; de este modo se plantean diferentes maneras de resolver los problemas, desde la experiencia y la imaginación, para llegar al movimiento auténtico, generando aprendizajes significativos (Ausubel, 2015) en cada laboratorio y entregando nuevas posibilidades y recursos que robustecen la capacidad creativa del sujeto que danza. La improvisación como lugar de trabajo de una *pedagogía del aula* hace posible que el estudiante resuelva problemas, haciendo uso de su imaginación y encontrando múltiples caminos para cumplir metas.

**La técnica grupal del taller** por cuanto ésta implica: “(...) *motivar un aprendizaje significativo, es decir, un proceso en el que los participantes relacionen sus experiencias previas con los conceptos que se proponen. Puede orientarse individual o colectivamente. El taller implica participación, compromiso intelectual, reformulación*

*y vivencia por parte de sus integrantes; sólo de este modo es posible resolver los problemas de-tectados o llevar a cabo la construcción colectiva que esta dinámica de grupo implica".* (Ferrer Franco, 2005). El taller, entonces, permite fortalecer procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que facilita el encuentro con elementos concretos de transformación y creación desde el hacer, poniendo al servicio los conocimientos previos de los parti-cipantes e indagando, desde la experiencia individual, en asuntos que involucran al colectivo e, incluso, lo constituyen. Para el laboratorio creativo el taller permite el reen-cuentro de los sujetos consigo mismos, entendiendo que en la danza este ser expre-sivo es el *protagonista* y, por tanto se expone constantemente, abriendo otros aspectos de su corporeidad.

El taller es, en suma, el escenario óptimo para la vivencia, la exploración, la reflexión y la creación; por ello llevar el taller al aula fortalece el trabajo grupal y permite el cono-cimiento de los otros desde la participación activa, proponiendo rutas didácticas que le abren paso al movimiento libre y auténtico, cuya importancia para la formación integral del sujeto es capital.

**La sistematización de las experiencias** y los hallazgos fruto de esta búsqueda indivi-dual y colectiva, para recoger y proyectar integralmente los resultados del proceso. Esta sistematización, en principio personal, permite que el sujeto se conozca y se re-conozca en y desde sus hallazgos; la organización posterior de los frutos de esta bús-queda se plantea haciendo uso de un *diario de trabajo* que se organiza a partir de las creaciones que se realizan desde diferentes líneas de acción-creación como las plás-ticas y visuales, la literatura, la escritura reflexiva, entre otras, siempre propendiendo por el ensanchamiento del escenario creativo del cuerpo que, desde el movimiento, plasma sus encuentros de otros modos.

**Consolidar y fijar las secuencias** coreografías creadas para reinventarse cada vez que la coreografía se repite, no para mecanizar sino para ampliar los contextos expre-sivos y técnicos, apropiándolos



e imprimiéndoles un estilo propio. (Plata, 2010). El ser humano, desde siempre, ha creado danzas a partir del instinto (Humphrey, 1965) y son consolidadas mediante la repetición para representarlas en un contexto donde el ser está inmerso; en algunos casos estas propuestas son adoptadas por la cultura, pasando a ser parte de la tradición.

Esta recreación no puede terminar en la mecanización (repetición); por el contrario, debe ser un proceso dinámico que conlleva a una reflexión después de cada ejecución; por ello es preciso identificar claramente los avances en cada ejecución con el fin de sistematizar los avances técnicos, interpretativos y creativos en todo momento.

El resultado de la ruta pedagógica antes descrita para trabajar la danza tradicional co-lombiana forma más *creadores-intérpretes* y menos *ejecutantes mecánicos* de danza, es decir forma sujetos plenos de ritmo emocional (Humphrey, 1965) que llevan a los escenarios propuestas entendidas desde la corporeidad de manera integral que constituyen muestras reales de identidad.

Esta propuesta se ha proyectado en los escenarios de la práctica docente y práctica académica por parte de los integrantes del Semillero; también en sus contextos laborales hecho que ha generado óptimos resultados, consolidando la dinámica de resolver la dificultad comunicativa desde el cuerpo y concentrarse en los elementos que fortalecen su expresión, la memoria y la tradición; todo ello con el fin de crear obras escénicas desde el *movimiento auténtico*, sin alejarse de los principios de la danza tradicional, cuya base técnica son los pasos, las figuras y los desplazamientos coreográficos, ligados (en el caso colombiano) a las características y simbolismo de los diversos núcleos folclóricos del país.

## Referencias

- Barba, Eugenio (1990). *El arte secreto del actor*, México, Pórtico.
- Cardona, Patricia (2005). *Dramaturgia del bailarín*, México, Aire en el agua.
- Ferrer Franco, Yury (2005). *Espiral: enciclopedia temática*, Bogotá, Norma.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Guerra, Ramiro (1999). *Coordenadas Danzarias*, La Habana, Unión.
- Gurquel Alfredo (2011). *Tratado de Danza Clásica basada en la metodología de la elongación*, Argentina, Balletín Dance.
- Nachmanovitch, Stephen (2004). *Free Play*, Paidós, Buenos Aires.
- Plata Martínez, Hanz (2009). *Anibailando. La Danza Zoomorfa en la Escena Escolar*, Bogotá, Fundación Obelisco Danza Teatro-Grupo de Investigación Intertexto, UD.
- Daza Cuartas, Sandra Liliana (2009) *Investigación-Creación, un acercamiento a la in-vestigación en artes*. Iberoamericana. Mexico.
- Lynton Snyder, Anadel (2006) *Crear con el movimiento: la danza como proceso de in-vestigación*. Reencuentro, núm. 46, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Ausubel David (2015) Aprendizaje significativo en [http://www.arnaldomartinez.net/docencia\\_universitaria/ausubel02.pdf](http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf) consultado sep-tiembre de 2017.

Humphrey, Doris (1965) *El arte de crear danzas*. Universitaria.  
Argentina

## **Notas**

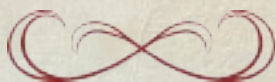
---

- 1 Docente de la Licenciatura en Educación Artística en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador en artes escénicas-danza, director y coreógrafo de la compañía Entramado. ([texto](#))
- 2 El concepto de laboratorio creativo en este contexto hace referencia al espacio donde el sujeto busca sus posibilidades expresivas desde el movimiento, haciendo uso de las potencialidades personales que ha adquirido desde la cotidianidad. ([texto](#))

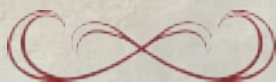




# Narración Grafica “La Santa”. Re-creación, Adaptación, Interpretación, Composición, Diálogo entre la Literatura y la Imagen



Julián orlando  
Gómez Lara  
Colombia



Luis Carlos  
Bonilla Romero  
Colombia

## **Biografías**

### **Julián Orlando Gómez Lara**

Estudiante Licenciatura en Educación Artística Universidad Distrital francisco José de Caldas

### **Luis Carlos Bonilla Romero**

Estudiante egresado de la Licenciatura en Educación Artística Universidad Distrital francisco José de Caldas

## **Narración Gráfica “La Santa”.**

### **Re-creación, Adaptación, Interpretación, Composición, Diálogo entre la Literatura y la Imagen**

Julián Orlando Gómez Lara  
LUPINHAJIME@GMAIL.COM

Luis Carlos Bonilla Romero  
luiscarbonmore@hotmail.com

Universidad Distrital  
Colombia

#### **Resumen**

La presente ponencia es el resultado del proceso de aprendizaje, exploración de las posibilidades artísticas de la narración gráfica y el desarrollo de su lenguaje contemporáneo. La investigación y el análisis del proceso creativo parten de la realización de una adaptación literaria del cuento “La Santa” de Gabriel García Márquez.

Este trabajo se realiza en un formato no convencional para la investigación ya que hace parte del proceso bajo la línea de creación-interpretación en la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística. Debido a lo anterior, esta ponencia presenta tres componentes. La parte investigativa donde se expone el concepto de narración gráfica, su historia y desarrollo. El marco de referencia, desarrolla los conceptos teóricos de base, los referentes investigativos y artísticos.

Finalmente, basado en la metodología de investigación de memoria metodológica, se describe el proceso de elaboración y experimentación de la adaptación a narración gráfica la cual permite hacer un puente entre la literatura y la imagen con el cuento mencionado anteriormente; reflexionando sobre los aciertos y dificultades hallados durante el proceso a modo de una conclusión que esperamos sirva al desarrollo de nuevas propuestas



de exploración artística en narración gráfica la cual, poco a poco se ha ganado un lugar importante dentro del mundo del arte.

**Palabras clave:**

narración gráfica, comic, historieta, literatura, cuento, adaptación, interpretación, ilustración, novela gráfica, comunicación, lenguaje, creación, bocetos, storyboard.

**Abstract**

The present paper is the result of the learning process, exploration of the artistic possibilities in graphic narrative, and the development of its contemporary language. The research and the analysis of the creative process start from the realization of a literary adaptation of the story “La Santa” by Gabriel García Márquez.

This work is developed in an unconventional format for this research since it is part of a process under the line of creation-interpretation in the degree in basic education with emphasis on artistic education. Due to already mentioned, this paper presents three components. The research part where expounds the narrative graphic concept its history and development. The reference framework, develops the theoretical concepts base, the research and artistic references. Finally, based on Methodological Memory Research Methodology describe the process of elaboration and experimentation from the adaptation to graphic narrative which allows to create a bridge between the literature and the image with the story mentioned above; reflecting on the successes and difficulties encountered during the process as a conclusion that we hope can be useful to the development of new proposals of artistic exploration in graphic narrative which, step by step, has gained an important place within the world of art.

**Key words:**

graphic story, comic, cartoon, literature, story, adaptation, interpretation, illustration, graphic novel, communication, language, creation, sketches, storyboard

## **Introducción**

Se aborda la creación e investigación de la práctica artística de la narración grafica como un poderoso medio que es capaz de retratar cualquier situación que el artista tenga la imaginación de producir. El énfasis a tratar en la narración grafica es el aspecto artístico ya que la frontera entre el arte y las expresiones de las masas ha ido desapareciendo. Hoy incluso bocetos, dibujos, páginas y novelas gráficas se muestran cada vez más en circuitos artísticos donde hace algunos años era imposible que llegaran a aparecer. Cada vez más artistas trabajan en el desarrollo de narraciones gráficas, y existen numerosas publicaciones académicas sobre la narración gráfica, destacando su importancia histórica, social y cultural.

Lo anterior le ha dado a la narración grafica un lugar como medio artístico y un tratamiento más serio, donde algunas creaciones ya son consideradas como obras artísticas, literarias, y una forma de expresión individual. Los lectores actuales de narraciones graficas buscan un trabajo elaborado, de alta calidad que consigan juntar lo gráfico y lo narrativo. El potencial artístico de esta práctica está en su auge y se desarrollara desde que los artistas tengan el interés de crear una obra por encima del promedio y asuman el desafío que las posibilidades artísticas de la narración grafica les presentan, es el objetivo así de esta ponencia acercarse al lenguaje de la narración gráfica y así poder llegar a entender sus posibilidades partiendo de la adaptación para en un futuro poder llegar a entender las posibilidades creativas, expresivas y pedagógicas de la narración gráfica.

## **Desarrollo**

El presente trabajo parte del interés por descubrir y explorar las posibilidades artísticas del comic, historieta, tebeo, arte secuencial, narrativa gráfica o “Novela Gráfica”. Se realizó el ejercicio de interpretación, recreación, diálogo y reflexión de la narración grafica partiendo del cuento “La Santa” el cual hace parte del libro “Doce Cuentos Peregrinos” escrito por Gabriel García Márquez.

Aunque cabe resaltar que en un inicio se intentó partir de un ejercicio creativo desde cero, es decir incluía la creación de una historia; se reconoció luego de varios intentos la dificultad de iniciar desde este punto, ya que se hacía más complejo el proceso y nos alejaba del nuestro interés principal, el de explorar las posibilidades artísticas de la narración gráfica.

En la elaboración de la “novela gráfica” que debería llamarse mejor en este caso “Cuento Gráfico” se adaptó el cuento “La Santa” partiendo de la realización de un guion teatral, encontrando poco a poco diversos caminos y posibilidades en el desarrollo de la obra. Se había planteado la posibilidad de la realización de los doce cuentos peregrinos, ya que inicialmente se desconocían todas las dificultades, posibilidades y el gran trabajo que requiere la realización comprometida de una adaptación literaria a novela gráfica, así como la gran cantidad de investigación, trabajo y tiempo que ella requiere.

La narración como objeto de estudio, explora el relato que contamos, cómo lo contamos, haciendo un análisis sobre la narración y todos los elementos que se presentan en ella como los símbolos, los personajes, las vivencias, las ideas, las convicciones, el lenguaje, el tiempo. Aristóteles en su Poética, hace la alusión al concepto de la trama en la narrativa, que debía de tener un principio, un desarrollo y un fin, y la narración como forma de recrear el mundo o crear un mundo nuevo, ayudado de unos elementos básicos como personajes, tiempos, lugares, ritmo, que siempre deberán estar al servicio de la historia.

Aristóteles en su Poética y dice que necesitamos historias porque el ser humano disfruta de ellas por dos razones: por un lado la imitación que hacemos del mundo en la historia se da de manera rítmica y ordenada, y el ritmo es fuente de placer para los humanos.

La segunda razón es porque a través de las historias aprendemos, y el aprender también es una fuente de placer para el hombre. (Aristoteles, 1948)

A través de esa capacidad de experimentar que nos da la trama, podemos experimentar con cosas que en el mundo real serían difíciles, o tendrían consecuencias peligrosas, mientras que en el mundo de la ficción se mantiene una cierta distancia esto lo comparten todas las expresiones narrativas como se ve más claramente en el teatro.

Con respecto al tema de las adaptaciones siempre ha existido, ya que en la literatura tenemos muchas historias que se han escrito una y otra vez, incluso siendo planteada de forma diferente, ya sea en sus personajes, ya sea en el lugar donde se desarrolla, o en el lenguaje que utiliza responde a que dichas historias también ofrecen un sentido de continuidad cultural en la sociedad.

Es entonces así como está implícito lo narrativo, cuando hablamos de narración grafica es analizar esas historias que se entretajan, así es como narrar lo vemos en este trabajo como un proceso en el que ordenamos y reordenamos, creamos y recreamos, contamos y recontamos, lo que ya ha sucedido, o lo que asumimos que ya sucedió, con el fin de expresar, comunicar e interpretar, lo cual le da el componente artístico.

Por otro lado se habla de narración visual, tal vez porque lo visual es más sencillo de reconocer, más concreto, no requiere de la capacidad de abstracción que exige el habla al tener que codificar, emitir y decodificar un mensaje.

El otro componente de la narración grafica es la imagen que en este caso intenta ser reproducción de los objetos a los que hace referencia. Se dice que una imagen vale más de mil palabras, porque una imagen es menos ambigua y la mayoría para ser descrita necesitara de más de una palabra, es decir un elemento

narrativo como la descripción que requiere de muchas palabras puede resolverse más fácilmente en una imagen, como por ejemplo una fotografía, no es inferir que la palabra solo que en el ámbito de la narración y descripción genera otras posibilidades. La narración grafica es un lugar donde la palabra y dibujo se conjugan, como es el caso de los jeroglíficos, los códices precolombinos o la escritura china, pero a diferencia de sus antecesores e desarrolla como medio a través de las historietas.

Inicialmente se realizó un gran trabajo de investigación, tanto en literatura académica en torno a la narración gráfica como de las obras más destacadas dentro de este medio, y que conforman una especie de canon actual en este lenguaje artístico. A partir de esta lectura se desarrolló la adaptación profundizando cada vez más en el lenguaje y explorando los elementos básicos, y las posibilidades que se presentan en su realización. A cada paso en su elaboración se fueron identificando diversos elementos y desafíos, encontrando mediante la reflexión del proceso unas conclusiones en torno al desarrollo de adaptaciones en este género. La realización de una novela gráfica incluso como adaptación representa un gran reto desde el punto de vista de su realización visual, creación de ambientes, personajes y sobre todo su caracterización y estilo.

Con base en diferentes trabajos sobre la realización de la novela gráfica se destacan obras como las de Will Eisner que escribió: El cómic y el arte secuencial (*Comics and Sequential Art*, 1985) y La narración gráfica (*Graphic Storytelling and Visual Narrative*, 1996). En estas obras Eisner aborda de una manera práctica la realización de las historietas además del concepto central del presente trabajo que es la narración gráfica.

Ademas de Eisner cuando se inició una reflexión sobre las posibilidades artísticas, expresivas y estéticas de la narración gráfica, fue con la lectura de *Understanding comics*, de Scott McCloud, y posteriormente la lectura de *Making comics* y *Reinventing comics*. Los

cuales cambiaron la visión que se tenían sobre los comics partiendo de una concepción propia del género; centrando la atención más por el contenido de la historia y la innovación en su presentación como género artístico, tanto en la presentación (lo gráfico) como en la historia (lo literario). Además de la lectura cómic europeos, norteamericanos, latinoamericanos y de otros orígenes. Se revisaron obras que tienen reconocimiento y generaron influencia en su gran mayoría las bases sobre las cuales se realiza el presente trabajo.

Desde el análisis en lengua española tenemos finalmente a Santiago García, quien con su gran aporte a las bases teóricas y reflexivas sobre la producción de comic, las particularidades del género, los elementos básicos, etc hace una revisión histórica del desarrollo del género.

Desde le punto de vista pedagógico es muy conocido en la actualidad el papel que la historieta y el comic desempeña en la educación como una poderosa herramienta comunicativa, y más puntualmente como herramienta didáctica y no como medio artístico en sí mismo. La historieta es usada generalmente con fines educativos por gran cantidad de disciplinas para explicar sus conceptos y llamar la atención de jóvenes y niños quienes encuentran más atractivo la presentación de la información por este medio. Incluso la sociedad, la cultura y la industria usa el lenguaje del comic para diferentes campañas publicitarias y de comunicación (salud, social y cultural) como un medio de transmisión de información más rápido y poderoso que el texto escrito o simplemente la imagen (un claro ejemplo son manuales de instrucciones donde se realizan explicaciones usando básicamente narración grafica).

En este trabajo no se hace énfasis solo en esta bien conocido aporte, característica y posibilidad que puede desempeñar el comic como herramienta didáctica; es decir no se pretende reducirlo simplemente eso, como herramienta al servicio de otras disciplinas, por el contrario es rescatar un lenguaje que elabora características

propias siendo en sí mismo una práctica artística de gran relevancia actual en la sociedad. El aprender haciendo es uno de los lemas que trabaja John Dewey donde rescata los procesos de aprendizaje fruto de la elaboración y la experiencia.

Se terminó por escoger la Santa debido en gran parte a la sencillez de la historia y su gran cantidad de referentes, a su vínculo cercano con nuestro contexto además claro de una historia sencilla, característica e impactante de la idiosincrasia colombiana y del realismo mágico.

Esta historia primero fue una columna de prensa y luego pasó a ser película, para terminar como cuento. Gabriel García Márquez fue un contador de historias, extraordinarias en el sentido de lo inusual y cargadas de fuerza poética que relejan la idiosincrasia colombiana.

Luego de realizada la lectura comprensiva del cuento La Santa, se procedió a realizar un análisis literario del cuento. Guion de La Santa basado en el cuento de Gabriel García Márquez tomado del libro “doce cuentos Peregrinos” editorial Oveja Negra.

Este análisis nos permitió conocer los elementos básicos de la trama original para así poder crear la propia. Identificando los aspectos más importantes, lugares personajes, acciones, luego de un acalorado debate como lo eran cada una de las reuniones de creación y diseño se optó por una interpretación en donde el énfasis de la obra estaría en el tema de la santidad, la institución religiosa, lo milagroso y la muerte.

Se evidencian algunos elementos básicos del relato donde Margarito Duarte un hombre, de la aldea del Tolima, quien luego de desenterrar a su hija, quien llevaba 12 años de muerta, encuentra que se encuentra incorrupta, y al considerarse esto como una muestra de santidad por parte de la niña, emprende una larga travesía hasta Italia, a la ciudad del Vaticano para lograr la canonización de la

niña. Durante su estadía en Italia, Margarito y los que viven a su alrededor vivirían una serie de eventos extraños que podrían estar relacionados a la santidad de su hija. Sin embargo más tarde se diría que aquellos trámites serían los méritos en vida para que ese hombre lograra su propia canonización.

Los temas sobre que trata el cuento son diversos entonces se escogen la relevancia sobre algunos temas ya que en el cuento se encuentran tramas pequeñas de amor, amistad, aprendizaje, soledad. Uno de los temas básico e importante es la santidad, alrededor del cual giran otros elementos diversos como la religión y la iglesia católica. Es evidente la relación de la muerte, la soledad y el tema común a los cuentos peregrinos, es decir el tema del peregrino el viajero que se encuentra por alguna circunstancia viviendo fuera de sus tierra natal sintiéndose siempre un extranjero.

Después se procede a la elección de la propuesta gráfica a trabajar colores, viñetas, diálogos, líneas, etc. Esto se debe unificar desde un inicio ya que esos lineamientos gráficos, se deberán mantener en toda la obra para darle coherencia y cohesión. Es allí donde la visión como artistas comienza a tomar importancia en la representación del relato destacando algunos aspectos, desde el inicio se optó por realizar la obra basada en negro, para así mantener el carácter sobrio de la historia que a pesar de tener algunos tintes graciosos y divertidos mantiene esa línea de seriedad por medio del diseño de fondos, la composición de las viñetas y en este caso la paleta de colores que se elige.

De una manera fortuita pero que nace de la experimentación se realizó un boceto de Margarito como parte de una portada inicial, y este diseño dio paso a la idea de manejar otro color invitado, reservado solamente para algunas viñetas, algunos momentos, especiales y en este caso también que representa a uno de los personajes, “La Santa” y es así como el ataúd que lleva Margarito se convierte en un elementos grafica de gran importancia.



Para la recreación de personajes es preciso definir sus características, no solo desde las acciones, también se convierten en relevante los aspectos gráficos, que terminan por identificar visualmente cada personaje, vestuario, color, elementos propios de los personajes, lo que requiere una investigación y análisis para así lograr un equilibrio y correspondencia con su aparición e importancia en la trama.

Para proceder con la laboriosa tarea de “ilustración” (termino que en este caso hace referencia a la adaptación a narración grafica de la obra literaria), es necesario una búsqueda de todos los referentes que se encuentran en la novela las época durante la cual ocurre, origen de los personajes y demás descripciones que se encuentren de cada uno de los elementos que se graficaran, de allí saldrán ideas que tomaran forma de imágenes las cuales ampliaran el ambiente grafico de la narración. Entre los referentes unos de vital importancia es la película Milagro en Roma que ya fue citada anteriormente y que fue una fuente rica de imágenes y le dio un camino a nuestra propuesta gráfica, entre lo más destacado está el personaje ya que claramente Margarito Duarte fue desarrollado y basado en el actor Frank Ramírez que realizo el papel de Margarito en el largometraje.

### **Conclusiones**

Después de la realización de este trabajo podemos poner sobre la mesa diferentes elementos a tener en cuenta en la realización de un proyecto grafico de adaptación literaria como el desarrollado.

Por medio del desarrollo de este trabajo descubrimos que la labor de adaptación por más fiel que se quiera ser al texto literario requiere e involucra necesariamente el elemento creativo, lo que precisa de la intervención del artista porque requiere ir más allá de lo que presenta el texto originario. Y es, también, en donde se realiza definitivamente la adaptación e interpretación escogiendo las acciones a representar, los personajes a desarrollar, la ambientación, dependiendo de la apropiación que de este se haga y de las características que se

quieren resaltar en la forma gráfica. Es decir es un acto creativo desde la postura y la toma de decisiones que se hace de forma gráfica, ya que a cada paso se presentan diferentes caminos que requieren de elecciones que se hacen desde el concepto y la forma de representar de los artistas, de la visión que se tiene del texto y de lo que se quiera expresar con la narración gráfica.

Fue en este camino de exploración e investigación en donde se probaron varios sistemas de elaboración de comic, realizando diferentes bocetos sobre personajes, lugares, objetos, experimentando con las secuencias de imágenes escogiendo en el camino las acciones a representar junto con los encuadres y ambientación a modo general. Y nuevamente se reconoce que es aquí donde el componente artístico se hace evidente ya que nos permite dar forma a un estilo, una mirada, un concepto, y finalmente una apropiación del cuento “La Santa” que, se convierte en un ejercicio que desarrolla la creatividad y la interpretación.

Desde el inicio se da importancia al trabajo en grupo que permite el dialogo, la interacción y la discusión, ya que sin referencias es muy difícil saber si se va por el camino correcto. Del “realismo mágico” al “realismo Grafico” es una frase que nos guio a lo largo de gran trasegar por el desarrollo de la presente obra con la cual queremos también reivindicar el trabajo artístico que parte de la experiencia, y la experimentación y que en el fondo es un trabajo desorganizado que requiere de la máxima atención y compromiso donde constantemente viene la lluvia de ideas (casi no escampa), que fue siempre una de los recursos en cada parte del proceso de realización. En nuestro caso, es el resultado del diálogo entre las ideas que van surgiendo, que se expanden y toman forma gráfica en cada una de las ilustraciones que conformaron la obra final. Finalmente esperamos que disfruten como nosotros tanto de la obra original como de nuestra creación/interpretación que se gestó como proyecto de grado pero que finalmente se convirtió este objetivo en un resultado colateral y derivado de la creación artística y el

profundo interés en el desarrollo del tema de la narración gráfica y sus posibilidades creativas.

## Referencias bibliográficas

Aristoteles. (1948). *El arte poetica*. Buenos Aires.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, W. (1998). *El comic y el arte secuencial*. Madrid: Norma.

García, S. (2010). *La Novela Gráfica*. Bilbao: Astiberri.

Jacob, F. (2004). *El ratón, la mosca y el hombre*. Madrid: Plaza y Valdes Editores.

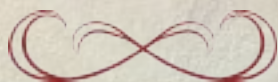
McCloud, S. (2009). *Entender el comic*. Bilbao: Atiberri.

Osorio, O. (2014). *La niña santa y el verdadero santo*. Kinetoscopio 107.





**La Formación Musical en Cundinamarca  
Desde Las Casas De La Cultura Hacia Los  
Programas De Educación Superior**



Manuel Antonio  
Hernández Martínez  
Colombia

## **Biografía**

### **Manuel Antonio Hernández Martínez**

Docente de la Universidad de Cundinamarca y la Academia Luis A. Calvo Se desempeña como baterista, percusionista, docente e investigador centrado principalmente en las músicas colombianas y latinoamericanas.

Egresado como Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y Maestro en Artes Musicales, actualmente se desempeña como docente del programa de música de la Universidad de Cundinamarca.

## **La Formación Musical en Cundinamarca Desde Las Casas De La Cultura Hacia Los Programas De Educación Superior**

Manuel Antonio Hernández  
hertoma@gmail.com  
Universidad de Cundinamarca  
Programa de música  
Grupo: UDECARTE  
Semillero: SEINMUS  
Colombia

### **Resumen**

*La formación musical en Colombia se ve enfrentada a la complejidad y diversidad social y cultural que lo caracteriza como nación. Es así como, los procesos formativos en música se han ido adaptando a las necesidades y demandas de los músicos y del entorno laboral. En el presente documento se pretende hacer una mirada a dichos procesos de formación en el departamento de Cundinamarca, pasando por espacios de formación temprana y llegando a los espacios de práctica laboral.*

### **Abstract**

*The music education in Colombia is confronted to its own social and cultural complexity and diversity. In that way, the educational process in music has been adapting to musicians needs and demands, as well as to the employment opportunities. In the present document we give a glance to such process within the frame of the Cundinamarca region, going from the early stages of the education in music until the job opportunities.*

### **Palabras Claves**

Educación musical, Educación, Casa de la Cultura, Escuelas de Formación, Educación Formal, Educación Superior, Educación Formal, Educación Informal, Currículo, Perfil, Músico



## **Introducción**

La universidad de Cundinamarca ha tenido el reto de albergar dentro de sí diversas miradas de la formación musical contemporánea, tratando así de generar un espacio de formación que desarrolle, de forma suficiente, las competencias necesarias para que músicos instrumentistas de músicas académicas, populares y tradicionales, encuentren un espacio idóneo para la formación profesional. Dando una mirada global la situación planteada es, además, un reflejo de los espacios culturales de la región en donde, desde las casas de la cultura de los diversos municipios cercanos, encontramos una importante variedad de perfiles de formación con relación a intereses, herramientas pedagógicas, enfoques estilísticos y políticos.

Tal vez lo más relevante de esta realidad, es que el porcentaje mayor de estudiantes que ingresan al programa de música de la Universidad de Cundinamarca se presume que provienen de un proceso de formación en casas de las culturas, con miradas y contextos de formación muy diversos con relación a la cultura, el arte y la música. En ese sentido, se constituye central, para el crecimiento de los procesos de formación y de autoevaluación del programa, cuestionarse sobre los perfiles de ingreso y egreso de los aspirantes y sobre si el programa actualmente cumple con dichas expectativas de formación con relación al perfil del egresado y de la visión y misión del programa.

## **Antecedentes**

Acerca de las Casas de la Cultura (Escuelas de Formación) de los municipios de Sopó, Tocancipá, Chía, Cajicá y Zipaquirá, se encontraron una serie de documentos que tratan en términos generales de temas como la institucionalización, el establecimiento de los reglamentos internos, la presentación de informes de gestión y de las escuelas en términos generales (Higuera, 2015; Concejo Municipal de Sopó, 2016; Alcaldía de Sopó, 2012; Alcaldía Municipal de Sopó, 2016)

La documentación encontrada con las Escuelas de Formación Artística y Cultural en el departamento de Cundinamarca, se encuentra concentrada y administrada por el ente gubernamental llamado IDECUT (Instituto departamental de cultura y turismo). Dentro de dichos documentos se desarrolla la exploración y caracterización de cada Escuela de Formación, se presenta información de eventos y congresos regionales, el plan de construcción cultural, los logros significativos de las escuelas, así como el portal principal y los centros interactivos (Ramón, 2015; Instituto departamental de cultura y turismo, 2008; Cundinamarca, 2014; Cundinamarca, 2015; Cundinamarca, 2016; Carrillo, 2004).

En cuanto a los temas de políticas educativas y culturales, se encontraron documentos que describen la formación y diseño de políticas culturales, al mismo tiempo que se analizan algunos lineamientos curriculares. Tal es el caso del artículo escrito por el investigador Carlos Miñana (2004), el cual contiene información acerca de la creación del Ministerio de Cultura, 2001. Además se recogieron investigaciones que se enfocan en la modificación de leyes sobre el patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, como en el trabajo de la UNESCO (1997) y en el Compendio de Políticas Culturales (Ministerio de Cultura, 2010).

Por otro lado podemos observar la búsqueda del fortalecimiento de la expresión individual y colectiva como factor de construcción ciudadana, tal y como se observa en el documento sobre la creación del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) y sobre el cómo ésta busca fortalecer los procesos de formación, sostenimiento, mejoramiento y adecuación de los espacios de proyección cultural en Cundinamarca y el resto del país, dando así una visión global del ámbito artístico y musical del país (IDECUT; PNMC, 2013).

En cuanto al gran tema de la educación musical en Colombia, en el proceso de recolección de antecedentes se encontraron documentos que describen el desarrollo histórico en la educación

en el país, como el artículo investigativo de Barriga (2004) el cual recoge información acerca de los primeros conservatorios y su aplicación social en Colombia, donde además describe el modelo de enseñanza de sistemas europeos. Sobre temáticas similares se encontraron investigaciones como las de Suárez (2002), Restrepo (2004), Samper (2011), y Samper (2013). En términos generales estos trabajos identifican la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos en música mediante una producción e investigación musical que incida en las políticas públicas del país. Además, de forma paralela se identificó el texto de Casas, (2013), investigación en la cual el autor involucra el jazz, la música clásica y el Flamenco, describiendo cómo cada una tiene un desarrollo motriz y lingüístico diferente.

Por otro lado encontramos documentación que describe el aumento de la educación musical en Colombia, atribuida a la formación de facultades y programas de música y a los procesos pedagógicos que se han extendido a otras ramas complementarias de la profesión musical (producción, gestión cultural). Según estos documentos, otras disciplinas que contribuyen con el avance pedagógico musical son la musicología, musicoterapia, investigación musical, entre otras; las cuales han contribuido en el desarrollo un sistema educativo nacional (Gainza, 2003; Restrepo, 2004; Ortiz, 2010; Rivas, 2011).

Como un último subtema articulador del proyecto, se abordó el problema de la inserción laboral. En la recopilación de documentos encontrados sobre la inserción laboral se halló un marco muy importante sobre “la inserción socio-profesional como estrategia de preparación de los estudiantes para la transición e integración en el sector productivo que nace en Estados Unidos bajo el modelo de formación para el trabajo” (Justiniano 2006 en Cárdenas, 2014, p. 210). A partir de estas experiencias que se han desplegado a otras regiones, se evidenció cómo la institución educativa y el Estado deben estar ligadas y apuntar a la misma dirección para satisfacer la demanda del mercado laboral. Así mismo, se menciona cómo

éste mercado depende del desarrollo económico y social de cada país, así como también el uso de nuevas tecnologías que tienden a hacer desaparecer ciertas labores y a generar otras, exigiendo una constante adaptabilidad del empleado en diversos campos, tanto profesionales como sociales, como lo son el emprendimiento, el autoempleo y otras formas de empleabilidad.

Por otra parte, en Colombia según el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), las universidades deben asumir el seguimiento a sus egresados con el fin de enriquecer los programas educativos que permitan medir variables fundamentales como empleabilidad, ingresos promedio, pertinencia del área de formación sobre su ocupación actual, competencias, entre otras. Sin embargo, es bien sabido que aún hace falta mayor interés de las instituciones educativas por fortalecer este tipo de programas y evolucionarlos más allá de un requisito para sus procesos de acreditación.

Para el caso específico de la inserción laboral de músicos profesionales en Colombia, podría decirse que los perfiles más comunes son la docencia, la dirección e intérprete de agrupaciones musicales. Con ello, se evidencia una contradicción entre la formación de los programas actuales y la realidad de la oferta laboral, pues los objetivos del plan de estudios no satisfacen el mercado o los perfiles solicitados son ambivalentes, haciendo que el licenciado en música no cumpla con las competencias requeridas como por ejemplo, las convocatorias de trabajo para docencia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, donde éste debe tener conocimientos en artes plásticas, danzas, entre otros aspectos que no están dentro de los programas de estudio de Música en las Universidades colombianas.

Además, la falta de estudios de posgrado relacionados con la enseñanza en música traen como consecuencia “un número bajo de docentes con titulaciones en maestrías y doctorados, así como

la incipiente investigación y producción científica musical” (Miñana, 1998 en Cárdenas, 2013, p 177). Por esta razón, se evidencia que la gran mayoría de los perfiles se dirigen principalmente a la docencia en vez de a la investigación. Así como también se explica el hecho de que el docente se dedique principalmente a la enseñanza, dada su situación contractual y por la cual percibe sus ingresos de manera regular.

### **Metodología**

A nivel metodológico, el proyecto en su primera fase ha avanzado en dos grandes líneas. Para empezar, se ha hecho un acercamiento a través de entrevistas a los docentes y personal administrativo de las casas de la cultura con el fin de contrastar la información consignada en los planes de acción y documentos guía para las Casas de Cultura o Escuelas de Formación, con la realidad experimentada a través de los docentes o talleristas.

Por otro lado, se trabajó sobre la población del programa de música de la Universidad de Cundinamarca, a partir de la obtención de las bases de datos de estudiantes desde el año 2004 hasta el 2013. A esta población objetivo se le aplicó una encuesta para identificar diversos aspectos, entre otros, si su formación previa estaba ligada a las Casas de la Cultura o Escuelas de Formación del departamento de Cundinamarca, y sobre aspectos de inserción laboral, entre otros. La encuesta, creada a través de la herramienta *Survimetrics*, se distribuyó a través de correos, redes sociales y medios impresos.

### **Resultados**

Dentro de la categoría de perfiles profesionales, se identificó que en los últimos años ha cobrado notable interés la investigación centrada sobre esta temática, aupada especialmente por la necesidad de establecer la correspondencia entre la formación universitaria y el mercado laboral, los procesos de evaluación curricular, el reconocimiento y la historización de los procesos de formación de

disciplinas con reciente tradición de formación universitaria, por mencionar algunas de las motivaciones más relevantes. La pregunta por el rol actual del músico y su profesionalización, y la urgencia de reconocer cómo se han dado ciertos procesos formativos en el país han movilizado la realización de estudios con diversas características y marcos de referencia, que sin embargo dan una panorámica a nivel formativo y laboral del músico en Colombia. En 1998 11 instituciones y 11 programas, 18 años después esta oferta se ha duplicado y casi triplicado 28 instituciones y 34 programas . En la actualidad el rol del músico se ha transformado ya que abarca más oficios dentro de su ámbito profesional teniendo en cuenta que no solo se dedica a la interpretación de un instrumento específico, sino que también debe conocer y desempeñarse en creación musical, docencia, gestión cultural, producción musical, investigación, dirección, entre otros, es por eso que la formación profesional se ha adaptado según los oficios mencionados para que los músicos puedan afrontar adecuadamente la vida laboral.

Dentro de la información recogida al interior de la Universidad de Cundinamarca, se dieron algunos resultados esperados para un programa de formación superior en música en Colombia; se registró un mayor porcentaje de hombres tanto entre los egresados como entre los estudiantes activos, así como una disminución progresiva en la edad de ingreso al programa, empezando en un rango que oscilaba entre los 19 a los 27 años, llegando hasta la actualidad, donde el rango variaba entre los 17 a los 23.

Otro aspecto importante arrojado por la encuesta aplicada, tiene que ver con la inserción laboral de los egresados e inclusive de los estudiantes activos. Al parecer el movimiento bandístico es muy fuerte en el departamento y numerosos municipios mantienen un importante número de bandas activas. En ese sentido, el enfoque en interpretación del programa de música cumple un papel importante dentro de la demanda laboral. Sin embargo, al indagar a los estudiantes y egresados, la oferta laboral incluye por defecto

aspectos de enseñanza y apoyo a estudiantes en formación, lo cual se ha identificado como una falencia general en los programas de formación musical del país, debido a que el mayor porcentaje de inserción, demanda habilidades pedagógicas.

Por otro lado, el contacto con los docentes y administrativos hace evidente un fuerte contraste entre lo planteado y proyectado por los diversos entes gubernamentales (Ministerio de Cultura y alcaldías departamentales y municipales), y la realidad de los procesos de banda en el departamento. Por un lado, todos los documentos de políticas culturales y de creación oficial de las Casas de Cultura, reflejan la importancia de la inclusión social y la cultura para toda la población. Sin embargo, de acuerdo a los docentes, la exigencia a nivel de resultados en los concursos de banda y el interés personal de los músicos por participar en agrupaciones de alto nivel, han hecho que muchos de los espacios de formación se especialicen e inclusive planteen la creación de programas técnicos en música.

Por supuesto, todo este cambio ha sido un proceso que inicia con las Casas de Cultura y con la capacitación de una gran cantidad de músicos en el único programa del departamento. Luego, dado el crecimiento en demanda por los espacios musicales y la importancia de los concursos de bandas se crean entidades independientes bajo la denominación de Escuelas de Formación Musical, en donde la mayoría de los docentes son estudiantes de últimos semestres o ya egresados del programa de música de la UDEC (Universidad de Cundinamarca). Como consecuencia, se ha hecho evidente la necesidad de subir los estándares de ingreso y de organizar niveles y exámenes más rigurosos, propendiendo más a espacios de formación no formal, que a espacios de inclusión cultural. De hecho, muchos de los docentes señalan que si bien “en el papel” (teóricamente) cualquier persona puede ingresar a los programas, aunque no existen unos criterios de ingreso oficiales, cada vez hay una mayor tendencia a recibir estudiantes de mayor nivel y aptitudes musicales.

## **Bibliografía**

- Arcos, Andrea (2008). *Industria Musical en Colombia: una aproximación desde los artistas, las disqueras, los medios de comunicación y las organizaciones*. Trabajo de grado pontificia universidad javeriana.
- Arias, O. (2010). *Formación de la banda sinfónica infantil y juvenil Colegio Luis Carlos Galán*. Obtenido de <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9109/2/139140.pdf>
- Barriga, M. (2004). *La educación musical en Bogotá 1880-1920. El artista*, 1, 7-17.
- Cano, C. (2015). *Cómo iniciar una banda infantil*. Bogotá: Imprenta Salesiana del Niño Jesús.
- Carbajo, C. (Septiembre de 2009). *CarbajoMartinezConcha*. Obtenido de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/11079/CarbajoMartinezConcha.pdf?sequence=1>
- Cárdenas, R., & Lorenzo Quiles, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en música en Colombia. *Educación XXI*, 16(2). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10337>
- Cárdenas, R., y Quiles, O. (2014). Inserción socio-profesional de egresados de programas de educación superior musical. . *Revista de Educação e Humanidades*, N°. 5, 209-222. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4733807>
- Casas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz Musical [Tesis doctoral]* Universidad Autónoma de Madrid.



Climent-Rodríguez, J., & Navarro-Abal, Y. (2016). Nuevos retos en orientación laboral: de itinerarios personales de inserción a la construcción de marcas profesionales / New challenges in job guidance: since work insertion pathways to make professionals branding. REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 27(2), 126-133. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17148>

Colegio Claustro Moderno. (s.f.). *Banda Sinfónica*. Obtenido de <http://claustro.edu.co/programas-especiales/banda-sinfonica>

Colegio San Bartolomé la Merced, Bogotá. (s.f.). *Banda Sinfónica Colegio San Bartolomé la Merced*. Obtenido de <http://www.sanbartolo.edu.co/index.php/estudiantes/8-estudiantes/123-banda-sinfonica>

Concejo nacional de la cultura y las artes (2016). Política cultural 2016-2019- Chile.

Concejo nacional de la cultura y las artes (2016). Política nacional del campo de la música 2017-2022. Chile.

CONPES (2008). 3527. República de Colombia Departamento Nacional de Planeación Política nacional de competitividad y productividad. Recuperado de: <http://www.colombiacompetitiva.gov.co/sneci/Documents/Conpes-3527-de-2008.pdf>

CONPES. (02 de 12 de 2002). *Música Sinfónica*. Bogotá. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3208.pdf>

Díaz, M., & Giraldez, A. (s.f.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*.

Fieldstein, S. & Clark L. (2002). *The Yamaha advantage Primer*. New York: Play in Time Productions.

Flacso (2006). *Aproximación a la política cultural del siglo XXI* (tesis). Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales. México.

Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a nuevos paradigmas*. Argentina: Vito Dumas.

García, M. T. (2014). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil*. Obtenido de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16696/16696.pdf>.

García, Néstor (2005). *Políticas culturales y consumo cultural urbano*. México

Giboin, A. (2014). *Inserción laboral de los/as artistas graduados/as de la Facultad de Artes y Diseño-Universidad Nacional de Cuyo-en el Gran Mendoza durante la última década. Primera etapa: músicos/as y artistas del espectáculo*. In III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo. Universidad Nacional de Jujuy (Facultad de Cs. Económicas y Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales) y Red SIMEL.

Giráldez, A. (1997). *Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones*. *Revista Transcultural de Música*

Guadarrama, R., Hualde, A., & López, S. (2012). *Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica*. *Revista mexicana de sociología*, 74(2), 213-243.

Holguín, P. (2008). La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación. *La educación musical*, 2(3), 55-63.

Idecut. Escuelas de formación artística y cultural en Cundinamarca. Bogotá, Colombia.

Ihnen, B. (2012). Trabajo y Jazz. Un acercamiento estadístico y cualitativo a las formas de trabajo y de representarse desde el trabajo en los músicos de jazz del circuito santiaguino

Llano, I; (2004). Los músicos en Cali: profesión, prácticas y público en el siglo XX. *Revista Sociedad y Economía*, 132-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617648005>

Manchado, Merisa (2015). Políticas musicales y democracia. *Revista doce notas*. España.

Ministerio de Cultura (2001), plan nacional de música para la convivencia. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Cultura (2008). Guía para alcaldes y gobernadores. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Cultura (2010). Guía de las Escuelas Municipales de Música. España. Obtenido de: <http://femp.femp.es/files/566-1000-archivo/GuiaEscuelasMunicipalesDeMusicaFEMP.pdf>.

Ministerio de Cultura (2015). *Guía de Funcionamiento Escuelas de Música. Colombia* Obtenido de: <http://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Guia%20Organizacion%20y%20funcionamiento%20de%20escuelas/GUIA-DE-FUNCIONAMIENTO-ESCUELAS-DE-MUSICA.pdf>

Ministerio de Cultura 2001. Compendio de políticas culturales. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Cultura, (2012). *Manual para la Gestión de Bandas*. Colombia. Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/ManualGestionBanda2edic.pdf>

Ministerio de Cultura. (2001). *Guía de iniciación al saxofón*. Colombia: Bogotá

Ministerio de Educación, (08 de 08 de 2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de ed. artística - música*. Argentina. Obtenido de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109676/2-JE%20musica-F-2013.pdf?sequence=2>

Miñana, Carlos (2004). ¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística? Artículo. Bogotá, Colombia.

Molina, R., Morales, L., Penado, S. y Mejía, D. (2015). Influencia de la Educación Musical Basada en el método Suzuki en la conducta de los niños entre los 5 y 12 años de la escuela de música forma acústica. Universidad Dr. José Matías Delgado: Facultad de ciencias y artes "Francisco Gavidia".

Morales, Blanca (2011). La enseñanza de "Historia de la Música" en los programas de licenciatura en música en Colombia [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/36937/2/BLMO\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/36937/2/BLMO_TESIS.pdf).

Ochoa Gautier (2005). Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular. Argentina.

Ortiz, M. (2010). *Arte y ciencia: Creación y responsabilidad*. Portugal.

PCMU (2013). *Política para la protección del patrimonio cultural mueble*. Bogotá, Colombia.

Peréz, A., Verdu, B., & Martínez, V. (2011). *Proyectos de innovación en el área de música*. Obtenido de <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/184388.pdf>

Quiles, O; (2010). Egresados de grado y postgrado. Un estudio sobre titulaciones universitarias musicales en Puerto Rico. *Revistas de la Universidad de Granada*, (Vol 40) 149-172. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2232/0>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.

Restrepo, M. (2004). Educación musical en Colombia: ¿pirámide invertida? *Revista semana*.

Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, 8, 297-316.

Samper, A. (2013). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana. *El Pensamiento Cristiano En Diálogo Con El Mundo*, 794, 102-111.

Sarmiento, M. (2015). *Bandas en Bogotá 1930-1946*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/51095/1/79686289.2015.pdf>

Silva, E. (Mayo de 2009). *Música como estrategia educativa en el proceso de enseñanza*. Obtenido de [http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis\\_Educacion/Adm\\_Sup\\_Educativa/ESantiagoSilva.062309.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Adm_Sup_Educativa/ESantiagoSilva.062309.pdf)

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en *la educación*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1, 40-56.

Unesco (1997) ley 397, Barranquilla, Colombia.

Universidad Nacional, Bogotá. (2015). *Facultad de artes Universidad nacional de Colombia*. Obtenido de <http://www.facartes.unal.edu.co/fa/departamentos/conservatorio-musica/>

UPTC, Universidad Pedagógica de Colombia. (2016). *Licenciatura en música*. Obtenido de [http://www.uptc.edu.co/facultades/f\\_educacion/pregrado/musica/inf\\_general/](http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/pregrado/musica/inf_general/)

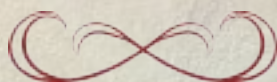
Vernia, A. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. Artseduca, 1.

Zuleta, A. (2013). El Método Kodaly en Colombia - Fase II. Cuadernos de Música artes visuales y artes escénicas, 8,21-39





**Del Arte Político  
a la Educación Artística en las Aulas**



Lina Marcela  
Zapata Vargas  
Colombia



## **Biografía**

**Lina Marcela Zapata Vargas**

Tesista de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

## **Del Arte Político a la Educación Artística en las Aulas**

Lina Marcela Zapata Vargas

[linitamzv@hotmail.com](mailto:linitamzv@hotmail.com)

Filiación institucional: Fundación Universitaria Católica Lumen  
Gentium

### **Resumen**

El presente texto hace retoma los ejercicios realizados por los artistas Joseph Beuys y Tania Bruguera con estos define el rol del arte en relación a su producción y distribución. Con el fin de revisar brevemente el rol que tiene el arte y por ende la asignatura de educación artística para las instituciones en las que laboran los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica lumen Gentium de Santiago de Cali.

A través de estos señalamientos se hace una nueva propuesta para la educación artística, que se considera tanto pertinente como una estrategia que potencie las competencias básicas para la educación artística.

### **Introducción:**

Se parte de las exigencias que se le hacen a la asignatura de educación artística dentro de las instituciones en las que laboran los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica lumen Gentium de Santiago de Cali, para comprender que el arte no parece tener una función útil que desarrolle a cabalidad las competencias específicas de la asignatura.

Ante esta problemática se cuestiona por otras formas de concebir el arte diferente al que pertenece a las disciplinas artísticas, por lo tanto, se revisa el aporte que puede surgir desde el arte político como una práctica artística. A fin de encontrar insumos para una

propuesta que ingrese a las instituciones y con las cuales se pueda tener una mejor formación artística.

**Palabras clave:**

Prácticas Artísticas y Educación Artística, Joseph Beuys y Tania Bruguera, Arte político. Rol del arte en la educación.

**La educación artística en Colombia**

En la década de 1990 la educación artística se establece en el territorio colombiano como una asignatura obligatoria y fundamental. En el año 2010 se concreta su desarrollo dentro del currículo escolar a través del texto *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* del Ministerio de Educación (MEN), el que destaca el área como una asignatura con unas competencias específicas, que a su vez, deberán ser posibles de articular con otras competencias básicas dentro de la escuela. Se dice de la Educación artística que, “busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas sensibilidad, apreciación estética y comunicación al desarrollo de las competencias básicas” (Cuellar, Sol, 2010, p. 16). Es decir que, la educación artística reconoce la importancia de la formación especializada en las disciplinas artísticas y desde este saber, la apropiación de otros campos de conocimiento.

Aunque en el texto se propone la exhaustiva definición de las competencias específicas de la Educación artística que facilitan su comprensión y debida articulación con las asignaturas básicas, en la mayoría de las instituciones escolares conocidas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium<sup>1</sup>, esta articulación aún no trasciende la manualidad o la didáctica justificadas dentro del marco del aprendizaje significativo y pasan por alto el desarrollo de la sensibilidad, la comunicación y, sobre todo, la apreciación estética.

Es posible considerar que esto se debe al rol que desempeñan las disciplinas artísticas como productoras de “obras de arte”. Puesto que en este sentido, la tarea que cumple la asignatura de educación artística estará relacionada de manera similar a cómo las “obras de arte” funcionan en el circuito artístico, donde se necesita del espectador pasivo que admire la obra. Además, se entiende el verbo distraer como sinónimo de admirar pasivamente, de esta manera se comprende la doble función -que en realidad parece sin función útil- que cumple el arte y la educación artística para las instituciones educativas.

Así que es necesario preguntar por el rol que desempeñan las disciplinas artísticas dentro del aula, como también, si existen otros tipos de correspondencia desde las artes a la educación y a la educación artística.

### **Otras formas de relacionar las artes y la educación: prácticas artísticas y arte político**

El término «prácticas artísticas» aparece en la literatura gubernamental colombiana alrededor del año 2010, con este se empieza a hacer una distinción entre el ejercicio disciplinario proveniente de la escuela de artes francesa y las diferentes formas que estas actividades adoptan en espacios de educación escolar y educación para el trabajo, donde cumple con otro tipo de funcionalidades, diferentes a la elaboración de “obras de arte” como el único producto resultante de la interacción con el hacer artístico.

En este mismo sentido, artistas y colectivos de artistas han emprendido labores diversas con comunidades para llevar a cabo formas de acercamiento al quehacer artístico, donde se propician procesos, dándole a estos mayor relevancia que a los productos finales. Debido al trabajo que desarrollan con las comunidades, muchos de estos agencian discursos políticos y sociales, por lo cual,

muchas son las críticas que estas actividades artísticas han desatado tanto en el ámbito del arte como en el social.

Entre algunas de estas propuestas artísticas resulta inevitable encontrar un lugar para lo pedagógico; de hecho, para unas prácticas específicas, su objetivo y actividades están íntimamente relacionadas con la educación y la pedagogía.

Es el caso del artista alemán Joseph Beuys y de la artista cubana Tania Bruguera. Ambos son referentes importantes para la relación entre el arte contemporáneo y la educación.

El primero, cuestionó el rol del arte en la época de la posguerra, gracias a esto propició acciones dentro de galerías y museos que intentaron ampliar el concepto del arte y transponer los actos que conllevan a la creación de una obra artística al trabajo con la sociedad. De esta manera se comprende la conocida frase del artista: "Ser docente es mi más importante obra de arte" (Beuys, 1977. Citado en Suazo, 2015). Además creó la Universidad Libre Internacional, una propuesta educativa que pretendía democratizar el acceso tanto a la educación como al arte y generar un estado de consciencia en sus asistentes frente a todos los tópicos relacionados con la vida humana, a fin de "articular sentimiento-pensamiento y acción, [con el cual] dirijamos nuestro pensamiento y actividades cotidianas a contribuir en el surgimiento de nuevas formas socio-históricas, instituciones y significaciones sociales imaginarias". (Carrillo Colmenares, 2014, p.8)

Dentro de esta relación se comprende el concepto de escultura social, así mismo, las acciones pedagógicas que Beuys realizó a modo de debates y clases dentro de sus propuestas artísticas.

La propuesta de Beuys extiende el proceso del hacer artístico tanto en los participantes de las acciones como en el tiempo, puesto que

la obra será terminada por la acción que los “espectadores” realicen en el trayecto de sus vidas.

Bajo estos indicios, recientemente artistas y colectivos de artistas han generado formas de acercamiento a la vida y a la sociedad desde su quehacer artístico, con propuestas de intervención social, muchos de ellos se han desenvuelto como educadores en instituciones formales, otros, han agenciado su discurso en espacios alejados de lo institucional.

Desde esta perspectiva se comprende que la participación de estos artistas es una política, ya que intentan redefinir el lugar de acción de los artistas, por ende, del arte y en este mismo sentido, de los participantes (espectadores).

La artista y profesora de arte Antonieta Sosa declara en la entrevista realizada en el año 2014 por Franklin Fernández al responder a la pregunta: Para usted es muy importante la educación del creador. ¿Desde qué punto un artista debe estar atento de la realidad circundante?

Precisamente mi rol de educadora de creadores es lo que me permite estar en contacto con la realidad circundante. Mi modelo de artista no es aquel que se encierra en una torre de cristal, hace tu obra, tiene una galería que lo vende, se hace rico, se compra una casa, un carro de lujo, etcétera. Y por supuesto enseñar es lo que menos les interesa. Mi proyecto tiene que ver con mi país, Venezuela, y sus circunstancias. (Fernandez,2014)

Es así que estos artistas buscan una total coherencia entre su discurso y su forma de vida, las que pueden entenderse como su propuesta artística que a la vez es su propuesta pedagógica y política. Por tanto, este texto se centrará en el arte político, a fin de entender la manera de relacionarse con los participantes, los espectadores, y el mundo.

Una breve definición para el arte político se encuentra en el artículo de Camnitzer publicado en el año 2012 *La enseñanza del arte como un fraude*, en el que cita a Andrea Fraser, para referirse al sentido y uso de lo político en el arte de la actualidad.

...Una respuesta es que todo arte es político, el problema es que la mayoría (del arte) es reaccionaria, es decir, pasivamente afirmativo de las relaciones del poder bajo las cuales fue producido...Yo definiría al arte político como el arte que conscientemente se propone intervenir en las relaciones de poder (en lugar de solamente reflexionar sobre ellas), y esto significa necesariamente las relaciones de poder dentro de las cuales el arte existe. Y hay una condición más: Esta intervención tiene que ser el principio organizativo de la obra de arte en todos sus aspectos, no solamente en su "forma" y su "contenido", sino también en su forma de producción y de circulación. (Fraser. Citado por Camnitzer, 2012, pf. 12)

Es decir, que el rol del arte va más allá de una obra de arte, a través del arte político se comprende que el rol es la relación que la obra establece con sus espectadores, dentro de esta debe considerarse todos los aspectos que hacen posible esta relación: forma, contenido, modos de producción y circulación.

En este sentido cabe destacar el ejercicio realizado por la artista Tania Bruguera, con Cátedra *Arte de Conducta*, según Claire Bishop, crítica de arte, es el proyecto con mayor duración en arte pedagógico, realizado entre el año 2002 y 2009. Cátedra Arte de Conducta, funcionaba como un curso de dos años de duración; tenía como objetivo abrir un espacio para la formación política de los artistas y demás asistentes a la cátedra por medio de los talleres de artistas extranjeros invitados a la Cátedra. A través de estos se promovía el acceso al conocimiento proveniente de otras partes del mundo, de esta manera los estudiantes podían entender el proceso

de globalización a fin de tomar una postura reflexiva y consciente sobre el arte dentro de esta situación, “al tiempo que producían arte que atendiera su contexto local” (Bishop, 2012, pf. 9)

La Cátedra revisó sus formas de exposición luego de la Bienal de Gwangju en Corea del Sur, en el año 2008. Puesto que había llegado a esta, con una propuesta de instalación convencional, que le permitió preguntarse por la coherencia entre la propuesta intrínseca de Cátedra Arte de Conducta y sus formas de presentarse ante el espectador. Por lo que un año después, la propuesta que se presentó en la Bienal de La Habana, Bishop la definió como una solución más dinámica con intervenciones breves y agudas:

Se encontró una solución más dinámica para señalar el fin de la escuela. Bajo el título de Estado de excepción, comprendió nueve muestras de grupo durante el mismo número de días, abiertas al público de 5 a 9 p.m., desinstaladas cada noche y reinstaladas cada mañana, con lo que se pretendía captar el apremio y la intensidad de la escuela en su conjunto. Cada día se organizaba en torno a temas tales como “Jurisdicción”, “Arte útil” y “Traficando información”, y presentaba una selección de obras de la escuela junto a trabajos de conferencistas visitantes (enviados muchas veces como instrucciones), entre ellos Thomas Hirschhorn y Elmgreen & Dragset. El espacio se veía completamente distinto cada noche, mientras las intervenciones breves y agudas de los estudiantes solían sobrepasar todo lo demás de la Bienal en función de temas de ingenio subversivo (Bishop, 2012, pf. 14).

Gracias a las propuestas de Beuys y de Bruguera se comprende la importancia de la dimensión pedagógica para el arte político. Ya que el rol que desempeña el espectador es uno activo, del que se espera logre un estado de reflexión a través de las tareas e instrucciones que se le entregan.



Además, la propuesta de Cátedra de Arte de Conducta, evidencia el rol de la obra de arte como un dispositivo que desde todas sus dimensiones debe ser pertinente a su propuesta discursiva. Así mismo, del rol del estudiante, que deja de ser pasivo para ser este quien activa y moviliza los procesos desarrollados al interior de la Cátedra en un campo más amplio diferente al de su aula.

### **Conclusiones: del arte político a la educación artística**

Estas propuestas que se hacen desde el arte político permiten tener insumos para revisar el rol de la educación artística dentro de las instituciones educativas: ¿Cuáles son los productos de la educación artística? ¿Qué implica el rol del estudiante hacedor y del espectador? ¿Cómo se producen y circulan sus productos?

Dentro de una gran mayoría de instituciones educativas en las que laboran los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Santiago de Cali, se hace la solicitud desde la coordinación académica de tales instituciones, que el arte debe desempeñar un rol que oscila entre la producción de objetos para las festividades del año y la propuesta didáctica para las asignaturas básicas.

Es decir que el rol de la educación artística se basa en la producción convencional que acompaña los eventos con el fin de ser admirado por su factura o de distraer por el empleo de sus ejercicios dentro del aula, ósea que carece de función útil.

Se entiende que esta funcionalidad del arte se debe a la concepción del hacer artístico perteneciente a las disciplinas artísticas, ya que al entender el valor del arte únicamente desde la producción de objetos y al ser integrada dentro de la escuela, deberá continuar con las mismas funciones y propuestas.

En este sentido, el estudiante es anulado dentro de este quehacer, no tiene opinión y su experiencia no tiene participación dentro del aula. Se concluye que esta forma de participación pasiva del estudiante corresponde a la escuela tradicional.

Por otra parte, se concluye que las competencias específicas para la educación artística, se limitan dentro de las instituciones a la producción y exposición, con estas se cumple dos de estas: sensibilidad y comunicación. Pero la apreciación estética como generadora de conocimiento queda totalmente excluida de estos procesos.

Así que la propuesta es lograr la introducción de las prácticas artísticas como generadoras de espacios para la revisión de las diferentes problemáticas que los estudiantes puedan mantener, de incluir dentro del aula las temáticas locales, nacionales y globales a fin de que los estudiantes puedan potencializar el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas, de proyectar a la educación artística como un proceso de actividades diversas en dirección a lo simbólico alejado de fin único como obra de arte, de lograr dentro de la comunidad académica la instalación de una nueva propuesta para la educación artística.

Así mismo, se considera que de esta forma se pueda dar un mejor lugar a las competencias específicas de la educación artística. Lo que en términos de Bruguera, sería un arte útil, “en otras palabras, arte que es a un tiempo simbólico y útil, con lo que se refuta el tradicional supuesto occidental de que el arte es inútil y carece de función” (Bishop, 2012, pf. 15)

Por último, el cuestionamiento que plantea Camnitzer sobre la influencia de la educación en el arte o del arte a la educación, es pertinente para comprender el rol que deberá desempeñar la educación artística dentro de las instituciones educativas.

Si aceptamos que el arte es una forma compleja de pensar, de especular y de hacer conexiones, la pregunta que se nos plantea nuevamente es: ¿debería el arte formar parte de la educación o la educación formar parte del arte? Estoy refiriéndome a una integración completa, así que la pregunta es sobre quien debería informar o condicionar a quien. (Camnitzer, 2016. pf. 31 -32)

## Bibliografía

Bishop, C. (2012) *Proyectos pedagógicos: "¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?"*. Encontrado en <http://www.taniabruguera.com/cms/623-1-Proyectos+pedaggicos+Cmo+dar+vida+a+un+aula+como+si+fuera+una+obra+de+arte.htm>, revisado el 28 de Julio de 2017 a las 9:29 pm.

Camnitzer, L. (2012) *La enseñanza del arte como un fraude*. Encontrado en: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/> Revisado el 28 de Julio de 2017 a las 9:32 pm

Camnitzer, L. (2016) *Arte y pedagogía*. Encontrado en: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia-2/> Revisado el 28 de Julio de 2017 a las 9:36 pm

Carrillo, M.L. (2014) *Del concepto de arte en las Bellas Artes al concepto Antropológico del arte*. Ediciones Malucaco.

Cuellar, J. A., & Sol, M. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. *Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional*.

Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona; Paidós.

Fernández, F. (5 de Noviembre de 2014): *Antonieta Sosa por Franklin Fernández*. Bomb Magazine, encontrado en: <http://www.coleccioncisneros.org/es/editorial/in-their-words/antonieta-sosa-por-franklin-fern%C3%A1ndez>

Pacheco, B (2015). *Aportes de la Bauhaus a la educación artística*. En: Reflexiones en torno a la investigación en educación artística. Memorias II Congreso Internacional de Educación Artística Investigación e Interdisciplinariedad 2015.

Suazo, F. (11 de Septiembre de 2015) *Arte y Pedagogía: ¿enseñar o desaprender?*. Tráfico Visual, encontrado en: [http://www.traficovisual.com/2015/04/11/arte-y-pedagogia-ensenar-o-desaprender-por-felix-suazo/#\\_ftnref4](http://www.traficovisual.com/2015/04/11/arte-y-pedagogia-ensenar-o-desaprender-por-felix-suazo/#_ftnref4) Revisado el 26 de Julio de 2017 a las 7:43pm

## **Notas**

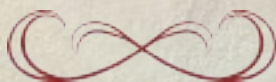
---

- <sup>1</sup> Esta afirmación se basa en conversaciones informales con los compañeros de la Licenciatura, así como en la revisión de las Tesis de Grado que se encuentran en la Biblioteca de la Universidad. ([texto](#))





**Pensar-se en Tensión, una Experiencia  
de Lectura Sobre los Saberes en el Campo  
Educativo**



Carolina  
Avendaño Peña  
Colombia



## **Biografía**

**Carolina Avendaño Peña**

Trabajadora social

Licenciada en Artes Escénicas

Magistra en Educación

## **Pensar-se en Tensión, una Experiencia de Lectura Sobre los Saberes en el Campo Educativo**

Carolina Avendaño Peña  
cavendanop@umariana.edu.co  
Universidad Mariana de Pasto  
Colombia

### **Introducción**

Este compartir parte de cuestionar el poder de la fragmentación que define una posición específica del sujeto, en la mayoría de los casos son posiciones excluyentes y polarizadas, este contexto imposibilita a los maestros en el reconocimiento de su capacidad transformadora y de su ejercicio político en los juegos de poder que circundan la educación. Esta ponencia es más una reflexión surge de un ejercicio investigativo de análisis estructural sobre políticas educativas en educación artística en Colombia, buscando el lugar que ocupa lo considerado el saber pedagógico dentro de esta lucha de fuerzas. El trasfondo se encuentra en un malestar personal entre el saber disciplinar del arte y el ejercicio docente escolar, el primero correspondiente a un lugar de mayor valoración y reconocimiento social, mientras que el segundo se podría considera opuesto. Revisar a fondo esta división, que aparentemente ocurre en el campo personal, permitió la identificación de unos tejidos discursivos que modelan lo sensible, las prácticas en el habla, prácticas cotidianas, verdades. Las dualidades se podrían ver como “falsos dilemas” que alejan al maestro en la constitución de un saber pedagógico.

Para el análisis se reconoció que en la identificación categorial del discurso se pueden leer realidades históricas como contingentes. A partir del análisis estructural se propone una lectura sobre la educación como campo discursivo, donde se pueden identificar juegos de fuerza sobre el lugar y los propósitos del sujeto maestro. La intención de compartir esta experiencia es brindar una herramienta de lectura desde el saber pedagógico, para que los maestros elaboren sus propias descripciones sobre la educación; y proponer

la formación como una posibilidad de poder frente a la relación de subordinación epistemológica de la pedagogía, para dar ingreso a la libertad, la creación, la autonomía, la política y lo político en la formación de educadores.

### **Desarrollo**

¿Ser artista o ser una educadora para la escuela? “Falsos dilemas” que fragmentan mi oficio como maestra y como productora de saberes. Esta inquietud orientó la delimitación del campo del problema del estudio la Educación Artística como una disciplina para la escuela. La razón motor del estudio surgió a partir de algunas reflexiones acerca del malestar por mi proceso de formación personal como maestra y el lugar de ocupación, donde el dilema entre ser artista o ser educadora ha estado presente. Al hacer esta insinuación al respecto con algunos compañeros maestros y artistas, encontré que este malestar no era exclusivamente personal, pude considerar que era un malestar que involucraba a otros.

Al revisar la formación universitaria encontré que fue impartida por profesionales con un saber artístico amplio y reconocido en las artes escénicas, pero con ausencias de conocimiento en el campo pedagógico. Los contenidos disciplinares de las artes tenían el nivel de exigencia requerido dentro del campo artístico; sin embargo, estos contenidos y ejercicios vividos en la universidad eran replicados en los contextos de la educación básica y media dentro de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, en este tránsito se podía reconocer que la enseñanza dada en el espacio del aula formativa de la universidad era transferida sin modificaciones a los espacios escolares. La formación de formadores más acentuada en el ser artista relegaba pensar la escuela, pensar el aula y los espacios pedagógicos, por contar con un fuerte énfasis disciplinar.

Entonces ¿Cómo la Educación Artística se propone como una disciplina escolar en la formación de educadores? Esta pregunta fue la orientación para el análisis sobre esta división entre lo artístico y

lo educativo, la *disciplina escolar* la ubique como una categoría de trabajo que interpelara esta división, tomando como referentes los aportes de Chervel (1991) y de Popkewitz (1994). Para el análisis abordé tres escenarios de política educativa: el ámbito nacional, las políticas del Distrito Capital y la institucionalidad de la educación superior de la entidad donde me licencié.

El maestro, ubicado en un falso dilema, no tiene la posibilidad de contemplar una movilidad entre las categorías en oposición, le exige ubicarse a favor o en contra de alguna, buscando la eliminación o exclusión de su opuesto. Saldarriaga (2003) trabaja este término señalándolo como un tipo de fractura que aleja al maestro en la producción de un Saber Pedagógico. Les quiero compartir una forma de leer, que no es la forma de leer, sino una posibilidad de diversas posibilidades para leer lo sensible y lo político de lo sensible, el Saber Pedagógico es el lugar de enunciación de esta reflexión que busca desdibujar estos falsos dilemas, para tratarlos como tensiones constitutivas de la escuela.

Al identificar lo personal ya no como una polaridad sino como una tensión constitutiva, me permitió no eliminar la posición de un sujeto maestro, ni de un sujeto artista; al contrario, me dio la posibilidad de reconocermé como una maestra-rtista que puede ser producida desde la Educación Artística como parte del saber pedagógico. Es en este punto donde la identificación de la *disciplina escolar*, como la capacidad que tiene la escuela para la organización de espacios de simulación, reivindica la escuela y el oficio de ser maestro como productor de saberes, un espacio donde se relacionan las prácticas disciplinares, el encuentro del arte con las prácticas escolares.

La disciplina escolar me permitió reconocer la escuela como un lugar de las simulaciones y de las “alquimias”, con una producción propia donde también emergen relaciones de oposición (técnicas disciplinares/Saber Pedagógico, teoría/práctica, prácticas sociales/organización escolar, entre otras). A partir del reconocimiento del

potencial del Saber Pedagógico, de la disciplina escolar y de la experiencia de sí, en esta intervención haré mención sobre la ruta de lectura y de análisis de la política educativa, presentaré algunos resultados de la aplicación del método y finalmente realizaré una reflexión desde la identificación de una violencia epistémica del lugar del arte en la escuela.

• **Método: las políticas en Educación: hacia un análisis estructural**

El método fue realizado a partir del Análisis Estructural trabajado por el Maestro Saldarriaga (2003 y 2005), quien recurre a los usos de Foucault en educación para proponer una manera de leer y analizar la práctica pedagógica. En este método son despojados los falsos dilemas para comprenderlos como tensiones constitutivas de la escuela.

Dentro de la política educativa es posible identificar formas de gobierno que le adjudican al arte en la escuela un papel en cuanto a los valores que se pretenden conservar en el contexto país y ciudad; también, es posible identificar dentro del Campo Discursivo de la Educación Artística, el tipo de prácticas y de producciones que recaen en la constitución de un sujeto. Al señalar la Educación Artística como Discurso me permitió reconocer un entramado de diferentes discursos, donde cada documento muestra un registro de la heterogeneidad discursiva acerca del lugar del arte en la escuela.

El análisis estructural extrae ese tejido discursivo proveniente de diferentes saberes, que bien como es señalado por Popkewitz (1994), leer las reformas educativas como Discurso permite sacar las tensiones a la luz y al hacer esta lectura, le da un lugar a la investigación en vinculación con la política; en otras palabras, me posiciona como maestra dentro de un contexto de los discursos que rodean la Educación Artística para asumir mi lugar político.

Los documentos se identifican como producciones de sentido, provenientes de estos juegos oposicionales donde es posible

comprender la constitución del sujeto maestro; el análisis estructural, como método de lectura, grafica polaridades y tensiones que construyen sentidos. Identificar que toda producción del sentido humano deviene de un juego de oposiciones es un principio teórico que proviene de la semántica estructural desarrollada por A.J. Greimas, “la unidad elemental de significación es una pareja de opuestos complementarios, unidos por un vínculo -eje semántico- que les subyace y precisa su sentido” (Saldarriaga, O & Sáenz, J. 2005, p. 119).

Saldarriaga toma estos aportes de la semántica estructural para apoyarse en la identificación sobre cómo los seres humanos construyen sentido a partir de oposiciones asumiendo una cara de esa polaridad; sin embargo, la posibilidad de desentrañar esas construcción de sentidos se ubica a partir de la identificación de la relación tensional entre las categorías oposicionales, en esta relación de conflicto se identifica el lugar de ese individuo sobre lo que se está pugnando. Las oposiciones son señaladas dentro de ejes constitutivos a través de matrices de tensión, donde son ubicadas por parejas de categorías: práctica social/campo de conocimiento, saber pedagógico/técnicas disciplinarias, prácticas artísticas/prácticas escolares, el ser/ saber. En estas oposiciones se pueden descubrir las construcciones de sentido elaboradas desde el Campo Discursivo.

La propuesta de las matrices de tensión parte de extraer ciertas parejas de oposiciones que estructuran el sentido del discurso y que son graficadas (Saldarriaga, 2003, p.138). El reconocimiento de lo opuesto se le distingue como una unidad, cada una de las tensiones que se cruzan son identificadas como funciones estratégicas. En estos esquemas se identifican las relaciones internas y externas de la educación artística como disciplina escolar, para posteriormente ubicar las categorías de oposición y sus relaciones. Esta identificación de lo interno es ubicado como aquellos discursos más cercanos o propios del saber pedagógico de la educación artística, así lo externo

estaría más relacionado con aquellos saberes provenientes de otros saberes que también construyen discurso.

En el análisis estructural se abordan las tensiones entre categorías a partir de su identificación y relaciones de oposición, procurando rastrearlos como conceptos provenientes de distintos discursos, políticas e intereses. Para cruzar estos conceptos y ponerlos en tensión, se identifican las categorías y sus relaciones a partir de cuadros técnicos donde se reconocen posibilidades de asociación, de carácter excluyente o incluyente, de acuerdo al contexto del documento y en concordancia con el Saber Pedagógico ([Ver gráfico N°1](#)).

Este análisis me permitió reconocer la Educación Artística como un campo de tensiones de discursos heterogéneos donde confluyen diversos saberes provenientes de la Pedagógica, Psicología, Administración Educativa, Economía, Sociología y Filosofía. Esta lucha discursiva se concentra en tres lugares: la definición de la educación artística, el lugar que ocupa la escuela en la ciudad y la constitución de la subjetividad Maestro.

En la identificación del Campo Discursivo se encuentran tensiones y luchas presentes entre el Saber Pedagógico y la institución de la escuela; en esta pugna se ubican las concepciones sobre el lugar que ocupa las artes en la sociedad y las maneras como se pone en operación los mecanismos para la enseñanza de las artes en la escuela, a través de las competencias como efecto de las prácticas de enseñanza. Se puede reconocer un dominio de la psicología en la definición de la Educación Artística, donde se sigue identificando una relación causal entre enseñanza-aprendizaje. Olga Lucia Zuluaga (1999) al respecto en su trabajo justifica por qué no elegir las Ciencias de la Educación frente a un estudio que aborda el Saber Pedagógico, pues en este caso el estatuto del saber en cuestión es la Educación Artística como disciplina escolar ([Ver gráfico 2](#)).

En la Educación Artística se puede encontrar una tensión sobre la posición de sujeto del educador en artes, desde la tensión institucional y del Saber Pedagógico, el rol del maestro se compone de funciones y deberes de carácter tecnocrático que a pesar de enunciar en los documentos la necesidad de ubicar al maestro en el saber de la Educación Artística, identifica un gran número de deberes que rebasan la relación docente- estudiante. Sumado a lo anterior se encuentra una confrontación con las prácticas artísticas, donde el oficio del artista es el de mayor identificación. En el oficio del maestro se tensionan diversas posiciones de sujeto: el actor del plano institucional escolar, el profesional de la Pedagogía y el artista que tiene un saber, habilidades y destrezas en los lenguajes artísticos.

Fue posible reconocer juegos de fuerza discursivos que le dan un sentido a la Educación Artística, una de las más fuertes, la ubicación del arte en la escuela como un aprendizaje evolutivo. Cuando se reconoce lo evolutivo con el arte da por sentado la identificación de etapas y de lo esperado en el individuo a modo estándar en cada una de ellas.

Lo anterior muestra un conflicto: el arte como un Aprendizaje Evolutivo y el arte como una Práctica Social, el primero no original de las artes, circunscrito especialmente en esquemas de la psicología del desarrollo, frente a una mirada de la Educación Artística como práctica social, más relacionada con la experiencia cotidiana y la construcción histórica en la cultura. Las artes en la escuela vienen a ser herederas en parte de esta forma de señalar al individuo en la escuela.

Reconocer en este entramado discursivo el saber pedagógico no fue tarea fácil, pues la presencia de la psicología, la sociología y la filosofía se muestran con mayor fuerza en este juego por el capital simbólico del arte en la escuela. Entonces ¿Dónde se pueden encontrar aquellos intersticios en el Discurso de la Educación Artística



que den cabida a los aportes de las artes, de la Pedagogía y de los mismos maestros en Educación Artística?

De lo encontrado se identifica que la importancia de la Educación Artística radica en su potencialidad para lograr la obtención de competencias básicas y específicas para el desarrollo social y económico del país; es un área que permite asegurar la protección y preservación del patrimonio cultural y de los valores, pues posee una misión social en la consolidación de la ciudadanía y la convivencia; además, fortalece capacidades, forma en ciudadanía y permite alcanzar el “Buen vivir”, categorías provenientes de paradigmas opuestos.

Pero de lo anterior, dónde se puede leer la voz del maestro-artista, nuestro oficio y el arte como un lugar para incomodar y cuestionar, se diluye en estos tipos de relaciones de poder presentes en el campo discursivo que producen unos lenguajes y unas prácticas en la escuela. Esta invitación para ver la historia de la práctica pedagógica de la Educación Artística desde la identificación sobre las implicaciones del Discurso y la posición del Saber Pedagógico, es una ruta para develar la lucha por el capital cognitivo que representa la Educación Artística en el proyecto social. Si bien, en este análisis se confirma la debilidad propia del saber de la Educación Artística frente a su constitución como disciplina para la escuela, pues se enfrenta a otros discursos ya mencionados anteriormente; también, se puede reconocer que en esta tensión se juega una legitimidad por el Saber Pedagógico, desde el lugar de las artes en la educación a partir de su propia definición.

### **Conclusiones**

En los últimos 15 años en la educación superior se han creado la mayoría de programas de pregrado en artes, este evento da cuenta de la entrada de las expresiones artísticas al juego discursivo de la escuela y de su papel en la constitución de un proyecto de sociedad. Ante esta apertura, la Educación Artística también busca legitimar su

propio saber en el conocimiento reconocido y validado a través del currículo. Este ingreso debe leerse en tensión con las intenciones de las prácticas de gobierno, pues al garantizar su entrada le tiene ya asignado un lugar en el proyecto social.

Este ingreso del arte en la escuela es una especie de partición de las expectativas, intereses y propósitos, la Educación Artística entra en la lucha como Saber dentro de unas lógicas de las prácticas de gobierno. Castro-Gómez (2014) aporta a esta descripción de la lucha de las artes, en sus palabras, muestra la historia detrás de la violencia epistémica vivida por el arte y la Pedagogía, en nuestro caso específico la confluencia de estos dos saberes en la Educación Artística.

Este tipo de reflexiones y de estudios permiten reconocer que dentro del entramado discursivo de heterogeneidad de las disciplinas se pueden ubicar relaciones frente al saber y el poder. Al asegurar que la educación artística está inmersa en esta violencia epistemológica es un llamado para reconocer su problemática en cuanto a saber subordinado.

Propongo abordar la *experiencia* de sí como una categoría que permite reconocer la experiencia como una posibilidad para mirar el ser y entrar en dialogo con el saber. La experiencia de sí donde se descentra la formación disciplinar de un actor para tocar un yo carne, un sujeto producido. La noción experiencia se puede ver como una respuesta frente a la escisión epistemológica de la teoría-práctica, “la experiencia ya no es aplicación de verdades ni experimentación de hipótesis, ahora se sitúa en la tierra de nadie que media entre teorías y prácticas” (Saldarriaga, 2014, p.107). Al identificar la experiencia como respuesta a la problemática sobre cuáles son las verdades de la escuela, escapa de estos dilemas pues su relación con el conocimiento se sitúa más en el sentido. La experiencia es una propuesta de poder, no solamente al tener la capacidad de

desnudar lo discursivo, sino como un ámbito de negociación de los actores que hacen parte de la escuela.

La experiencia se presenta como un tercer espacio en esta escisión, donde la Educación Artística no se contempla exclusiva del pensamiento científico-artístico ni en el campo de las técnicas disciplinarias, sino en relación con el saber que da la experiencia. La *experiencia de sí* se concentra en una práctica sobre el sujeto y sus subjetividades, al comprender que esta producción sobre el ser no se constituye en tanto como un ser individual sino como un ser contingente a una cultura “como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí” (Larrosa, 1995, p. 273).

Esta producción de sujetos movilizadora por las políticas educativas tiene un fundamento empresarial y de mercado, las prácticas pedagógicas pueden aprovechar las fisuras o intersticios de los micropoderes donde se produce el sujeto. La experiencia de sí sería reconocida como aquel espacio en el cual cada persona desarrolla y recupera todo lo que caracteriza y hace parte de la relación consigo mismo “en definitiva, prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí” (Larrosa, 1995, p. 271). Ante lo manifestado por Larrosa (1995) se puede señalar que desde las prácticas pedagógicas es posible reconocer las prácticas de sí producidas por el Campo Discursivo de la Educación Artística; además de esta producción y mediación de las subjetividades, las prácticas pedagógicas como el escenario de transformación a partir de acciones, prácticas de sí y de la relación que mantienen el sujeto consigo mismo.

¿Es posible una propuesta para estar en la estructura de la escuela a partir de la promoción de experiencias de sí? La respuesta se orientaría al oficio del maestro en la comprensión de prácticas pedagógicas que producen y transforman la experiencia reflexiva del estudiante sobre sí mismo (Larrosa. J, 1995, p.p. 260 y 261)

- incluye en este ejercicio su propio ser maestro como experiencia de sí -. En este último punto y como cierre de esta reflexión, se contextualizaran tres ámbitos del Discurso propuesto por Popkewitz (1994) como un escenario donde también se juega la experiencia de sí y las prácticas de sí. Estas descripciones se realizan con el propósito de identificar cómo se puede involucrar la experiencia de sí del maestro de Educación Artística en el descubrimiento de las verdades del Discurso que cruzan las prácticas pedagógicas.

**Reconocer como Campo Discursivo a la Educación Artística**, en este escenario se ubicarían los maestros que rechazan la idea de que lo sucedido en las reformas y prácticas de gobierno reflejan la realidad de la Educación Artística, el deber ser. El maestro tendría un distanciamiento a través de su Saber Pedagógico, porque reconoce en la noción Campo Discursivo de la Educación Artística una producción social y una forma de gobierno para la regulación y control del campo. Aquellos que no reconocen esta noción de Discurso se encuentran siendo parte de estas producciones, legitimando que estas disposiciones hacen parte de una única realidad, sería *Un estar dentro del Discurso sin reconocerlo*.

*El Campo Discursivo de la Educación Artística no es neutral.* Este ámbito se relaciona con la posición del sujeto maestro en Educación Artística que identifica, en la propuesta del currículo, un fin relacionado con el logro de las competencias necesarias de un ciudadano para el sostenimiento del proyecto democrático liberal, ficcionalmente se propone la situación de un maestro que se identifica siendo parte del Discurso y le reconoce un potencial en la producción de sus formas de actuar, sentir, hablar, y de producir un tipo de subjetividades. Que al proponerse ir más allá, puede señalar la presencia de las posturas cognitivas y evolucionistas dentro de sus prácticas de enseñanza y de evaluación. ¿Cuál sería la postura de este maestro? Presentar una oposición tan fuerte que rompa cualquier tipo de vinculación en la escuela con esos otros saberes, hacer caso omiso de esta identificación y continuar su labor como

un tecnócrata de la educación, o tener una postura de dialogo y de reconocimiento de esta lucha desde su propio Saber Pedagógico con los demás saberes. *Saberse dentro del discurso con la necesidad imperiosa de tomar una posición.*

Leer **la Educación Artística como Campo Discursivo es una posición desde lo político.** Al saberse maestro dentro de una lucha de discursos, se reconoce en el Discurso una posibilidad de ejercer lo político, ubica su experiencia de sí como parte del juego de fuerzas del Campo Discursivo de la Educación Artística, donde su propio formar-se lo involucra en reconocer las tensiones, contradicciones, ambigüedades, énfasis y vacíos del mismo Discurso. Un maestro que en la vida cotidiana tiene la fuerza de sacar a la luz las ambigüedades que afectan su práctica pedagógica, como un mecanismo de su ser político en el ejercicio diario. El ser político más amplio que el campo de acción de lo considerado para el ciudadano, se constituye en el ejercicio del poder en las prácticas cotidianas, en el lenguaje, en lo simbólico, en el saber, en un devenir propio del ser, el arte de gobernarse, de propiciar prácticas pedagógicas desde el Saber Pedagógico y desde la experiencia de sí.

El oficio del maestro un oficio político. El oficio del maestro como arte.

## **Bibliografía**

Alfonso, M. et al. (2008). Manifiesto en 27 tonos, por la autonomía de la Educación Artística. En Pensamiento, Palabra y Obra [en línea] Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/viewFile/97/63>, recuperado: 19 de abril de 2014.

Álvarez, A. De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. [En línea] Disponible en <http://faceducacion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gallego.pdf>, recuperado: 1 de mayo de 2015.

Ávila Penagos, R. (2009). El discurso pedagógico de la modernidad y la formación de subjetividades. *Educación y cultura*, 84, 42-47. Bogotá, Fecode.

Ball, S (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y cultura*, 84, 63-76. Bogotá, Fecode.

Congreso de la República de Colombia. (1994), Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Diario Oficial.

Cherel, A. (1991), "Historia de las disciplinas escolares reflexiones sobre un campo de investigación", en Revista de Educación [en línea]. núm. 295, disponible en [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1991/re295/re295\\_03.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1991/re295/re295_03.html), recuperado: 5 de febrero de 2015, 59-111.

De Tezanos, A. (1986), "Maestros Artesanos Intelectuales". Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

- Foucault, M. (1969). La Arqueología del saber. México, Siglo XXI.
- Foucault, M (1992). El orden y el discurso. Buenos Aires, Tusquets.
- Foucault, M. (1992) La verdad y la formas jurídicas. Barcelona, Gedisa.
- Gadamer, H (1993). Verdad y método. Salamanca, Sígueme.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: Escuela, poder y subjetivación. Madrid, La piqueta.
- Mejía, M. (2009). La Pedagogía: una reconfiguración conflictiva y polisémica. *Educación y cultura*, 84, 23-31. Bogotá, Fecode.
- Mejía, S y Yarza, A. (2009), Discursos y conceptualizaciones sobre la Educación Artística. En revistas colombianas: 1982-2006. en revista Educación y Pedagogía [en línea] vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, disponible en: [https://www.google.com.co/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Faprendeenlinea.udea.edu.co%2Frevistas%2Findex.sig2=ab\\_5Om6JVBUeidtfffw34g&bvm=bv.89947451,d.b2w](https://www.google.com.co/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Faprendeenlinea.udea.edu.co%2Frevistas%2Findex.sig2=ab_5Om6JVBUeidtfffw34g&bvm=bv.89947451,d.b2w), recuperado: 5 de abril de 2015.
- Ministerio de Cultura (2004). Educación Artística y cultural, un propósito común: Documentos para la formulación de una política pública colombiana. Bogotá, Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura (2010). Compendio de políticas culturales. Colombia, República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000), Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2010), Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.), Qué es Educación Artística y Cultural [en línea], disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-178305.html>, recuperado: 5 de febrero de 2015.

Patiño, G. (2007), Citas y referencias bibliográficas, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Popkewitz, T. (1994), Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas, en Revista de Educación [en línea]. núm. 305, disponible en [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305\\_04.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305_04.html), recuperado: 5 de febrero de 2015. 59-111.

Sáenz, J. (2007). La escuela como dispositivo Estético. Ponencia a presentar en el Seminario Internacional Educar. Buenos Aires, Centro de Estudios Interdisciplinarios.

Saldarriaga, O. (2003), Del oficio de Maestro: Prácticas y teorías de la Pedagogía moderna en Colombia. Bogotá, Magisterio Editorial.

Saldarriaga, O y Sáenz, J. (2005) De los usos de Foucault para la Práctica Pedagógica. Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En: Foucault, la pedagógica y la educación: pensar de otro modo. Capítulo Bogotá, Magisterio Editorial, PP. 105-127.



Saldarriaga, O. (2006) Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización, en *Nómadas*. N°25. Colombia, Universidad Central, pp. 98-108. [en línea] disponible en: [http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_25\\_2\\_d\\_pedagogia\\_conocimiento\\_y\\_experiencia.pdf](http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_25_2_d_pedagogia_conocimiento_y_experiencia.pdf), recuperado: 1 de mayo de 2015.

Saldarriaga, O. (2015) Paradigmas y conceptos en educación y Pedagogía. Bogotá, Siglo del Hombres editores.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2007). Estado del Arte del Área de Arte Dramático en Bogotá D.C. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C [en línea], disponible <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sis/biblioteca-digital/estado-del-arte-del-area-de-arte-dramatico-en-bogota-dc>, recuperado: 5 de febrero de 2015.

Secretaría de Educación del Distrito (SED) y Fundación Fe y Alegría. (2014). Ruta de aprendizaje de Ciudadanía y Convivencia. Lineamiento Pedagógico de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá: SED.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). Currículo para la excelencia académica y la formación integral: Orientaciones para el área de Educación Artística. Bogotá: (SED)

Segura, C. (2014). Gadamer: la comprensión es anterior una alternativa al sujeto-objetualismo. En revista *Thémata*. Revista de Filosofía Educación, N°50 julio-diciembre pp.: 229-245 doi: 10.12795/themata.2014.i50.11

UNESCO. (2006), Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística construir capacidades creativas para el siglo XXI. [en línea], disponible en: [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja\\_de\\_Ruta\\_para\\_la\\_Educaci%F3n\\_Art%EDstica.pdf/](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/)

UNESCO. (2010), Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística, Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. [en línea], disponible en: [http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La\\_Agenda\\_de\\_Se%FAI\\_Objetivos\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_la\\_educaci%F3n\\_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI\\_Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf), recuperado: 5 de marzo de 2015.

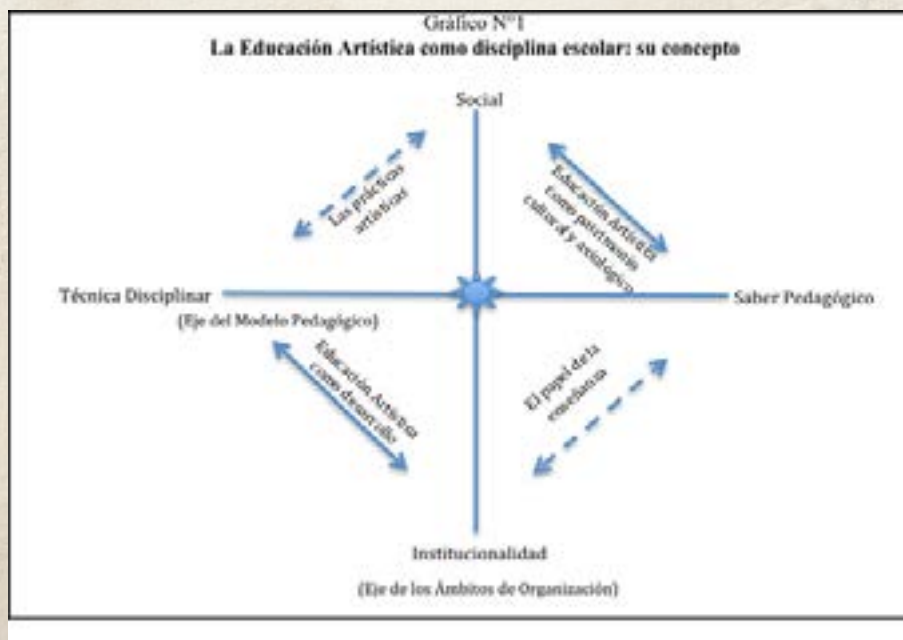
Universidad Pedagógica Nacional. (2013) Lucidas en tránsito. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. [Inédito]

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.), “Licenciatura en Artes Escénicas” [en línea], disponible en: <http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=349.>, recuperado: 5 de febrero de 2015.

Zambrano Leal. A. (2009). Ciencias de la Educación y Pedagogía: especificidad, diferencia y multireferencialidad. *Educación y cultura*, 84, Bogotá, Fecode, pp. 8-16.

Zuluaga, O. 1999. Pedagogía e Historia: La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber. Medellín, Universidad de Antioquia, Anthropos.

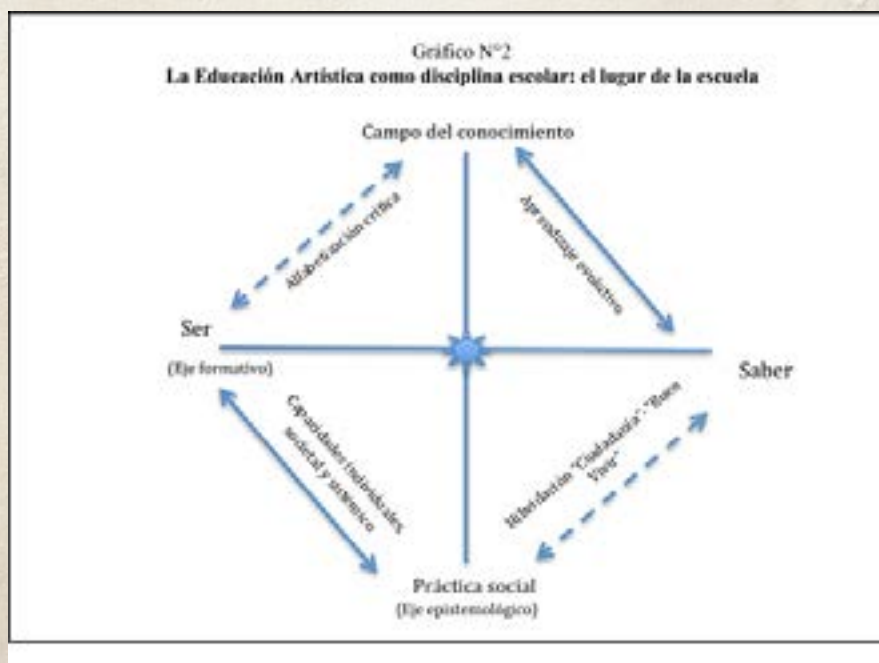
## Anexos



(texto)

Anexo 1

## Anexos



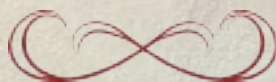
(texto)

## Anexo 2





**Prácticas Instituyentes en Educación  
Artística.  
Red de Investigación Another Roadmap  
School. Capítulo Colombia**



Grupo de investigación  
Unidad de Arte y Educación  
Colombia

## Biografías

### Filiación institucional

Grupo de investigación Unidad de Arte y Educación. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.

### Marcela Garzón:

Diseñadora Industrial, Especialista en Educación Artística Integral, candidata a Magíster en Gestión Cultural. Docente universitaria.

### Moisés Londoño:

Artista Plástico, Magíster en Educación Artística, coordinador pedagógico de CIDEMOS en convenio con Idartes en el marco del Programa CREA. Dibujante y gestor de prácticas expandidas.

### Nicolás Navas:

Licenciado en Artes Visuales, Magíster en Educación Artística, docente de la Institución Educativa Departamental La Pradera. Dibujante inquieto por los procesos temporales en la creación.

### Mónica Romero:

Artista plástica, Especialista en Educación Artística Integral, Doctora en Artes y Educación, Magíster en Artes Visuales y Educación. Artista/docente universitaria /investigadora/colaboradora.

### Lyz Torres:

Artista Plástica, Magíster en Educación Artística, su trabajo transita por reflexiones y acciones en torno al trabajo con artistas y comunidades diversas.

### John Vásquez:

Artista Plástico, Magíster en Educación Artística, su trabajo transita por reflexiones y acciones en torno al trabajo comunitario y sus registros audiovisuales.

**Miguel Vega:**

Artista Plástico, Magíster en Educación Artística, su trabajo transita por reflexiones y acciones en torno a procesos de creación mediados por diversos lenguajes, entre ellos, el dibujo.



## **Prácticas Instituyentes en Educación Artística. Red de Investigación Another Roadmap School. Capítulo Colombia**

Marcela Garzón  
marcegarzong@gmail.com

Moisés Londoño  
mlondonob@unal.edu.co

Nicolás Navas  
nmnavasm@unal.edu.co

Mónica Romero  
mmromeros@unal.edu.co

Lyz Torres  
letorresr@unal.edu.co

John Vásquez  
jvasquezl@unal.edu.co

Miguel Vega  
mavegao@unal.edu.co

Grupo de investigación Unidad de Arte y Educación. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.  
Colombia

### **Resumen:**

Somos el grupo de Bogotá que representa esta red internacional<sup>1</sup> y asumimos un reto: abordar la educación popular y la relación con los movimientos sociales asociados para repensar problemas y significados de la educación artística. Hemos estado trabajando alrededor de la *Educación popular* y la noción de *Deshacer instituciones*.

Nos interesa revisar la vigencia e influencia de la educación popular en el marco de la educación artística y la enseñanza de las artes en el contexto colombiano. Esta idea de lo popular contempla el acceso democrático a la cultura y perspectivas de empoderamiento y la emancipación.

Configurar una mirada de lo político en nuestro contexto, pasa por una reflexión y revisión de los movimientos sociales que han incidido en los modos de hacer y conceptualizar las prácticas artísticas y educativas asociadas a lo popular.

Para la revisión de referentes, nos interesa precisar particularidades y diferencias de términos asociados a educación popular como: educación comunitaria, animación sociocultural, prácticas emancipadoras, pedagogías críticas, y sistematización de experiencias.

De este esbozo general que propone elementos de contexto institucional, teniendo como punto de partida lecturas de la educación popular, intentamos hacer el tránsito a una revisión polifónica de nuestras prácticas cotidianas. El concepto aglutinador de dicha revisión es *Deshacer instituciones* que se elabora a partir de distintas nociones, entre las cuales se encuentran: el lenguaje, la noción de educación artística en la posmodernidad, el sistema educativo y su estructura mercantil, y la experiencia como modo legítimo de conocimiento.

Lo anterior genera revisiones a discursos locales de la educación artística, que, contrastados con la experiencia, nos invita a renovar la mirada y la relación con las instituciones, desde las prácticas instituyentes.

**Palabras clave:**

investigación en educación artística, cartografía, educación popular, deshacer instituciones, prácticas instituyentes.

**Planteamiento general (introducción)**

Para el desarrollo de la investigación, partimos de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué entendemos por lo popular HOY en nuestro contexto educativo (escolar, universitario, informal)?; ¿Qué significan, y cuál es la incidencia social de las prácticas

artísticas y educativas que “deshacen instituciones” ?; y a partir de la configuración de los archivos y las historias alrededor de educación popular, ¿qué prácticas locales de educación artística se pueden nombrar?

Teniendo presente que, en Colombia, los postulados de Paulo Freire han incidido bastante en el ámbito educativo desde una perspectiva de la pedagogía crítica y de espacios de educación no formal; la relación directa con el campo de las artes en los distintos escenarios educativos, no se ha hecho del todo explícita.

Indagar en este escenario y reconstruir una mirada con perspectiva histórica de este fenómeno, es uno de los propósitos de esta pesquisa. Nos interesa, detenernos en prácticas que sitúen la mirada en un campo híbrido entre las artes y la educación que potencie y resignifique su lugar en uno y el otro. Por tanto, las metodologías artísticas que también trabajamos en el nicho de la maestría, aquí se abordan para ampliar y problematizar la mirada sobre la investigación misma.

Metodológicamente proponemos un trabajo con imágenes y textos (creación, apropiación y análisis), desde las narrativas que existen alrededor de la educación popular. Narrativas que conciben relatos autobiográficos e históricos -no necesariamente lineales- que permiten el reconocimiento polifónico de historias que están por contar. Igualmente, los saberes de quienes integramos el grupo son fundamentales porque ponen en juego construcciones emergentes de conocimientos.

En ese sentido, las estrategias para establecer conexiones, las trabajamos desde mapeos y cartografías (Guattari y Rolnik, 2006; Rislis y Ares, 2013). Es de este modo que los procesos de devolución, escritura y de encuentro con el otro y entre nosotros, se dan mediante la elaboración de cartografías y multiplicidad de mapas.

El mapeo como estrategia narrativa, posibilita resignificar relaciones con otros en las que también se producen conocimientos y enunciados críticos, entendida su elaboración como,

una manera de elaborar relatos colectivos en torno a lo común, monta una plataforma que visibiliza ciertos encuentros y consensos sin aplanar las diversidades, pues también quedan plasmadas. Gestar lo común, esto es, producirlo desde aquello que nos aúna y que reconocemos; o visibilizarlo desde lo espontáneo y desconocido, pero a partir de objetivos claros, es una forma de combatir el individualismo y la segregación en la cual estamos inmersos como habitantes de este mundo (Risler y Ares, 2013, p. 8).

### **Esbozo de la educación artística desde un contexto particular: la educación popular**

En la historia reciente, finales del siglo XX, prácticas institucionales representativas en la educación en artes en el sistema escolar, se realizaron en los CASD: Centros Auxiliares de Servicios Docentes. También se implementó un plan específico denominado CEMDIZOB: Consejo de Enseñanza Media Diversificada de la Zona Oriental de Bogotá, y se desarrollaron los CEP (Centros de Experimentación Pedagógica) en 1976. Estos son antecedentes del currículo nacional cuyos sustentos teóricos se centraban en la Escuela Nueva, Jean Piaget y Viktor Lowenfeld.

Respecto a los referentes locales, en la Reseña de la histórica del arte en la educación formal colombiana (Fandiño, 2009), los discursos señalados, mencionan la capacitación dada por la Universidad Nacional en 1969 y la dependencia del Ministerio de Educación desde la Subgerencia Pedagógica del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares para formar a los docentes del INEM (Instituto Nacional de Educación Media). Estos programas se centraron en la Escuela Comprensiva, Escuela Activa y el Diseño Instruccional de Dick.

Las líneas anteriores empiezan a configurar un mapeo de apropiación de discursos foráneos en el contexto local, que era derrotero de las prácticas institucionalizadas que se llevaron a cabo desde los 70's.

La denominación de los docentes como trabajadores de la cultura se extendió a organizaciones artísticas y culturales que lideraron distintos movimientos populares. El de mayor fuerza y reconocimiento proviene del teatro popular y el nuevo movimiento del teatro latinoamericano. El principio de creación colectiva que aquí se trabajaba, continúa siendo central tanto a nivel pedagógico como artístico en el campo del teatro específicamente. Este movimiento estuvo liderado, entre otros, por el teatro La Candelaria en la década de los 60. Según esta idea la obra se construye colectivamente, teniendo como punto de partida la relación entre el actor-creador- promotor- roles que se traslapan, y en el que son fundamentales tres momentos para que esta creación acontezca: el momento cognoscitivo, ideológico y estético.

Consideramos primero el acontecer de la producción de una obra de arte (su proceso de creación) determinado por tres momentos que guardan entre sí relaciones de oposición y de complementariedad. Pero no queremos limitar estas consideraciones a la obra de arte, sino que nos proponemos extenderlas al autor, al creador de la obra y al grupo que se presenta como productor del espectáculo teatral (García, 1989, p. 3).

Mencionamos este caso porque desde allí se empiezan a denunciar acciones del conflicto armado en Colombia que tanta relevancia tiene en el desarrollo de la actividad cultural colombiana.

En este recorrido vale la pena señalar que en los esfuerzos por generar modelos apropiados de educación para el contexto colombiano se encuentra la implementación de la Escuela Nueva<sup>2</sup>

desde 1976, aunque en este modelo las artes no hacen presencia en la educación formal. Esto reafirma el lugar marginal que éstas ocupan dentro del sistema educativo. Con el tiempo, las artes encuentran acogida dentro del campo cultural bajo premisas similares a las educativas, siendo las más nombradas el integracionismo y el acceso a todos.

Es así como, en un movimiento simultáneo, la educación popular hace presencia en los 70 siguiendo premisas de la Teología de la Liberación y de Paulo Freire quien la denominaba “educación liberadora, educación para la libertad, educación concientizadora, educación dialogal, entre otras” (Muñoz, 2012, p. 156).

Dos acontecimientos marcaron los cambios y la evolución de la educación popular: el surgimiento de los modelos de investigación participativa, que le daban un norte de sistematización a este discurso; y la construcción de un campo intelectual de educadores populares, resultado de los grupos de izquierda y de la vinculación a las prácticas educativas y políticas de estudiantes y profesionales universitarios (Vélez, 2011, p. 136).

Precisamente la educación popular encontró sustento en la Investigación Acción Participativa (IAP), ya que ésta era,

la opción metodológica más consecuente y coherente con otras prácticas liberadoras emergentes como la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la propia Educación popular desde el movimiento de Educación Popular, la preocupación por la producción de conocimiento tuvo como referente común a la IAP (Torres, 2010, citado por Vélez, 2011, p. 137).

Esta alfabetización, según el autor, incluye la creatividad como una de sus áreas de acción. Al igual que lo hacía la Dimensión Educativa, otra organización encargada del trabajo con comunidades es la Fundación Fe y Alegría, que transitó entre lo formal y lo no formal,

donde se promovía la alfabetización de todos los que participan en sus procesos formativos.

### **Apuestas por deshacer instituciones**

En principio, entendemos la institución como lo que ha sido nombrado por una comunidad con unas condiciones y características específicas para ser o funcionar. Es decir, lo que ha sido legitimado. Estos elementos que caracterizan a la institución, se aplican a la obra de arte, que también ha sido definida desde la historia, el mercado, la academia y los espacios de circulación. Para construir nuestra reflexión en torno a la institucionalidad y su relación con la educación artística, abordamos cuatro entradas: *el lenguaje, el sistema educativo y su estructura mercantil, enfoques posmodernos, y la experiencia como modo legítimo de conocimiento*.

Con relación al **lenguaje**, entendido, en este caso, como una herramienta fundamental en el proceso institucionalizante, lo abordamos como un factor a tener en cuenta para proponer des-hacer instituciones. Al respecto, Estela Quintar comenta la importancia de lenguaje, a través de las frases que se usan tanto en las aulas como en los espacios sociales, los términos que condicionan las formas de educación y cómo estas, se conciben (desde las categorías y palabras que usa el profesor) a través de ese lenguaje y cómo se usa, y propone cómo es posible su transformación en la lógica del pensamiento, cambiar el hablar desde afuera. (Salcedo, 2009).

En esa dirección, Boaventura de Sousa (2011) hace un análisis del pensamiento hegemónico y cómo este se instala a través de categorías del lenguaje y conceptos al plantear una nueva voz, un pensamiento del sur que emerja de aquellos saberes que no están inscritos en la tradición eurocéntrica. El lenguaje aparece entonces como un factor que permitiría dar un giro a los modos de construir conocimiento, dando cabida a nuevos conceptos y nuevos significados.

Hay que tener en cuenta que los sustantivos aún establecen el horizonte intelectual y político que define no solamente lo que es decible, creíble, legítimo o realista sino también, y por implicación, lo que es indecible, increíble, ilegítimo o irrealista. O sea, al refugiarse en los adjetivos, la teoría acredita en el uso creativo de la franquicia de sustantivos, pero al mismo tiempo acepta limitar sus debates y propuestas a lo que es posible dentro de un horizonte de posibilidades que originariamente no es lo suyo (p. 25).

Otro factor que institucionaliza la educación artística, es el hecho de que el **sistema educativo está subordinado al sistema económico y en muchos aspectos adopta lógicas mercantiles**. Boaventura de Sousa (2011) se refiere a la invisibilidad de saberes y lugares marginales, dada por este sistema económico que descarta todo aquello que no resulte productivo para el funcionamiento de las instituciones.

Si bien es cierto que hay instituciones educativas que funcionan bajo la lógica del mercado, la academia, como lugar intermedio de ejercicio político para pensar lo humano, hace de la educación artística un estatuto alternativo a la inmediatez del mercado. Ese estatuto alternativo, del arte como forma de conocimiento, permite profundizar en la realidad del sujeto que tiene por práctica las artes. Desde este contexto, la educación artística es un sistema de integración de relaciones que le permite al sujeto significar las experiencias vividas. En palabras de Efland (2004),

Una obra de arte es una expresión de la visión del artista hecha posible por las acciones de su imaginación. Es más, el contenido expresivo de una obra de arte refleja la situación más amplia que rodea a la obra, a saber, las influencias sociales y culturales, y las fuentes de motivos percibidas y sentidas inicialmente por el artista. Los actos de interpretación permiten a los individuos



discernir la obra en relación con los mundos sociales y culturales que refleja (p. 221).

La integración del conocimiento por las artes, hace de ella una práctica compleja porque implica todas las dimensiones humanas. Si el mercado del arte tiende al materialismo de las obras, la educación artística, como ejercicio complejo en la persona, es una forma de aproximación al mundo.

En el diálogo con los macrorelatos y los microrrelatos que conforman nuestras prácticas, mantenemos un diálogo con Boaventura de Sousa respecto a su planteamiento de una ecología de saberes. Es decir, el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos existentes, para apuntar a una epistemología en la cual no se persiga la verdad absoluta, sino que se permita a los saberes interactuar, cruzarse y complementarse. Lo anterior invita a proponer **enfoques posmodernos** en los procesos educativos de las artes.

La educación artística, como hecho cultural en la historia, ha estado influenciada por un pensamiento modernista, caracterizado por fundamentarse en grandes modelos, tendencias homogeneizadoras en el lenguaje y ligada al poder intelectual o a modelos de estilo. Por su parte, la posmodernidad se caracteriza por abrirse a los lenguajes locales, populares y marginales. El pluralismo es una condición posmoderna en la educación artística. Efland, Freedman y Sthur (1996) la definen de la siguiente manera:

Hay al menos cinco enfoques para la educación multicultural en general y para la educación artística en particular. La educación basada en << la diferencia cultural >> y las << relaciones humanas >> está más cerca de la teoría de la modernidad que de la posmoderna. El estudio << de un grupo singular >> incorpora elementos tanto modernos como posmodernos, y, según el modo en que se aplique, puede seguir a uno u otro de

estos dos paradigmas. Solo dos enfoques, el de la <<democracia social>> y el de la <<reconstrucción social>> comparten las principales características del discurso posmoderno. Son los dos más indicados para promover las ideas posmodernas en el terreno de la educación del arte, ya que contribuyen a crear una ciudadanía informada, que cuestiona la autoridad y el statu quo, acepta las diferencias y actúa en defensa de los demás y del entorno (p.155).

La propuesta de Boaventura de Sousa (2010), parte de la naturaleza de lo posmoderno, de la fragmentación y la diversidad. La educación entonces no debería descartar la ignorancia, puesto que esta puede ser un insumo para construir interconocimiento a partir del saber particular de cada sujeto, dando paso a la pluralidad y la epistemología construida desde las diversas versiones de conocimiento e ignorancia existentes.

En la ecología de saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento (...) La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos son olvidar el de uno mismo (p.52).

Entendiendo que la noción de *deshacer instituciones* apunta a la particularización del saber y al reconocimiento de nuevas miradas en todo tipo de instituciones en las que se validan y reconocen las biografías y las experiencias particulares de los sujetos; las formas en que puede constituirse el conocimiento invitan a un replanteamiento de los puntos de partida epistemológicos. Para llegar a la ecología de saberes, mencionada anteriormente, es necesario considerar **la experiencia, el mito, el espíritu y el cuerpo** como saberes que constituyen a los sujetos y que por tanto hacen parte de su conocimiento del mundo.

Todos los conocimientos son testimonios desde que lo que conocen como realidad (su dimensión activa) está siempre reflejado hacia atrás en lo que revelan acerca del sujeto de este conocimiento (su dimensión subjetiva). Cuestionando la distinción sujeto/objeto las ciencias de la complejidad toman en consideración este fenómeno, pero solo con relación a las prácticas científicas. La ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico, por lo tanto, expandir el rango de la intersubjetividad como interconocimiento es el correlato de la intersubjetividad y viceversa. (De Sousa, 2010, p. 54).

En relación con lo anterior, presentamos, a continuación, el pensamiento de cada uno de los participantes en relación con su vínculo en esta pesquisa:

**Miguel Vega:** Durante las reuniones de discusión, buena comida y bebida, he presentado algunas observaciones sobre el comportamiento de la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional, y más en concreto, los cruces entre la cotidianidad escolar, las dinámicas metodológicas, administrativas y estructurales que la conservan y promueven.

Parto del principio que dice que la noción de arte y artista dependen en gran manera de las formas cómo estas se enseñan y legitiman institucionalmente a lo largo de la historia. En este sentido, no debemos pensar el arte sin la educación artística y viceversa.

Continuando en esta dirección, resulta interesante reconocer cómo las instituciones de formación de artistas se debaten entre distintas orientaciones pedagógicas. Por un lado, está el enfoque disciplinar y de profesionalización académica de las artes, que busca unos productos culturales y discursos propios dentro de la sociedad del conocimiento. Por otro lado, están los principios formalistas del arte, la expresión creativa del yo, o el arte y la vida cotidiana (Efland,

Freedman y Sthur 1996). Cada una de estas orientaciones, por su puesto responden a condiciones sociales, institucionales y prácticas en la historia que en ocasiones parecen contradictorias entre ellas mismas.

Si la pedagogía –como acto creativo- es considerada como una práctica artística. Ya que la pedagogía está Institucionalizada ¿Qué significa ser un artista de/para la institución? ¿Cómo ella configura la noción de artista? ¿Cómo la presencia de éste logra transformarlas? En este sentido ¿Qué orientaciones o transformaciones nos estamos haciendo como sujetos-institución?

Nicolás Navas: Soy profesor de educación artística en una institución pública del municipio de Subachoque en zona rural que atiende a jóvenes de bachillerato. La IED La Pradera es una de las demás instituciones del departamento que responden a la secretaría de educación de la gobernación de Cundinamarca, así como al ministerio de educación nacional.

Mi práctica diaria como docente se desarrolla en el marco de lo institucional, reglamentado y regulado por normas, decretos, estándares, derechos básicos de aprendizaje, pruebas reguladoras, lineamientos, etc., Sin embargo, me he dado cuenta que el organismo regulador más fuerte que delimita y da línea a mi práctica es la cotidianidad del aula y las dificultades que esta plantea, me transforma diariamente, y me hace recurrir a los métodos que interiorice de mi etapa como estudiante también de bachillerato, así como a las exigencias mudas de mis estudiantes<sup>3</sup> y de la construcción en su imaginario colectivo de lo que es o debe ser el maestro que se para frente a ellos. Enfrentarme a esta cotidianidad de la práctica profesional me lleva a desarrollar estrategias metodológicas, recursos didácticos y sobre todo una reflexión constante sobre mi hacer pedagógico que se extiende a revisar procesos de sistematización y generar los propios en formatos acordes a la naturaleza de las prácticas que adelanto y trascender la anécdota.

**Moisés Londoño:** Parto de una reflexión y análisis de mi práctica personal en el lugar que ocupo como artista, inserto en los intermedios de la práctica artística y la educación artística como una parte o acción paralela a dicha práctica. Me refiero a cómo, desde un campo que en el imaginario de muchos está fuera de las instituciones o la institucionalización, como el de las artes plásticas, en realidad la acción de la institucionalidad se hace presente desde diversos puntos de vista y condiciones, pudiendo pensar incluso que la propia idea de “obra de arte” a la que en muchos casos nos adherimos o trabajamos, es un modo de institución.

Como objeto de estudio, por ejemplo, la “obra de arte” comporta unos estadios de finitud y reproductibilidad en el acto de mostrarse y conservarse, es decir, necesita del soporte material o de registro para ser exhibible o reubicada en los espacios de su circulación. Aspecto desde el cual, podríamos pensarla como sistema cerrado y que tras su establecimiento como “obra”, se vuelve intransformable.

La idea de obra o producción, sobre todo en el marco de una educación artística, dialoga y se hace problemática con la idea de experiencia y experiencia artística, como lugar de llegada en la contraposición aparente de la idea de producto fijo o cerrado, como objetivo. Este desbordamiento, en el campo que nos convoca, entra directamente en relación con las instituciones educativas, donde priman las interacciones y acciones procesuales, pero que a su vez se rigen por cortes, finalizaciones y resultados discontinuos.

Este tipo de reflexiones sobre la constitución y condiciones de las instituciones del arte y la educación y su diálogo, han hecho decantar mucho más mi relación respecto a estos campos institucionalizados, al ser consciente además de la imposibilidad de estar fuera de ellos.

**Lyz Torres:** El oficio, el trabajo, la vida y la organización de ésta son la base del conocimiento en las comunidades, el modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él. Entendiendo por

comunidades aquellos grupos que hacen del trabajo y el saber, sus principales medios de sustento y resistencia política.

Boaventura de Sousa plantea la idea de un *pensamiento abismal* imperante en el mundo, caracterizado por trazar una clara línea entre los conocimientos oficiales, aceptables y los conocimientos populares, laicos, plebeyos. Ese abismo, plantea el autor, descarta lo humano y quiebra la visión del mundo, dejándonos una falsa concepción de nosotros mismos, ya que empezamos por descartar nuestra más profunda humanidad. ¿El contorno: el arte, lo plebeyo: el saber vivo? ¿Es posible hacer de las formas sensibles un campo de validación de los conocimientos invisibles? Si dichos modos de vivir y pensar, tienen unas formas propias, ¿Es factible plantear el arte en el punto medio de las líneas que dividen estos saberes vivos del conocimiento oficial?

Al estar en medio de los saberes “plebeyos”, siento un puente que conecta con la humanidad que experimento en el hogar, desdibujada varias veces por la normalización y recuperada en dichos espacios por cuenta de la conexión entre subjetividades, entre silencios.

John Vásquez: A lo largo de mi vida he iniciado procesos en colectivo y de manera individual desde el enfoque comunitario, reflexionado sobre estos procesos, encuentro que a las comunidades no les interesa propiamente la formación en artes, les interesa mucho más las relaciones que se generan mientras están en relación con los demás.

Actualmente sigo en el diálogo con algunos autores que tienen como eje el trabajo comunitario y las prácticas colaborativas en el arte, entre estos se encuentran, la experiencia CEC, la fundación de Fe y Alegría, el método ver juzgar actuar, la educación popular de Oscar Jara, el arte comunitario de Alfredo Palacios, y la teología de la liberación, entre otros. No me separo de la idea sobre la importancia que tiene el afecto en los procesos de generación de

conocimiento, no solo en el aula sino fuera de ella, que ahora lo nombro como el afecto en los procesos de formación artística.

**Marcela Garzón:** Comparto la práctica pedagógica que adelanto desde 2013 en la Facultad de Artes de la Universidad Antonio Nariño, sede Bogotá, como docente del programa de Diseño Industrial.

Situar la experiencia dentro de una institución, implica reconocer las condiciones y características que funcionan como plataforma y soporte de la actividad pedagógica desarrollada, que además ubica a la institución universitaria, como una delimitación geográfica, temporal y espacial que garantiza el encuentro entre los profesores y los estudiantes en el marco de un programa profesional. En la universidad se instalan unos roles claros y reconocibles articulados por estándares de medición, como lo son las notas, las autoevaluaciones y evaluaciones docentes, los informes de gestión y entregas de fin de semestre.

Aprendí la lógica institucional y supe desenvolverme sin muchos contratiempos en sus dinámicas. Sin embargo, en 2014, se realizó un ajuste curricular a la malla de materias del programa, introduciendo una nueva directriz: todos los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Artes verían las mismas materias. Es decir, yo docente de diseño industrial recibiría en mi aula de clase a arquitectos, diseñadores y artistas. Esto implicó descolocarme y volverme a ubicar, proponer lenguajes comunes y situar el habitar como recurso de creación y de encuentro.

**Mónica Romero:** En mi quehacer cotidiano como artistas/docente/investigadora hay una impronta que con el tiempo cobra más fuerza y es la dimensión social del acto pedagógico y artístico. Es desde ese lugar que comparto un recorrido que inicia con perspectivas micro en relación con la investigación que conecta distintos lugares de enunciación de la propia experiencia (miradas micro), para luego situar unas prácticas más relacionada con prácticas institucionales

y discursos sociales presentes en el ejercicio de construcción de políticas públicas que como artista he ejercido (miradas macro).

El tránsito entre lo micro y lo macro, lo realizo a partir de distintas estrategias que otorgan historicidad -hecha de otros modos- a la experiencia y de trazar relaciones contextuales entre situaciones vividas y fenómenos sociales más amplios.

En ese sentido elaboro, a veces en compañía o no, reflexiones alrededor del papel mediador del artista según los diferentes contextos de actuación, de mi experiencia en contexto escolar y comunitario, de la investigación desde las prácticas bien sea pedagógica o artística, y de los límites y posibilidades del quehacer cotidiano en la esfera política.

Lo anterior con el propósito de expandir sentidos sobre aquello que en su momento se denominó "lo personal también es político".

### **A modo de cierre**

Nos interesa por tanto el *Deshacer instituciones* como un camino para replantear la manera de pensar o hacer lo que se concibe como instituido o inamovible en cuanto a discurso y práctica. A través de la revisión de aquello que está institucionalizado dentro de nuestras prácticas, buscamos entender las estructuras y consensos que las constituyen para plantear nuevos modos de ser y funcionar dentro de dichas instituciones. Consideramos que es posible y necesario desinstitucionalizar, a través de la vinculación de las prácticas y funcionamientos propios de las instituciones con otros contextos o espacios, reformular concepciones y significados y plantear un giro dentro de la institución educación artística, para concebir desde otros lugares la institucionalidad y denominar nuestro quehacer desde las *prácticas instituyentes* (Raunig, 2007) que cuestionan el sistema desde dentro de sí mismo y permanecer en él.



Esta conexión con la institucionalidad de la que hacemos parte no se da desde la sumisión, sino desde la capacidad que tiene cada uno de nosotros de generar dichas prácticas instituyentes, entendidas como la posibilidad de gestar desde la acción misma otros modos de relacionarse la institucionalidad de la que hacemos parte. Por tanto, se podría afirmar que lo institucional, deja de ser sólo lo dado y establecido, y pasa a ser nombrado como práctica instituyente cuando alguien agencia esta transformación desde una esfera micro que inevitablemente tendrá su resonancia en esferas más amplias. Esto posteriormente deriva en posicionamientos éticos, estéticos y políticos que se ponen en juego en las aulas de clase, entre estudiantes, profesores y colegas.

## Referencias

- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. En: *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54). pp. 17-39. Recuperado de: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur\\_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana\\_2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf)
- Efland, A. (2004). Arte y cognición. *La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A., Freedman, K., y Sthur, P. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Fandiño, J. (2009). Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana. En: *Educación y Educadores*, 4. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/498/1583>
- García. S. (1989). *Teoría y práctica del teatro*. Bogotá: Ediciones La Candelaria.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006). Micropolítica. *Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Muñoz, D. (2012). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. En: *Revista El Ágora USB*, 13(1). pp. 155-163. Medellín: Universidad de San Buenaventura. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v13n1/v13n1a05.pdf>
- Raunig, G. (2007). *Prácticas instituyentes, nº2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente*. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es>

Risler, J., y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Salcedo, J. (2009). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar*. Revista Interamericana de Educación de Adultos. 119-133. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>

Vélez, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 9(1). pp. 133-146. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825327.pdf>

## Notas

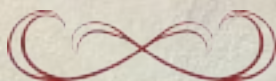
---

- <sup>1</sup> Mayor información sobre Another Roadmap for Arts Education en: <http://colivre.net/another-roadmap> ([texto](#))
- <sup>2</sup> Dado que el movimiento Escuela Nueva, tiene una tradición amplia en Colombia. Para este caso me refiero a la estructurada por el grupo de trabajo de Vicky Colbert denominada la Escuela Nueva <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94522.html>; <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89868.html> ([texto](#))
- <sup>3</sup> Hay una estructura ya interiorizada en los cuerpos moldeados de los estudiantes durante años, los pupitres, la organización, la forma de responder y relacionarse en el aula de clase resultan ser un comportamiento programado, así como las mismas formas de resistencia. Un estudiante que ha pasado por los diferentes grados hasta llegar a su etapa media de formación en la educación pública Colombiana, es muy probable que se enfrentara a una amalgama de normas y estructuras de poder y relación que formaron en él una dinámica en la que responder por unos mínimos exigidos por el maestro repercuten en pasar la materia, en la que el mismo estudiante no se plantea su responsabilidad en este accionar sino que actúa como un ejecutante de instrucciones, las cuales entre más rápido y con menor compromiso pueda desarrollar sin importar el resultado o si es claro el propósito de dicha instrucción, resultara en el calificativo de bueno. El estudiante espera y reclama un profesor que le dé una instrucción, que le exija un determinado comportamiento, y que lo premie si es el caso con una nota; en el caso de los más reticentes están esperando una determinada orden para el ejercer una resistencia ya programa. ([texto](#))





**Las Competencias Específicas de la  
Educación Artística en la Investigación  
Artística como un Lugar para la Teoría y la  
Práctica Artísticas.**



Bardekc Marcela  
Pacheco Orozco  
Colombia

## **Biografía**

### **Bardekc Marcela Pacheco Orozco**

Maestra en Artes Plásticas y Especialista e Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia. Docente, investigadora y Líder de Semillero Educación Artística en plural de la Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Católica Lumen Gentium

## **Las Competencias Específicas de la Educación Artística en la Investigación Artística como un Lugar para la Teoría y la Práctica Artísticas.**

Bardekc Marcela Pacheco Orozco

[bpacheco@unicatolica.edu.co](mailto:bpacheco@unicatolica.edu.co)

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

Colombia

### **Resumen**

Esta discusión se basa en el texto *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional* publicado en el año 2010, como una cartilla que no define las temáticas que se deben tratar dentro del currículo escolar, sino las competencias específicas que se construyen por medio de las disciplinas artísticas. Señalando al mismo tiempo las funciones que deben cumplir para tener un lugar concreto dentro del contexto escolar y cultural las que se enmarcan dentro de la suposición de que la educación artística es una productora de “obras”.

Por lo que se hace la propuesta de atender las dinámicas que anteceden la concreción de tales resultados, en este sentido se hace una breve revisión a las teorías sobre la práctica artística, esta deriva en la investigación artística como el lugar donde pueden acontecer las competencias específicas.

### **Introducción**

Conforme al Documento *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional*, la educación artística fomenta una discusión en cuanto al lugar donde acontecen las competencias que este enuncia, en relación a las funciones que debe desempeñar la educación artística dentro del currículo escolar: la creación de productos, la vinculación con la cultura local y nacional y la articulación con las competencias básicas. La educación artística es entendida como generadora de productos a través de la sensibilidad, luego de ser presentado el



resultado “obra” ante los espectadores suscita la apreciación estética y la comunicación. Al mismo tiempo se espera que estos productos funcionen como “diversas pedagogías” que les permitan articularse con otros campos del conocimiento.

Se pregunta por el lugar que tienen las competencias específicas de la educación artística dentro del proceso creativo; para considerar este último, el proceso creativo, como el principal objetivo de la educación artística para la educación en básica y media, ya que desde aquí se logran articular no solo las competencias específicas sino, además otras competencias que permiten la construcción de ciudadanos integrales.

Por tanto el texto retoma las teorías que definen la importancia de la praxis (en el diálogo que esta debe mantener con la teórica) de los autores John Dewey, Pierre Bourdieu y Peter Burgüer. Centrándose en el primero, ya que desde el inicio del siglo XX, éste hace un llamado que desencadena en el término *experiencia artística*, que entendido en relación a la práctica artística, conforman un espacio para la reflexión constante de los sucesos cotidianos que contextualizan el ejercicio artístico y desde el cual se haya un lugar para la investigación artística dentro del aula.

**Palabras clave:**

Competencias específicas para la educación artística, Producción de obra, Experiencia Artística, Prácticas artísticas, Investigación artística.

**Desarrollo**

El texto *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional (MEN)*, escrito por Juan Antonio Cuellar y María Sol Effio (2010), define la educación artística como un campo de conocimiento en el que interviene todo el conjunto institucional y humano que hace posible su circulación tanto dentro de la institución educativa como fuera de esta. Por tanto,

en este mismo concepto se plantea la articulación del aula con la cultura y las empresas culturales a fin de dar lugar al patrimonio local.

En consecuencia, el campo de la Educación Artística abarca un número plural de personas e instituciones que intervienen desde lugares diversos en las artes, en la Educación Artística y en la cultura. Por lo tanto, incluye a las comunidades de docentes, estudiantes, directivos y familiares de instituciones educativas formales y a aquellas que prestan el servicio de la educación para el trabajo y el desarrollo humano; a los artistas; a las instituciones y públicos oferentes y receptores de bienes y servicios artísticos y culturales; a las industrias culturales y al sector laboral de las artes y la cultura (p. 14).

Por otra parte, afirma que el amplio panorama ofrecido por el término de campo, le permite, desde su autonomía articularse con otras formas del conocimiento.

Es decir que, en las instituciones educativas se espera que la educación artística cumpla con tres funciones paralelas, la primera, que proporcione objetos resultantes del ejercicio artístico propio para ser valorados por los receptores. La segunda, en esta misma dirección, que se comprenda como una vertiente de tales productos a las diferentes participaciones que se agencian desde la cultura. Tercera, que este mismo ejercicio artístico se comprenda como una metodología para la aprehensión de conocimientos diversos dentro del currículo escolar. “Esto se logra a través de la experiencia viva del estudiante en la realización de diversos procesos pedagógicos (de recepción, creación o socialización), en la generación de productos y en su interacción con los contextos que son propios de las artes y la cultura” (p. 17).

En correspondencia, debe entenderse que la propuesta realizada desde el MEN se basa en las disciplinas artísticas, entendidas como

procesos que generan productos específicos mediante determinados ejercicios, estos últimos son en muchos casos invisibilizados en las dinámicas y objetivos de las instituciones.

El énfasis que se hace en los resultados debe ser revisado a la luz del contexto que enmarca la educación artística; pues si bien, los productos artísticos dentro del circuito artístico permiten procesos donde es posible la generación de las competencias específicas que propone el mismo texto, no parece coherente con los procesos que se agencian desde la educación para este siglo<sup>1</sup>.

En el texto propuesto por el MEN, las competencias suceden en dos lugares diferentes: el primero es el proceso de creación y el segundo el proceso de expectación de la obra, en este último sucede la apreciación estética y la comunicación.

La primera competencia, sensibilidad, se entiende como la percepción que otorga los elementos con que se construye la obra y que junto con la expresión se logra plasmar las dinámicas desarrolladas anteriormente. La sensibilidad se identifica “como un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros” (p. 27), es desde estos procesos que se plantea la elaboración de diferentes tipos de resultados artísticos, conforme a cada una de las disciplinas vinculadas en el hacer artístico. Al finalizar este proceso sensibilidad que permite la creación de la obra, se da lugar para que sucedan las otras dos competencias, visualizadas en la expectación.

La apreciación estética se constituye como elemento de reconocimiento al hacer artístico, y se determina como el “conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir

una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización” (p. 35).

La comunicación es el momento de socialización y “busca que los sujetos que la ejercen accedan y se vinculen con los contextos artísticos y culturales, de manera que puedan relacionarse en y mediante éstos a través de la producción artística y la transformación simbólica” (p. 42).

Cada una de las competencias específicas para la educación artística; sensibilidad, apreciación estética y comunicación; están definidas y justificadas como un ejercicio de creación de “obra” y marcan los límites que existen entre el proceso de creación y el proceso de recepción, de la misma manera en como lo plantea John Dewey en el texto *El Arte como Experiencia* (1949), donde señala el vacío que hay entre los conceptos de arte y de estética. Dewey define el concepto arte perteneciente al ejercicio práctico que realiza el artista antes de ser la obra expuesta, y el concepto *estética*, al proceso que el espectador realiza ante la obra terminada. Además, evidencia que entre estos dos términos, la estética ha sido ampliamente conceptualizada, puesto que se ha considerado que es a esta a la que le pertenece el lugar de la *experiencia*, ocultando el proceso de construcción de la obra. Por lo que su propuesta busca dar un lugar a la actividad realizada por el artista como una experiencia merecedora del análisis que decanta en su texto, desde la filosofía y la psicología.

Aunque en el texto del MEN, hay un lugar para la creación de la obra en la competencia de sensibilidad, esta no deja de ser vista como un paso previo para el objetivo de la educación artística, que en este sentido es la obra expuesta a fin de dar lugar a las otras dos competencias. Así, de la misma manera en que Dewey indicó que la obra era puesta como un muro divisorio entre el receptor y el creador, sucede para la propuesta que se delinea desde el lugar que se les asigna a cada una de las competencias.

Por lo que el presente texto se enfoca en el lugar de la creación como la plataforma para la formación de las tres competencias específicas para la educación artística propuestas por el MEN a través de la investigación artística. Ya que se considera que esta moviliza dinámicas que permiten un diálogo constante entre la práctica y la teoría en el hacer artístico.

Así que es necesario indagar en algunas teorías que han defendido el lugar de la práctica en el arte.

Peter Bürger (1984), revisa la historia para indagar en qué momento sucedió la división de las artes con respecto a su contexto actual, éste basándose en Friedrich Schiller, quien consideró que el desarrollo de la civilización ha destruido la unidad de los sentidos y de la razón. Esto significa que la división del trabajo ha creado inevitablemente una sociedad de clases con intereses fragmentados con una tendencia a ser incapaz de desarrollar su humanidad. Citando a Shiller, dice:

«No vemos simplemente a sujetos aislados, sino a clases enteras de hombres desplegar únicamente una parte de sus aptitudes, mientras que el resto apenas están indicadas con una leve huella [...]. Eternamente encadenado a una sola partícula del todo, el hombre no se forma a sí mismo más que como partícula; oyendo siempre el único ruido monótono de la rueda que él impulsa, el hombre jamás desarrolla la armonía de su ser y, en vez de estampar en su naturaleza el sello de la humanidad, se convierte en una copia de su ocupación, de su ciencia» (p. 97)

Situación que indudablemente afectó la producción artística, puesto que arte significa dos cosas diferentes, técnica y ciencia, por lo que tras la división del trabajo se ha visto separada la el arte de la vida práctica.

Dewey indica que esta se debe al resultado de aquellas teorías que argumentan la desconexión del arte de sus modos de experiencia concreta y que estos aparecen a causa de “condiciones específicas extrañas” (1949, p. 110)

En este sentido Bourdieu expone desde la epistemología la necesidad conocer el objeto en un diálogo continuo entre la práctica y la razón. Su teoría se basa en señalar la práctica como las acciones que sustentan las relaciones económicas, políticas y culturales. En la que recuerda que los objetos de conocimiento son construidos gracias a las acciones (1980) y, al igual que Dewey, señala que no son registros realizados desde la pasividad (esta tesis se opone al materialismo positivista) sino que el principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes compuesto en la práctica y ubicado hacia funciones prácticas (igualmente, esta tesis se opone al idealismo objetivista). En esto, manifiesta que es necesario eludir el *realismo de la estructura*, el cual conduce al objetivismo<sup>2</sup> puesto que éste trata las *relaciones objetivas* como realidades constituidas fuera de la historia del individuo y del grupo. Pero al mismo tiempo, advierte que al eludir este realismo no se debe pasar al terreno del subjetivismo, ya que considera que éste es incapaz de dar cuenta de la necesidad de lo social (Bourdieu, 1980, p. 91).

Por tanto, el aspecto activo de la aprehensión del mundo no se da solo con *situarse en la actividad real* o en la relación práctica con el mundo y, mucho menos, se reduce a una imposición del mundo “con sus cosas” sobre los gestos y las palabras del individuo.

Se concluye que Bourdieu propone a la práctica como el lugar de la dialéctica entre el *opus operatum* y *el modus operandi*, y en este lugar es necesario, así como lo planteaba Dewey, volver a la práctica de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y el habitus.

De esta manera, se proyecta en la práctica artística el lugar para la construcción y reflexión continuas, logrando una relación con la investigación científica, ya que ésta manifiesta métodos para conocer el objeto. Al respecto, el texto expuesto del MEN propone la cita de Jauss (1986), en el que se refiere a dos autores de la antigua Grecia con quienes da cuenta de dos posibilidades para revisar los fenómenos de la naturaleza.

En la Poética, por ejemplo, Aristóteles presenta una comparación entre Empédocles y Homero, quienes en la antigüedad eran denominados indistintamente “poetas”: aunque el primero se expresa en sus escritos según las reglas de la poesía, no se ocupa en estricto sentido de la actividad poética, porque la índole de su trabajo no es la mimesis (la imitación de lo real), sino el conocimiento de la Physis (Naturaleza). (Cuellar y Effio, 2010, p. 20)

Los poemas presentados tanto por Empédocles como por Homero demuestran que a través de las prácticas artísticas es posible conocer el mundo, el primero se le conoce por sus discursos sobre la naturaleza y el segundo, como autor de los mitos griegos, aunque parezca que este último no proporciona información fidedigna sobre los fenómenos del mundo y la naturaleza, hay que recordar que basados en las interpretaciones de los mitos de Homero disciplinas como la psicología y la filosofía han evidenciado fenómenos de las acciones humanas. Así que “la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller” (Sullivan, 2004, p.109).

Por otra parte, esta investigación que se ejecuta en la práctica artística, propone unos métodos de registro, análisis y presentación específicos, con lo cual escapan de los resultados unívocos exigidos de la investigación científica.

Fernando Hernández Hernández (2008) señala tres aspectos que deben estar presente en una investigación artística, llamada específicamente, investigación basada en las artes (IBA), a partir de los textos de Elliot Eisner y Barone (2006)

- Utiliza elementos artísticos y estéticos. Mientras que la mayoría de la investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación utiliza elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.
- Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones 'confiables', sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio.
- Trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza (p. 94).

La anterior caracterización permite comprender que las prácticas pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones para alcanzarlos, objetivamente reguladas sin ser el producto de la obediencia a reglas organizadas y colectivas. Las prácticas se adaptan a los siguientes principios: a los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia los cuales producen *habitus*; al sistema de disposiciones duraderas y transferibles y a las estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes (Bourdieu, 1980; 92).



Dentro de este espacio que propone la investigación artística se plantea la formación de las competencias básicas para la educación artística, lo cual no está en desacuerdo con las directrices del texto referenciado del MEN (2010) ya que desde aquí se habla de apropiación de la realidad y de procesos para el conocimiento: “es necesario subrayar que la Educación Artística, al permitirnos percibir, comprender y crear [...] en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apropiación de la realidad, moviliza diversos conocimientos, medios y habilidades que son objeto de aprendizajes no solamente aplicables dentro del campo artístico” (p. 20).

Desde aquí es necesario hacer una revisión al lugar en el que se posibilitan las competencias y a las funciones que se esperan de la educación artística dentro del currículo escolar, especialmente en lo relacionado con la idea de construcción de “obras”.

En primer lugar hay que entender a la práctica artística como un lugar de reflexión y de búsqueda de conocimiento, en el que más que considerarlo como el momento de la creación, es el espacio donde acontecen diferentes dinámicas relacionadas con las competencias específicas. Por lo que no se trata de una cadena de causas y efectos, sino de un diálogo constante entre toda la comunidad que enmarca el campo de la educación artística agenciado por los participantes dentro del aula.

“Es claro que la participación de estudiantes y docentes en las artes propicia experiencias sensibles; y que a su vez, este enriquecimiento de la experiencia estética, como un aprender a relacionarse con los objetos artísticos, la naturaleza, la cultura como estructuras portadoras de múltiples significados y sentidos” (p. 15), que a la vez propone la adquisición de conocimientos y de ser agentes activos dentro de la comunidad, como interlocutores de su propio contexto.

## **Bibliografía**

Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*. Madrid; Taurus Humanidades.

Burgüer, P. (1987) *Teoría de la Vanguardia*. Barcelona.

Cuellar, J. A., & Effio, M. S. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional.

Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona; Paidós.

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M. & Suhr, M. W. (1999). Relatoria para a UNESCO de Congreso Internacional sobre Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro. *UNESCO*.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.

Sullivan, G. (2004) *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University

## **Notas**

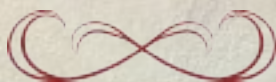
---

- <sup>1</sup> Conforme al planteamiento dado por la Unesco en el año 1999 para la Educación del siglo XXI, uno de los principales objetivos de la educación es la construcción de ciudadanos (Delors). ([texto](#))
- <sup>2</sup> Para Bourdieu, el objetivismo es el “momento necesario de la ruptura con la experiencia primera y de la construcción de las relaciones objetivas.” ([texto](#))





# La Cultura Visual, en la Educación Artística y Cultura de Barranquilla



Darío Roque  
Rocha Jiménez  
Colombia

## Biografía

### **Darío Roque Rocha Jiménez**

Artista plástico y docente universitario en Artes visuales, con énfasis en artes digitales, posee experiencia en Educación artística e informática aplicada a la educación. Especialista en Educación Artística, Especialista en Informática aplicada a la educación, candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Líder de proyectos educativos y artísticos, conferencista nacional, ex coordinador de programa universitario en artes Barranquilla, ex coordinador misional de bienestar universitario Facultad de Bellas Artes, actual coordinador académico del programa Artes Plásticas en modalidad profesionalización (en convenio con el ministerio de cultura e ICETEX), miembro fundador del grupo de investigación Videns y tutor del semillero Arte +.

## **La Cultura Visual, en la Educación Artística y Cultura de Barranquilla**

Darío Roque Rocha Jiménez  
dario-rocha@mail.uniatlantico.edu.co  
Universidad del Atlántico.  
Colombia

### **Resumen:**

El presente documento es la socialización de un estudio de caso de naturaleza descriptiva e interpretativa denominado “la cultura visual en la Educación Artística y Cultural de Barranquilla” presentado en la Universidad el Atlántico al doctorado en Ciencias de la Educación (RUDE Colombia), donde se hace referencia a las necesidades pedagógicas (expresado en profusos cambios sociales, culturales y tecnológicos de finales y comienzo del siglo) que debe asumir la Educación Artística y Cultural en el distrito de Barranquilla, asumiendo un enfoque constructivista alternativo de carácter prospectivo y propositivo frente a una nueva cultura de lo visual.

Lo anterior se hace desde varios estudios sobre las prácticas pedagógicas en la Educación Artística y Cultural de hoy a la luz de los aportes desde las artes visuales, como una oportunidad de innovación en el campo de la Educación Artística desde la cual se busca integrar al currículo una educación más interdisciplinaria. Además, se analiza, concreta, reflexiona y propone un proceso con el cual se dé cuenta de soluciones a las necesidades e interés de los estudiantes enfrentados a nuevos contextos culturales, artísticos, estéticos y tecnológicos; reflejándolos de forma conveniente en el mundo escolar - curricular, propiciando de este modo un nuevo enfoque de Educación Artística más acorde a los procesos educativos en tránsito al nuevo milenio.

### **Palabras clave**

Investigación, Educación Artística, artes visuales, cultura visual

### **Introducción:**

La investigación indaga especialmente por la relación interdisciplinar que debe existir entre las artes visuales y la Educación Artística encaminada a la búsqueda de nuevas concepciones dentro de lo educativo, contextualizada en los requerimientos pedagógicos contemporáneos expresados en nuevos currículos y formas didácticas en correspondencia con las necesidades e intereses de los estudiantes de hoy. La importancia de la investigación estriba en la necesidad de integrar al currículo de a la Educación Artística y Cultural la cultura visual, como un nuevo enfoque teórico – práctico – interdisciplinar, conciliador - dialógico, que busca narrar, describir e interpretar las situaciones (valores- intereses - sistemas – subsistemas) como nuevas transacciones para el campo investigativo de la Educación Artística desde las Ciencias de la Educación.

Por otra parte, aporta una nueva mirada a varias necesidades descritas por los docentes y administrativos escolares aparentemente inconexas que dan al traste con dificultades evaluativas, desmotivación del estudiantado, idoneidad, capacitación docente e inversión escolar en el área, cobrando una nueva dinámica de observación abordable desde propuestas curriculares pertinentes con soluciones didácticas prácticas.

La investigación doctoral tiene como pregunta principal: ¿Cómo integrar la cultura visual a la Educación Artística desde una perspectiva curricular constructivista alternativa en el distrito de Barranquilla?, y en esa misma línea tres preguntas auxiliares: ¿Cómo construir un soporte teórico que logre la dinamización del estado del arte sobre la problemática investigativa y los diálogos interdisciplinar que emergen entre las artes visuales y la Educación Artística?, ¿De qué manera identificar soportes teóricos – prácticos que fundamenten epistemológicamente la perspectiva constructivista alternativa en la tesis presentada? y ¿Cómo Generar una didáctica específica que logre la integración curricular de la cultura visual a la Educación Artística desde una perspectiva constructivista alternativa?



El tema de estudio en consonancia con la pregunta problema tiene como objetivo general: Integrar la cultura visual a la Educación Artística desde una perspectiva curricular constructivista alternativa en el distrito de Barranquilla, teniendo en cuenta para ello la necesidad de tres objetivos específicos, a saber: Construir un soporte teórico que logre la dinamización del estado del arte sobre la problemática investigativa y los diálogos interdisciplinar que emergen entre las artes visuales y la Educación Artística, Identificar soportes teóricos – prácticos que fundamenten epistemológicamente la perspectiva constructivista alternativa en la tesis presentada y Generar una didáctica específica que logre la integración curricular de la cultura visual a la Educación Artística desde una perspectiva constructivista alternativa.

El diseño de investigación está en correspondencia con el ejercicio académico de desarrollo de múltiples actividades de indagaciones de campo, en programas, estructuras, enfoques y otros, El estudio por su naturaleza corresponde a un estudio descriptivo – interpretativo, y en él confluyen actores consultados, implementación de técnicas e instrumentos de recolección de información (entrevistas simples, en profundidad, el cuestionario de preguntas abiertas) permite reflexionar, interpretar, organizar, estructurar y sistematizar las causas e implicaciones del estudio sobre la cultura visual en la escuela. La entrevista grupal y la observación directa sistematizada en tablas e ilustraciones, conducirán a la valoración y re significación de la cultura visual desde la Educación Artística en Barranquilla.

A propósito de la carga simbólica -sobre todo en lo educativo – de un nuevo mundo de imágenes y sus contenidos, asumirlo como un compromiso pedagógico consolidando una tendencia “hacia lo visual”, en tiempos de una nueva cultura visual, desde lo visual, prodiga relevancia a la Educación Artística en la escuela; La cual en palabras de Eisner: “es el único campo que tiene la misión especial de educar la visión (...) ningún campo a parte de la educación de arte puede hacer esta reivindicación” (1998, p. 237).

### **Desarrollo:**

Desde el trabajo liderado por el semillero de investigación “Arte+” -dirigido por el autor-, y sus trabajos presentados en Redslia (2011-2014, 2016-2017) y RedColsi (2011) y ENSI (2017) a partir de la sub-línea de investigación del grupo VIDENS: interacción arte-educación-tecnología, junto al trabajo de campo realizado por el autor (2007-2013) en varias ciudades del país sobre procesos en la Educación Artística y cultural, así como el acopio de la experiencia de un grupo de expertos, entrevistas, los procesos descritos en el libro “El Factor Wuau” (Bamford, 2006), aunados al análisis del capítulo final de la educación en la era postmoderna (Efland, 1996), se manifiesta desde varias instancias: cómo la escuela aún no ha dado cuenta a través de los saberes que expresa, de las nuevas maneras y formas de actuación de la cultura visual en los currículos del siglo XXI; actuaciones en las cuales si están insertos los estudiantes, caso de la ciudad de Barranquilla -ciudad capital en crecimiento-.

Lo anterior, debido entre otros factores no sólo a la escasa investigación curricular en Educación Artística tanto en Colombia, como en otros países de Latinoamérica, e incluso en Europa, por ser un campo de reciente eclosión, sino por la ausencia de enfoques pedagógicos en Educación Artística donde se privilegien otras estéticas y se planteen otros retos con los cuales acercarse a los presupuestos estéticos e incluso antiestéticos de la postmodernidad, en consonancia con la muerte de los grandes meta-relatos de la modernidad y el Arte, desde donde se valoraban conceptos cercanos a la “genialidad renacentista”, “el talento” y “la inspiración” vistos en este estudio como limitantes educativas. En tal sentido, la construcción curricular actual hace visible la negociación de la heterogeneidad cultural en la sociedad moderna. (Taylor, 1986).

A este respecto el estudio bibliográfico develó una constante batalla entre radicalismos y existencialismos inherentes a fuertes concepciones e ideas sobre el Arte, la Educación Artística y la

Educación, por tanto, se presentan dos dificultades básicas con las cuales se enfrentó lo investigado:

1. Existe una asunción tácita de paradigmas progresistas en la Educación Artística de postguerra, sobre todo desde Estados Unidos, que logró permeare y hacer masa crítica en casi todos los currículos latinoamericanos, e incluso europeos, los cuales irónicamente no favorecieron el campo, desacelerando todas las reflexiones en especial los procesos curriculares de las artes en la escuela [Cfr., (Efland. 2002)].

2. Por otra parte, la falta de conexión entre las artes visuales y la Educación Artística, debido al ritmo acelerado de las primeras, permitió la desconexión entre las prácticas y los enfoques interdisciplinarios, logrando procesos curriculares y didácticos carentes de soluciones a nuevos planteamientos expresivos y contextuales en la escuela.

Lo anterior, permite plantear unos contextos histórico, técnico, expresivo, estético, artístico, y educativo, que confluyen en una época donde si es posible formalizar un nuevo enfoque de la Educación Artística basado en la cultura visual. Con la cual, se oxigenan las prácticas artísticas de la Educación Artística y Cultural, pasando de ese paradigma conductista imperante basado en las disciplinas (DBAE), mediado por un modelo logocentrista del arte en la escuela (Aguirre, 2006), en el cual eran importantes los objetos (artísticos) y las instrucciones, a un paradigma cualitativo con un enfoque constructivista alternativo, basado en la importancia de la cultura visual en el mundo actual, y donde son significativos los procesos vinculantes (Vygotsky, 2006) y el pensamiento visual (Arnheim, 1986).

La investigación provoca este basamento, y, toma partido en posibles soluciones presentando un estudio de caso con dos grandes categorías emergentes: la cultura visual, como ejercicio sintético y estratégico sobre la importancia de los procesos de las artes visuales

en el ámbito educativo y la Educación Artística y Cultural, como un espacio de viabilización de constructos activos o tácitos en la forma cómo se manejan los presupuestos teóricos y prácticos de las artes visuales desde la educación plástica y visual.

Con ellos se atiende la tarea de organizar y fundamentar desde la propia experiencia como investigador integrar aportaciones investigativas, nuevos planteamientos curriculares y didácticos integrándolos a la escuela. En tal sentido, este estudio provee sus propios datos e interpretación interdisciplinar desde el campo de las artes, en franco contraste con las veces en las cuales la Educación Artística ha sido eclipsada “por la influencia de modelos manufacturados y mecanicistas enclavados en contenidos cientificistas” (Pérez, 2012, p. 21), por otro tipo de expertos.

Estas nuevas situaciones didácticas, con nuevas características en el comportamiento de la Educación Artística plantean un mundo de imágenes y nichos de imágenes ya no como teorizaciones o idealizaciones de filósofos sino como realidad concreta. En ella, el concepto de multiculturalidad da paso al concepto de cultura visual, más acorde a las nuevas necesidades del contexto [Cfr., (Jiménez, L. Aguirre, I. & Pimentel, L. 2011, p. 73)]. Por otra parte, según Sánchez (2015, p. 111) nuestro país ha iniciado una importante producción académica e intelectual de cara a la conformación de nuevos grupos avalados por Colciencias, aunque ambas investigaciones concluyen en que aún hace falta más masa crítica para constituirse en campo investigativo en Colombia, así mismo según Barriga (2011), tampoco encontramos ni en Colombia, ni en Latinoamérica libros o guías sobre este quehacer específico.

Lo anterior apunta a considerar la manera cómo la investigación se enfoca en un tema actual, necesario, emergente, pertinente y posibilitador de nuevas estructuras y consideraciones pedagógicas. En palabras de Hernández: “Una reconsideración de los modos de interpretación de todas esas imágenes centrándose en los aspectos

que son verdaderamente significativos en la configuración de la identidad personal y grupal del alumnado” (2010). Esta posibilidad de abordar nuevos estudios sobre la rica y compleja realidad de lo visual de hoy, cruzada fuertemente por la vida cotidiana, reconocer y enunciar cómo los cambios en la cotidianidad empujan a las personas del común hacia una nueva cultura de lo visual y cómo la escuela debe planteárselo como un reto curricular socio-histórico [Cfr., (Vygotsky, 1993)]

### **Conclusiones:**

La experimentación desde las artes y los currículos escolares actualmente no promueven, ni nuevas prácticas artísticas, ni nuevos presupuestos expresivos para la postulación de una nueva cultura visual desde las artes visuales, estrechando los horizontes de la Educación Artística para la escuela, cuando los hay, pues se encontró como a veces no están sistematizadas o no son visibles en los PEI.

Los currículos escolares concentrados desde sus estructuras logocéntricas en “la creación representativa de objetos bellos”, no han observado los grandes cambios tanto expresivos, como materiales, como de técnicas y procedimientos en el ámbito artístico. De forma que aún se observa como no se superan las poéticas representativas, románticas e idealistas, ni se pasan a tendencias semánticas-formales, performativas y multi intencionales con fuerte componente investigativo y reflexivo las cuales ya han sobrepasado la tradición clásica del arte en la escuela, dejando en clara desventaja al estudiante de hoy frente a la construcción integral de su propio conocimiento y sin elementos básicos para entender la cultura visual de hoy e indagar por otras formas de apropiación de su contexto.

En consecuencia, se evidencia como en las organizaciones didácticas aún no hay espacios para otras posibilidades de movilizar el acto pedagógico, y aunque se ha colonizado “la calle” por ejemplo con el arte mural, esta leve democratización del hecho artístico, no ha permitido organizar, ni estructurar en la escuela una

postura académica y fundamentada más libertaria sobre la expresión pública del estudiante.

La postura logocéntrica del currículo en la cual la escuela, además, no ha formalizado criterios para entablar una lectura comparativa entre “Un objeto artístico” y una “creación experimental”, solicita investigaciones con las cuales contextualizar los cambios ocurridos en ellas y determinando por ejemplo cómo los estudiantes no han accedido a canales específicos para expresar emociones o intenciones reflexivas sobre su contexto, por el desconocimiento de otros procedimientos y prácticas expresivas, es así como no se observan, ni se practican otras formas expresivas como: el cómic, el grafiti, el estencil, el grabado contemporáneo, el video, la fotografía e inclusive, los paisajes sonoros y otras sonoridades, el performance, forzándolos a usar vías clásicas de expresión desarticuladas de su intención expresiva, convirtiendo la Educación Artística y Cultural en una asignación infravalorada donde no se han vuelto a validar nuevas acciones expresivas desde nuevos enfoques didácticos.

A este respecto, se documenta hacen ya cuarenta (40) años las bondades del dibujo en la auto representación del individuo y su mundo próximo, la pintura como canalizadora de emociones y el modelado [Cfr., (Lowenfeld & Brittain, 1972)], sin embargo es poca la atención práctica o teórica ofrecida a la inteligencia espacial, visual o kinésica desde otras formas expresivas, olvidando los cien años de experimentación de las artes visuales en los cuales emergen diferentes posibilidades de favorecer estas inteligencias y responder de mejor manera a las realidades del nuevo siglo. En algunos currículos por ejemplo es notable como no solo se desarticulan con las prácticas, sino cómo, además simplemente no se consideran.

En ese mismo orden de ideas, En el marco de los avances tecnológicos la creación digital y la innovación tecnológica se alzan fuertemente como medios expresivos. En este sentido, las imágenes se han convertido en datos informáticos a los cuales se accede casi

al tiempo de pensarlo, declarando la posibilidad de uso inconsciente de un imaginario colectivo mediatizado. Actualmente en la escuela no se reconoce el impacto de este nuevo imaginario desde lo socio-cultural, ni se somete a discusión en asignatura alguna en la escuela, convirtiendo muchas veces a los estudiantes en captadores pasivos de insumos culturales problemáticos para su grupo social.

Desde esta interacción e inmersión, nuevas formas de expresión como por ejemplo el video arte, el mapping, a veces la fotografía e incluso la imagen tridimensional se echan de menos en las revisiones curriculares y se ha invisibilizado casi en su totalidad de los planteamientos didácticos. En términos generales, los estudiantes tienen una ventana de observación de la realidad muy imitada y sesgada en la escuela, mientras en la vida diaria son bombardeados por estímulos visuales fuertes y continuos de diferente procedencia como: los videos juegos, el cine inmersivo VR, nuevas formas de creación digital, etc., sin que la escuela siquiera referencie estos cambios o estas nuevas formas “del ver” como elementos estructurales de una nueva cultura visual, donde la imagen múltiple, la fragmentación, y nuevas modulaciones del espacio a los acercamientos y la repetición, permiten nuevas miradas y soluciones hacia su entorno.

Por tanto, el estudiante de hoy en Barranquilla ha perdido la oportunidad de dimensionar la interacción de nuevas prácticas del ver y las nuevas prácticas de consumo al obviar la velocidad de difusión medial. Es decir, cuando las instituciones no dan cuenta de las posibilidades expresivas de las herramientas tecnológicas y su impacto en las nuevas economías de mercado.

## Referencias Bibliográficas

- Arnheim, R. (1986). Pensamiento visual. Madrid: Paidós
- Bamford (2006). El factor iwuau!: el papel de las artes en la educación. Barcelona: Octaedro
- Barriga, M. (2011). "Estado del arte y definición de términos sobre el tema "La investigación en educación artística". Manizales Colombia: El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (8), pp. 224-241.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). La educación en el arte postmoderno. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2002). Una historia de la educación del arte. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. (1998). Educar la visión artística (2). Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2010). Educación y cultura visual (2). Madrid: Octaedro.
- Jiménez, L. Aguirre, I. & Pimentel, L. (2011). Educación artística, cultura y ciudadanía. Colección Metas Educativas 2021.OEI: Editan Santillana y OEI con el apoyo de la AECID
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1972). El desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pérez, M. A. (2012). "Integración de la Música a la estructura curricular de los programas de educación artística – musical de la Universidad del Atlántico". (Tesis doctoral inédita). Manizales: Tesis no publicada RUDE Colombia CADE Caldas.



Sánchez, Z. (2015). "Antecedentes de la educación artística plástica visual 105 en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014". *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación*. Caldas, Colombia: Publicaciones Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Taylor & Bogdan (1986). Introducción a métodos cualitativos de investigación (2). Barcelona: Paidós.

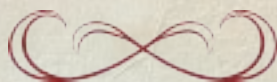
Vygotsky, S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade Fausto.

Vygotsky, S. (2006). Psicología del arte. Bogotá: Grupo Planeta

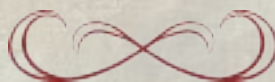




## La Educación No Formal como un Lienzo en Blanco para la Educación Artística



Paola Andrea  
Ortíz Ramírez  
Colombia



William Andrés  
Arias Benavidez  
Colombia

## Biografías

### **Paola Andrea Ortíz Ramírez**

Estudiante de séptimo (7°) Semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium UNICATÓLICA; Facilitadora Comunitaria (Voluntariado): Gestión artística y cultural con niños, jóvenes y adultos. 2011 - actualidad. FE Y ALEGRÍA, Regional Valle. Facilitadora Comunitaria en el Proyecto de Regionalización, Gestión Social para la Paz y la Reconciliación. Periodos 2016-2017. PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, Cali. Corista y vocal, Fundación Coro Ciudad de Cali. Monitora, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico:

### **William Andres Arias Benavides**

Estudiante de octavo (8°) semestre de Licenciatura Básica con énfasis en educación Artística, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Técnico en Artes plásticas, Instituto Popular de Cultura. Docente de Artes plásticas, Centro Artístico Juvenil.- Escuela Infantil de Artes Integradas del Instituto Popular de Cultura. Docente en Artes plásticas con enfoque en diversidad -Colegio Valores Llama. Promotor de taller artístico, Arteplay. Bailarín -Escuela de danza folclórica Rumbalé. Monitor, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico:

## **La Educación No Formal como un Lienzo en Blanco para la Educación Artística**

William Andrés Arias Benavides

arteplaycali@gmail.com

Estudiante VIII Semestre, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (LEBEA), Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

Paola Andrea Ortiz Ramírez

pao0926ora@hotmail.com

Estudiante VII Semestre, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (LEBEA), Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

Colombia

### **Resumen**

El Semillero de Investigación Educación Artística en Plural, realizó un ejercicio de investigación que ahondó en los Discursos y Prácticas Pedagógicas No Formales que tienen lugar dentro de LEBEA en UNICATÓLICA, a través de una metodología mixta (herramientas cualitativas y cuantitativas). Desde una postura estudiantil, los ponentes hacen un llamado a la revisión del programa académico conforme los resultados arrojados, haciendo una invitación a la reflexión y a la acción, partiendo de argumentos y datos que evidencian cómo se comporta la Educación en Artes desde una perspectiva que trasciende la formalidad.

### **Introducción**

A partir de los resultados arrojados por el proyecto de investigación: Discursos y Prácticas de Educación y Pedagogía Social en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en el año 2016, desarrollado desde El semillero Educación Artística en Plural<sup>1</sup>; se construyen las observaciones, posturas y reflexiones condensadas en el siguiente texto.

Ahora bien, reconociendo continuamente el papel del educando y la corresponsabilidad que este comparte con su alma mater en su proceso formativo profesional, este artículo pretende no sólo describir y exponer los datos recogidos en el ejercicio investigativo del semillero, sino también, crear un precedente que contribuya en los planes de mejora que desarrolla la universidad para con el programa. En otras palabras, se exalta el ejercicio investigativo que adelanta el estudiante en pro del reinventar asiduamente las bases pedagógicas, artísticas y organizativas que ofrecen las instituciones de educación superior para con la Educación Artística, en aras de fomentar la coherencia entre la academia y la praxis.

### **Palabras clave**

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Educación y Pedagogía Social, Educación No Formal, Estudiante, Licenciado en Formación.

### **Desarrollo:**

Futuras licenciadas y licenciados en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, estiman la necesidad de empalmar los conocimientos que le servirán de herramientas en el ejercicio de su labor, antes, durante y después de su paso por un recinto de Educación Superior. Partiendo del rol de estudiante, se observa y se analiza de qué manera se enlazan dichos conocimientos teóricos recibidos a lo largo del programa académico, con las prácticas pedagógicas que promueven los licenciados en formación desde el mundo laboral, las cuales, pueden partir tanto del empirismo como también de formaciones artístico-pedagógicas previas impartidas por instituciones distintas a Unicatólica; instituciones o espacios que no necesariamente son de carácter Formal.

Así entonces, es menester conocer ciertos datos recogidos a través de una metodología de investigación mixta, que incluye instrumentos tanto de carácter cualitativo, como cuantitativo. En el primer caso, se hace referencia a una serie de entrevistas semi-estructuradas dirigidas

a directivos de la licenciatura, docentes de áreas relacionadas a la práctica pedagógica, y estudiantes con experiencias en instituciones y/o organizaciones de Educación No Formal. Por otro lado, se aplicó una encuesta con metodología CAP a la totalidad de los estudiantes de la licenciatura (111 educandos), que equivale a un censo de la misma.

Como apunte relevante, se anota que el 28% de la población encuestada, afirma que labora en un espacio de Formación Informal ([Ver gráfica 1](#)), información que demanda por parte de la universidad, una reflexión que converja en acciones que respondan a las necesidades formativas del futuro profesional de la educación artística.

Ahondar en el término Educación No Formal, implica una revisión conceptual enmarcada en la Educación y Pedagogía Social, dado que, existe una sincronía entre el uno y el otro. Esto, se explica a partir de la siguiente definición:

Se definió a la Educación y la pedagogía social entendida desde Giroux (2001), Cambi (2005), Caride (2004), Bourdieu (1991) y Petrus (1997), como un ejercicio dialógico en el que participan dos interlocutores, ya sean los directamente involucrados en el acto educativo o los condicionantes y receptores de este. Es decir que los atributos de la educación y pedagogía social tienen que ver con este ejercicio dialógico. Dentro de este se nombran como: relación entre maestro y educando, relación entre sujeto y contexto y, expectativas de la acción transformadora del sujeto en la sociedad. (Ortiz, Pacheco, 2017, p. 5)

Por lo tanto, la Educación No Formal se consolida como un espacio propicio para el desarrollo de los atributos de una Pedagogía Social, los cuales han sido implementados por algunos estudiantes de LEBEA, incluso antes de tener contacto con la universidad. Es por ello que el estudiante se encuentra con los siguientes atributos

praxeológicos definidos en la investigación realizada desde El semillero Educación Artística en Plural:

1. Capacidad **crítica para ver y juzgar** realidades y experiencias en sus dimensiones de desigualdad, opresión y dominación.
2. Responsabilidad social y toma de consciencia sobre las posibilidades –y necesidades políticas- de **transformación** y subversión de estas relaciones de dominación y desigualdad.
3. Prácticas transformadoras que permitan un actuar que reelaborado que implique dicha devolución de lo comprendido, agenciando dinámicas de cambio social. (Pacheco, 2017, p.5)

Conforme los atributos de la Pedagogía Social aquí señalados, se incluyen en la encuesta, preguntas direccionadas al contexto laboral del estudiante. Así entonces, es oportuno resaltar que LEBEA cuenta con un 32% de estudiantes involucrados en procesos comunitarios o populares ([Ver gráfica 2](#)), los cuales responden a las mencionadas características.

Por otra parte, la investigación cualitativa permite observar planteamientos reflexivos sobre la práctica docente por parte del estudiante de la licenciatura, esta reflexión puede suscitarse a través de cuestionamientos que indagan por las motivaciones que el estudiantado ha experimentado al momento de vincularse al programa de LEBEA; preguntas como: ¿Qué motivos te llevaron a elegir este camino? (la docencia)

*“La motivación inicial es la misma que hoy siento por mi trabajo actual; pasión. Inicialmente no sabía qué o cuánto me podía representar en beneficios. Pero es cuestión de actitud, lo estimulante para mí son los procesos”* (Entrevista a egresado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística).

Aunque se cuente con experiencias docentes no previstas, como en el caso anterior; se conocen casos de estudiantes con prácticas



laborales en el sector educativo No Formal, que al ser entrevistados denotan un carácter vocacional que les motivó a formarse como licenciados. Alguno de esos casos:

*“Elegí la docencia y la pedagogía como camino profesional, después de analizar una serie de episodios o experiencias que en mi corta vida me han impactado de tal manera, que me hicieron ver en la obligación moral de ser consecuente con ellos y tomar acción frente al contexto en que he crecido. Básicamente, he tenido la oportunidad de verme a mí misma como alguien capaz de hacer mucho más que adaptarme al panorama que el mundo me ofrece, optando por ver en la pedagogía, la oportunidad de transformar realidades a través de la inspiración y motivación que pueda llevar cada persona, logrando que esta se apropie de su propia vida y lo que a ésta le afecta”* (Entrevista a estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística).

Complementando este hallazgo, se recogen datos cuantitativos que soportan este tipo de proyección social que se enmarca desde la transformación y aporte a la formación de las comunidades. Al indagar sobre los logros personales respecto al ejercicio de la pedagogía, cerca del 33,7% espera como primer logro la *contribución a cambios sociales*, en segundo lugar el 27% espera *estabilidad laboral* y en tercer lugar, el crecimiento personal o espiritual con un 20% de los encuestados. ([Ver gráfica 3](#)).

De acuerdo con la inclinación estudiantil hacia procesos sociales, según se señala previamente, es congruente considerar de qué manera Unicatólica promueve tales prácticas desde sus programas académicos, teniendo en cuenta los fuertes fundamentos de carácter social que este recinto promociona desde su visión institucional. Dicho esto, podríamos referirnos al discurso del estudiantado de LEBEA, si lo entendemos *“como una construcción sistemática y reflexiva que individuos elaboran sobre su accionar y experiencia, buscando darles sentido para orientar su acción”* (Gouldner, 1978). La investigación nos

muestra el Discurso respecto a la Educación Artística implícito en las prácticas de los estudiantes, de los cuales un 34% responde a: **“Una definición del arte dentro de la educación artística” : Herramientas cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico, y en general lo que denominamos el pensamiento holístico** ([Ver gráfica 7](#)); **¿Qué impacto busca o buscaría generar en estudiantes con las prácticas artísticas?** Transmitir valores y principios para orientarse en el mundo y Construcción de cambios sociales. Son las respuestas con mayor selección por parte de los estudiantes. ([Ver gráfica 6](#))

Lo anterior nos muestra la estrecha relación entre las prácticas del estudiante referentes a lo social y la Educación Artística, ambos elementos tratados en retroalimentación. Estas se encuentran enmarcadas como prácticas pedagógicas, ya como lo menciona Bello:

Se comprenden las *prácticas pedagógicas* como acciones de educación que pueden ocurrir en escenarios formales, contemplados en lo legal del Estado colombiano, como escuelas, institutos y universidades, pero también en múltiples espacios diferentes a la formalidad donde ocurre lo formativo, como son las organizaciones de base, los colectivos artísticos, las fundaciones, o los diversos escenarios del voluntariado (Bello, 2008. Citado por Pacheco, 2016).

La revisión de discursos y prácticas pedagógicas con características de la Pedagogía Social dentro de la licenciatura, permitió verificar de qué manera se ven reflejadas las herramientas conceptuales que brinda la universidad, pero también encontrar inconsistencias entre teoría y praxis, circunstancias que llevan a la reflexión sobre la flexibilidad de dichas prácticas:

Freire señala que “no hay métodos rígidos ni fórmulas mágicas [para el método] este es dado por las circunstancias socio históricas del grupo.” (Freire; 2002, 77-79); esta premisa es conocida por los

estudiantes desde su experiencia empírica, ya que la mayoría recoge años de experiencias en espacios No Formales. Además, de trabajar desde la praxis los atributos propios de la pedagogía social, es por ello que el desarrollo del método propuesto en dichos entornos se ajusta al carácter propositivo y cualidades del estudiante, quien alude a su propuesta creativa para articular prácticas artísticas y pedagógicas, cabe resaltar que en esta dinámica lo conceptual, dista en gran medida de los parámetros académicos, es por ello que en la construcción de conocimiento en estos escenarios prima el aspecto sensible frente a lo social, en otras palabras pensamiento crítico, como lo exponen las expectativas que el director del programa manifiesta para con los futuros egresados:

*“Primero, que tenga un pensamiento crítico frente a una sociedad, frente a un sistema y frente a una... frente a la educación como tal, que sea investigativo, que proponga, que aproveche lo creativo y lo expresivo del arte o sus conocimientos en el arte para fomentar nuevos entornos, nuevas dinámicas, nuevas didácticas si se quiere, que se puedan, o nuevas propuestas investigativas que se puedan... que puedan servir como fundamento o suministros para sugerir o plantear nuevas alternativas en la educación.... en la educación artística a nivel nacional”.* Alexander Buzzi (Director LEBEA - Unicatólica) respondiendo a la pregunta: ¿qué espera de un egresado?

Sugerir nuevas rutas para la Educación Artística, es una de las invitaciones que el director de LEBEA plantea para un egresado del programa. De esta manera, es pertinente dar a conocer las motivaciones y expectativas que los estudiantes revelan en relación a su ejercicio docente, orientado desde las artes:

*“(...) los motivos para elegir este camino fueron varios, pero entre los que más me empujaron a tomar la decisión encuentro dos que me marcaron profundamente. El primero de ellos, es referente a mi primera experiencia con el arte y específicamente con la música, a la*

*cual llegué por “accidente” y de la que me enamoré profundamente; pues, describir aquella sensación de libertad que sentí al cantar frente a un pequeño público por primera vez... es indescriptible, y más cuando había sido una niña tímida e insegura que lloraba en la escuela frente a sus compañeros de clase al tratar de recordar el tema que tanto se había demorado en preparar para una exposición. Después de aquel momento y de aquellas experiencias que viví del lado de Fe y Alegría, pude estar segura de dos cosas: 1. Quería seguir haciendo música. 2. Quería compartir con otros la sensación de “dejarse llevar por el arte”. (Entrevista a estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística).*

**Estudiantes con Prácticas Pedagógicas No Formales, LEBEA Unicatólica (28%):** La investigación abordada con los métodos aplicados anteriormente arrojan los siguientes resultados, de los cuales se ha realizado el análisis durante el presente escrito.

Preguntas como **¿Con qué frecuencia debate y discute las temáticas con los estudiantes?** Un 50% responde *a menudo* y un 26% responde *siempre*. ([Ver gráfica 4](#)); y **¿Con qué frecuencia las temáticas involucran experiencias vividas por los estudiantes?** Un 46% responde *a menudo* y un 38 % responde *siempre*. ([Ver gráfica 5](#)) Esto indica un alto índice de interés en interacción con el contexto, como lo menciona el primer atributo de pedagogía social descrito anteriormente.

Concebir este tipo de cifras y anotaciones generadas por el ejercicio investigativo, apremian reflexiones exorbitantes desde una concepción artística y hasta un tanto pedagógica. Observar y meditar cada indicio que el futuro profesional de la educación en artes brinda consciente e inconscientemente frente a la estructura que desde su programa académico se delimita, permite a los investigadores, tropezarse con armas cargadas de testimonios, argumentos y fundamentos para demandar una justa revisión de los lineamientos

curriculares implementados hasta hoy dentro de LEBEA. Flexibilizar los contenidos respecto a la proyección social que instan los futuros educadores, constituye casi que un deber consecuente con la ética de Unicatólica, aquella que predica formar seres humanos dignos más allá de profesionales. La educación artística en sí misma, constituye una fuente de sensibilidad y meditación frente a lo ya establecido, y frente a las realidades que pueden ser transformadas.

Por otra parte es importante destacar cómo estas acciones educativas junto con prácticas artísticas son propuestas por los mismos estudiantes y concebidas desde conocimiento empírico, el cual no es ajeno a lo teórico, por el contrario se retoma desde otras posibilidades, donde los espacios No Formales se convierten en una oportunidad para la creación y desarrollo de conocimiento además de la producción Artística, y el acogimiento de habilidades sociales, tal cual se menciona en las experiencias mencionadas a continuación:

*“Participo en un proyecto llamado “ARTEPLAY” en la ciudad de Santiago de Cali, consiste más que todo en exploración plástica basado en un banco de experiencias, donde cada persona escoge el material y la técnica que le gusta. Yo creo que cualquier persona posee habilidades sin descubrir; por eso, es un espacio donde puedo desarrollarme como artista y ser productivo, desde lo que me apasiona hacer y, compartir mi experiencia con los demás ya sean niños, jóvenes o adultos. Mucho de lo que enseñé en “ARTEPLAY” lo he creado a partir de lo que sé, no utilicé una pedagogía de algún autor en específico, aunque sí tengo en cuenta algunas cosas”.* (Entrevista estudiante LEBEA con prácticas pedagógicas No Formales) ([Ver gráficas 8 y 9](#): ARTEPLAY)

Mientras ARTEPLAY es un proyecto que le apuesta a la materialización de experiencias artísticas a través de la estimulación de los sentidos. El Centro Cultural “Abriendo Puertas” ubicado en la misma ciudad, se convierte en el escenario perfecto para otra de

las estudiantes de LEBEA, su condición de espacio para el desarrollo comunitario, dispuesto por el movimiento de Educación Popular Fe y Alegría Colombia, lo convierte en el **lienzo en blanco** perfecto para facilitar tanto la formación artística, como también la formación integral de niños, jóvenes y adultos, formación cimentada en el desarrollo de habilidades, personales, sociales y ciudadanas. ([Ver gráficas 10 y 11](#): Centro Cultural “Abriendo Puertas”)

Los investigadores involucrados en esta ponencia, asumen su papel de estudiantes, como una oportunidad para potenciar su condición de artistas y de educadores no formales. En consecuencia de ello, procuran cuestionar la Educación Formal en que el programa suele reducirse, para abrirle paso a una visión un poco más amplia en torno a la visión del ejercicio de la Educación Artística. De esta manera, existirá coherencia entre lo que está ofertando la academia y lo que está demandando el estudiantado.

Más allá de las apreciaciones que se analizan desde el Semillero de Investigación Educación Artística en Plural, es importante incluir la opinión del cuerpo docente frente a esta propuesta de intervención en el programa de LEBEA. La líder de prácticas pedagógicas de la facultad de educación responde a la pregunta: ¿cómo concibe el ejercicio de la educación artística con la pedagogía social?

“yo veo en los estudiantes de artística un deseo por fortalecer dinámicas sociales, por trabajar por la comunidad; ósea, hay una fuerte proyección hacia la...la comunidad. Algunos más que licenciados se ven como gestores culturales, o se ven como gestores sociales y a mí me parece que esa es una... un aspecto muy positivo [...] hay una conciencia y hay una manera de involucrarse con... con las comunidades, que me parece que eso es un aspecto muy... muy importante.”

Aún quedan muchas preguntas por formular y por responder

en función del cómo enriquecer a LEBEA, sin embargo, empezar por revisar la coherencia entre lo que ya se encuentra estructurado desde la malla curricular y las prácticas o requerimientos académicos específicos del futuro licenciado, simboliza un paso agigantado hacia la mejora de este ciclo de formación profesional.

### **Conclusiones**

El semillero de investigación Educación Artística en Plural ha sido un escenario que ha de trascender de la indagación y observación de discursos y prácticas pedagógicas, para convertirse en un promotor de reflexión y de acción. La formación en artes, debe apuntar a ello, debe fomentar la creatividad, la comunicación y la expresión, todas estas, fundamentales en el propósito de transformar realidades y formar una sociedad más humana, más consciente, más propositiva y más activa, una sociedad que priorice el pensamiento crítico y que no sea indiferente frente a los procesos que afectan su supervivencia, tales como la cultura académica.

LEBEA específicamente, no debe ser ajeno a los datos arrojados por el ejercicio investigativo aquí plasmado. Por el contrario, tiene el compromiso de revisar las sugerencias que nacen de los argumentos encontrados por los investigadores, y con ello legitimar nuevas posibilidades para la forma de abordar el programa académico.

## Referencias Bibliográficas

- FREIRE, P (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GOULDNER, A (1978). "El discurso ideológico como racionalidad y falsa conciencia" en *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid: Alianza Universidad (Pp. 47-97).
- ORTIZ, P; PACHECO, B (2017) Puentes para conocer y direccionar. Encomiendas a LEBEA.
- PACHECO, B (2016) Marco teórico, Proyecto de investigación: Discursos y Prácticas de Educación y Pedagogía Social en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en el año 2016.
- PACHECO, B (2017) Aproximación a los discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.



## **Notas**

---

- <sup>1</sup> El proyecto de investigación se encuentra adscrito al Grupo de investigación EDUCARTES Educaciones, Artes y Tecnologías de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (UNICATÓLICA). ([texto](#))

## Anexos



(texto)

Anexo 1  
Gráfica 1

## Anexos



([texto](#))

Anexo 2  
Gráfica 2

## Anexos



([texto](#))

Anexo 3  
Gráfica 3

## Anexos



([texto](#))

Anexo 4  
Gráfica 4: *Pregunta estudiantes con prácticas pedagógicas No Formales*

## Anexos



([texto](#))

Anexo 5  
Gráfica 5. *Pregunta estudiantes con prácticas pedagógicas No Formales*

## Anexos



([texto](#))

Anexo 6  
Gráfica 6. *Pregunta estudiantes con prácticas pedagógicas No Formales*

## Anexos



([texto](#))

Anexo 7  
Gráfica 7



## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 8  
Gráfica 8 ARTEPLAY

## Anexos



([texto](#))

Anexo 9  
Gráfica 9 ARTEPLAY

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 10  
Gráfica 10: Centro Cultural "Abriendo Puertas"

## Anexos



([texto](#))

Anexo 11  
Gráfica 11: Centro Cultural “Abriendo Puertas”

[Contenido](#)





**Capítulo V**  
**Mesa de Trabajo 4**

**Las Prácticas Pedagógicas en la Formación  
De los Profesionales de Educación Artística.**





## Contenido

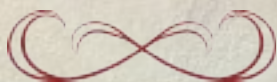
Fanzine “El Chiflón”: una Experiencia Creativa desde un Espacio Académico	<a href="#">714</a>
Os Professores de Artes e o Audiovisual: a Formação como uma Busca Estética	<a href="#">744</a>
El Educador como Creador y el Artista como Formador	<a href="#">763</a>
El Valor Pedagógico de la Danza en la Formación de Licenciados del Programa Licenciatura en Educación Artística de la Universidad del Atlántico	<a href="#">780</a>
La Investigación – Creación / Formación = Ø” desde la Perspectiva del Aprendizaje Situado	<a href="#">798</a>
Construcción y Deconstrucción del Cuerpo: Miradas de la Danza a través de la Fotografía y el Contagio	<a href="#">816</a>
Body Construction and Deconstruction: Dance’s Views Trough Photography and Contagion	
Proceso de Enseñanza del Teatro desde Procesos de Autoconciencia y Re-educación Corporal	<a href="#">830</a>
La Publicación de Artículos Científicos por Estudiantes de LEA-UD en Revistas Editadas por Profesores de LEA-UD	<a href="#">871</a>
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (UD) hacia opciones de doble titulación	<a href="#">890</a>
La Importancia de la Danza Inclusiva en la Formación Docente	<a href="#">910</a>
Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare	<a href="#">943</a>







**Fanzine “El Chiflón”:  
una Experiencia Creativa desde un Espacio  
Académico**



Ginna  
Guzmán Leal  
Colombia

## Biografía

### **Ginna Guzmán Leal**

*Maestra en Bellas Artes* de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (2002) y Máster en *Producción Artística en la Especialidad de Práctica Artística*; de la Universidad Politécnica de Valencia (2013).

Inicio mi actividad docente en el año 2003 en el área de Artes Plásticas en Básica Primaria y Bachillerato. En el año 2006 me vinculo a la docencia universitaria; actualmente soy docente de cátedra en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística.

En mi actividad docente ha sido esencial mantener el *vínculo vital* que existe con mi quehacer Artístico, por esto, se vuelve fundamental la constante observación y encuentro de los intereses de los estudiantes; buscando relacionar su contexto y gustos particulares como material de creación. Esto me ha permitido investigar y construir saberes desde áreas como la Gramática Visual, el Grabado, el Dibujo y la Pintura; llegando de esta manera al diseño de proyectos en Creación Visual a través de diferentes medios artísticos.

## **Fanzine “El Chiflón”: una Experiencia Creativa desde un Espacio Académico**

Ginna Guzmán Leal

gigin77@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística

Docente de Cátedra

Colombia

### **Resumen:**

Esta ponencia presenta las fases fundamentales del proceso creativo del Fanzine “El Chi-flón”, que surge en el segundo semestre del año 2015, en el espacio académico de Gramáti-ca Visual en Educación Artística, con estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Educación Artística (L.E.A.), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Haré un recorrido desde la manera como confluyen los contenidos del espacio académico a las motivaciones y propósitos que llevaron a elaborar el fanzine. Presentando sus etapas de creación y la manera en que éste establece una conexión con los aprendizajes de los elementos básicos del lenguaje visual y su aporte a una constante búsqueda y reflexión sobre los propios procesos creativos.

### **Introducción**

Para generar procesos de reflexión desde las dinámicas de la Educación Artística se hace necesario analizar y socializar procesos creativos gestados en el aula. Por ello este texto pretende compartir la experiencia creativa con el fanzine, desarrollado desde un espacio académico. Iniciaré con un recorrido por las características fundamentales de Gramática Vi-sual en Educación Artística (L.E.A.), para llegar a la percepción del aula como taller y gestor de proyectos; donde me planteo algunas preguntas sobre ciertas acciones dadas durante los procesos de enseñanza – aprendizaje, y

finalmente presento la ruta del fanzine “El Chi-flón”, que para lograr una adecuada aproximación a su realización, he dividido su proceso creativo en cuatro etapas:

1. Reconocimiento del Fanzine como un recurso creativo.
2. Selección del tema y parámetros para el Fanzine.
3. Creación, investigación y retroalimentación.
4. Maquetación, entrega y socialización del Fanzine.

Estas etapas permitirán entender la manera en que se ha ido construyendo cada semestre el fanzine “El Chiflón”, profundizando en los propósitos, dificultades, hallazgos e intuiciones que se han tenido en los cuatro semestres de desarrollo del proyecto; y así mismo reconocer nuevas posibilidades constructivas de un formato de publicación, que invita constantemente a ser abordado desde las singularidades creativas del grupo.

#### **Palabras clave:**

Fanzine, proceso creativo, lenguaje visual, espacio académico.

#### **Desarrollo**

##### **Lo que busca el espacio académico**

En el espacio de Gramática Visual en Educación Artística se busca una comprensión y apropiación de los elementos gráficos que constituyen el lenguaje visual entendiendo éste como “el código específico de la comunicación visual; es un sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista.” (Acaso, 2009: 25) Con los ingredientes de este lenguaje y desde el análisis, reflexión, apropiación y creación con estos elementos, se pretende ampliar la percepción y educación de la mirada de los es-tudiantes.

El espacio académico, se presenta al estudiante como una oportunidad de construir y reflexionar en torno al pensamiento plástico y visual, pero también es una invitación a observar que los

contenidos planteados en el syllabus están inmersos en su cotidiano visual, ya que cuando hablamos de la comunicación, composición, equilibrio, simetría, contexto, formas abstractas, formas figurativas, formas geométricas, formas verbales, línea, punto, plano, tex-tura, color, espacio, formato, posición, dirección, tamaño, y peso visual: todos estos ingre-dientes están presentes en su vida cotidiana.

Al presentárselos, están redescubriendo a través de su estudio atento, que estos, están pre-sentes en su día a día, en su hogar, en la calle, en la televisión, en las redes sociales, la pu-blicidad, el cine, videos, los periódicos, y en los diferentes espacios recorridos y habitados; todos ellos mostrándoles diversas situaciones, comunicando, enseñando o señalándoles algo, para así sumarse a su vasto mundo visual. Pero aquí es importante señalar que cada estudiante tiene una forma particular de entender y vivir su entorno, porque éste carga con una experiencia de vida, un contexto socio-cultural específico, un cúmulo sensorial a través de sus vivencias, recuerdos, emociones, sensaciones, sentimientos y pensamientos.

De esta manera, en el transcurso del semestre se plantean diversos ejercicios de composi-ción visual, donde la sensibilidad, el pensamiento visual, su capacidad perceptiva, creadora e imaginativa, es materia fundamental para que su proceso creativo se geste. Siendo éste último de vital importancia ya que “el proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos, éste implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo.” (Esquivias, 2004:3)

### **Confluencia de métodos**

El aula es un recurso fundamental para la apropiación y reflexión de esos nuevos saberes, este espacio aporta un clima especial de trabajo, de encuentro e interacción entre docente y estudiantes; que como lo señala Cerda “Esta, no sólo es el escenario físico donde se

efec-túa el trabajo pedagógico de la escuela, sino fundamentalmente es un ámbito socioafectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo” (2011:13). Por ello las metodologías de enseñanza –aprendizaje, planteados en este espacio académico, se dan desde las dinámicas que ofrecen el aula como taller y el desarrollo de proyectos.

El taller aporta ese constante diálogo, una presencia activa en el aula, donde la retroalimentación hace que sus integrantes vean y se vean, experimenten, debatan, propongan, cuestionen; un encuentro entre sus propios saberes y la apropiación de los nuevos conocimientos, a través del ejercicio constante de creación y reflexión visual.

Las acciones del taller interaccionan con la actual propuesta del proyecto fanzine “El Chiflón” que se presenta como un recurso creativo, que pretende vincular y apropiarse los aprendizajes, en un ejercicio de publicación; que llega no solo a la comunidad universitaria sino también externa. Debemos recordar que la metodología de trabajo por proyectos, permite consolidar, concretar, reflexionar y construir desde los saberes individuales y grupales una propuesta en común que permita llevar o ir más allá de un “ejercicio de clase”, sino que involucre sus intereses y sea capaz de plantear un problema y una respuesta creativa, que pueda contribuir a la comprensión, construcción y reflexión de sus propios procesos creativos.

### **Situaciones o acciones que me inquietan**

En mi experiencia como docente, en el área de Artes Plásticas, siempre me ha llamado la atención lo que sucede luego de la entrega o presentación del trabajo, actividad o producto creativo: algunos estudiantes lo guardan como un tesoro, lo regalan, intercambian, etc. pero otros, lo abandonan en un rincón del aula o simplemente va a la basura. Y es así que las preguntas empiezan a llegarme y provocarme ¿El trabajo fue realizado solo para cumplir con la propuesta del docente? ¿El trabajo fue realizado para obtener una

nota cualquiera? ¿Qué vínculos afectivos y de qué tipo estableció con su trabajo el estudiante? ¿Qué aprendizajes les deja ese trabajo? ¿Cómo incentivar el valor por lo que se hace, independientemente de los resultados? ¿Cómo fortalecer el vínculo y la reflexión con los procesos creativos desarrollados en sus trabajos? ¿Cómo visibilizar en los procesos creativos ese conjunto amplio de aprendizajes, lleno de etapas buenas, regulares, malas y que valdría la pena tener memoria de ello?

### **Ruta del Fanzine “El Chiflón”**

*“El Chiflón es una tradición, es una palabra que escuchamos por boca de viejos, así que el Chiflón es tiempo. El Chiflón es lo que nos recuerda prepararnos para el latigazo de viento y de ideas; Chiflón es acción y reacción. Así que si está avisado del Chiflón prepárese para lo que viene.” Eduardo Calderón<sup>1</sup>*

El ser docente implica un reto creativo, cada semestre recibo dos grupos nuevos, nuevas individualidades, diversos intereses y gustos, seres expectantes frente a un nuevo espacio académico; de esta manera, juntos emprendemos un recorrido de 18 semanas, que aunque exista un plan de trabajo semanal, marcado por unos contenidos y actividades específicas, siempre brota ese algo que lo hace especial y nuevo cada semestre: ellos vienen con sus inquietudes, su universo personal cargado de experiencias únicas y su capacidad de hacer cambiar esa aparente ruta lineal del syllabus, desde sus necesidades particulares; para mí en ese ejercicio, de estar atenta, de intuir sus necesidades y “leerlos”, es lo que marca esa diferencia día a día, semestre a semestre.

Una de las dificultades observadas al plantearles un problema o actividad específica, es el no saber cómo empezar a abordar el problema, el poder encontrar un tema específico que les motive; también el dudar de sus habilidades como el dibujar, pintar, etc., o hacer un uso adecuado del material o herramienta; su poca confianza en lo que hacen, el temor a equivocarse, o creer que no



lo harán bien, hace que al emprender el reto creativo éste se vuelva tortuoso y por lo tanto bloquea su capacidad de “observación” al problema planteado. Aquí se inicia un proceso con los estudiantes y es el de ayudarles a encontrar, valorar y desarrollar sus ideas; además comprender que todo depende de la manera en que son desarrolladas a través del ejercicio constante de creación y el análisis visual y así lograr madurar sus procesos creativos, donde los resultados no solo correspondan a la resolución de un problema de construcción visual, sino también que se redescubran a sí mismos.

El fanzine “El Chiflón” surge desde la lectura de esos procesos creativos particulares que se dan en el aula, de la observación de esas dinámicas que emergen desde el planteamiento y ejecución de los ejercicios propuestos en clase y es esto lo que hizo que empezara a plantearme algunas preguntas:

¿Cómo visibilizar y fortalecer procesos creativos desde un espacio académico?

¿Cómo afianzar la confianza y autonomía en los propios procesos creativos del estudiante?

Estas inquietudes me llevaron a la apropiación del recurso del fanzine y es su proceso creativo el que desarrollaré:

### **1. Reconocimiento del fanzine como un recurso creativo.**

“El fanzine es una publicación libre y sincera que invita a la creación de comunidad; a diferencia de otras publicaciones, no pone límites a su contenido dado que su objetivo es fortalecer las posiciones críticas y responsables de cada uno de los individuos que se involucran en la formulación de estas publicaciones.” Liz Anguelly Trujillo.

En esta etapa, los estudiantes ya han realizado diversas actividades que apuntan al ejercicio constante de reflexión y apropiación de los

## Fanzine “El Chiflón”: una Experiencia Creativa desde un Espacio Académico

elementos visuales, a través de la composición en sus trabajos a nivel individual y grupal, utilizando diversos medios de expresión como el dibujo, el collage, la pintura, la tipografía, etc.

Después de esto lo que se hace con los estudiantes es aproximarlos a que conozcan lo que es un fanzine, sus características y recursos creativos. Para ello se muestran videos, lecturas específicas sobre el tema y se les presenta diferentes fanzines de diversos autores o agrupaciones, para que sean explorados, examinados, leídos, comparados; desde allí se generan preguntas, debates alrededor de lo que es un fanzine, el lenguaje visual utilizado, derechos de autor, autoría, medios de reproducción, temas tratados, distribución, costos, diferencias con otros formatos de publicación, etc.

El formato fanzine permite visibilizar los procesos creativos gestados desde un espacio académico. Desde allí se busca fortalecer la confianza, la autonomía, generar un impacto personal, aumentar su autoestima dando valor a lo que hacen, que se reconozcan como seres creativos porque: “Sin creatividad nosotros no existiríamos. Porque la cuestión no es si somos o no somos creativos. Lo somos. Lo somos si creamos y cuando creamos.” (Tschimmel, 2009: 8).

El fanzine es un formato de publicación independiente, autoeditado, autogestionado en el que se pueden abordar diversos temas como la cultura y el arte, la música, la política, lo social, la ciencia ficción, la literatura, el comic, etc. Utilizándose diversos medios de expresión como el dibujo, la pintura, la fotografía, el collage, el texto; sus medios de reproducción pueden ir desde la fotocopia, litografía, la risografía, la serigrafía, la impresión digital; su encuadernación puede ser cosido, grapado o plegado. Por lo general estas publicaciones responden a una motivación personal o grupal, donde se desea manifestar o comunicar opiniones, ideas, reflexiones alrededor de un tema o interés específico. Greiff (2015) nos hace una aproximación desde su propia experiencia, mostrándonos lo que significa e implica el proceso de creación del fanzine:

Hablar de fanzines es hablar de esas experiencias que se extraen de nuestro relato biográfico y se ponen a circular en la realidad cotidiana, de lo que ocurre en las prácticas del diario vivir. El fanzine es una experiencia compartida que ha incrementado su número de seguidores gracias a las facilidades de las tecnologías de reproducción, la creación de espacios de divulgación y la inclusión de temas literarios, musicales y de cine, que más responden a gustos y afinidades particulares que a una demanda comercial, ampliando el escenario de reflexión sobre el diseño gráfico, el dibujo, la escritura, la composición y la puesta en escena de productos que antes eran casos hipotéticos planteados en clase. Estos factores han posibilitado trascender lo académico y le otorga al fanzine un carácter político en la medida que legitima la capacidad creativa del diseñador visibilizando lo que dice y cómo lo dice sin restricción formal alguna, haciendo un quiebre entre lo comercial y lo independiente, la formación y la imposición de opinión, la identidad y la estandarización. Aquí el fanzine no solo se percibe como espacio de expresión y experimentación personal, sino como un medio para ganar reconocimiento sin recurrir a los mecanismos convencionales de los circuitos comerciales y sus restricciones. (9)

Como vemos el fanzine es un recurso versátil que puede ser apropiado en el aula, ya que es flexible desde los aspectos formales, de contenidos, de reproducción, distribución, edición, y tiene la capacidad de transformarse dependiendo del tipo de reflexión temática que se haga, el contexto social y afectivo y del carácter e intenciones de quienes adoptan este recurso.

## **2. Selección del tema y parámetros para el fanzine.**

En esta etapa nos encontramos con la búsqueda y selección del tema por parte de los estudiantes. Su misión es hallar una motivación alrededor de una idea en común porque “la intención y la motivación para la realización de un trabajo creativo son las bases y el motor de todo el proceso de creación” (Tschimmel, 2009: 12)

Cada estudiante presenta al grupo unos tópicos de su interés, exponiendo sus motivaciones del por qué le gustaría reflexionar y crear esa propuesta visual. Luego de manera consensuada y por votación se llega a un único tema, que será el detonante creativo para la construcción y elaboración de cada página. ([Figura 1](#))

Cada semestre tengo a cargo dos grupos y de allí surgen dos publicaciones. Los temas tienen el poder de marcar una ruta creativa muy particular en cada grupo. A continuación relaciono las temáticas desarrolladas en el fanzine hasta ahora:

2015-3	2016-1	2016-3	2017-1
El ocultismo ( <a href="#">Figura 2</a> )	El amor por encima del dolor ( <a href="#">Figura 4</a> )	Locura ( <a href="#">Figura 6</a> )	mibasura favorita ( <a href="#">Figura 8</a> )
Miedo ( <a href="#">Figura 3</a> )	Eros ( <a href="#">Figura 5</a> )	Tic, tac, tic, tac, se hace tarde... ( <a href="#">Figura 7</a> )	Grimorio ( <a href="#">Figura 9</a> )

Como parámetros básicos para el diseño del fanzine “El Chiflón” tenemos:

- El Formato es media carta. Cada estudiante presenta una propuesta de imagen, ya sea de una o dos páginas. Los recursos de construcción de ésta son amplios: dibujo, pintura, collage, creación literaria, comic, fotografía, herramientas digitales etc.
- El proceso de reproducción se realiza en fotocopia en blanco y negro. Ésta se propone para explorar y visibilizar las dimensiones creativas de esta herramienta.
- Se asigna un margen mínimo de un centímetro en las páginas, por todos sus lados, esto para facilitar el proceso de fotocopiado y evitar cortes de la imagen o texto.
- Redactar y seleccionar editorial: Aquí uno o más estudiantes realizan un texto que puede ir desde el exponer la opinión o los intereses generales del grupo, que establezca una relación con

su contexto cotidiano hasta una valoración del trabajo colectivo. El grupo selecciona la propuesta que considera es la que más acerca o da pistas al lector sobre las intenciones y motivaciones de la publicación.

- El grupo elige, o se postulan estudiantes, para conformar el equipo de maquetación del proyecto fanzine. Estos serán los encargados de ensamblar y realizar la entrega final del fanzine.

- Se postulan candidatos para el diseño de portada y contraportada, y es el grupo el que selecciona una propuesta que refleje y se aproxime al espíritu o carácter del tema del fanzine.

- Finalmente en la publicación se invita a participar a docentes, estudiantes de otros semestres y egresados de L.E.A., que aceptan o manifiestan el deseo de ser partícipes del fanzine. Con estas publicaciones procuramos integrar no solo a los miembros del espacio académico sino a toda la comunidad universitaria en un ejercicio de creación colectiva.

### **3. Creación, investigación y retroalimentación.**

“Sin intención, sin trabajo, sin dedicación y sin motivación, difícilmente emergen nuevas ideas.” Katja Tschimmel

Una vez seleccionado el tema, cada estudiante dispone de seis semanas para reflexionar, analizar, decantar y concretar su página para el fanzine. Cada uno se enfrenta a un reto creativo y es el encontrar su propia ruta que lo llevará a ese impulso o detonante creador porque:

Para un sistema cerebral como el que tenemos, no es posible no crear. El cerebro en funcionamiento genera la mente, y la mente genera pensamientos. Somos seres reflexivos y conscientes. Y somos seres culturales y simbólicos. La ideación está en nuestra naturaleza. Y los procesos de realimentación y de autoorganización llevan sin remisión a la aparición de nuevas ideas. (Tschimmel, 2009:8).

Sin embargo esto exige de cada uno un manejo adecuado del tiempo, exploración de materiales, búsqueda de referentes que ayuden a encauzar su propuesta. Cada semana se pregunta y se dialoga con el grupo sobre las dificultades o hallazgos, sobre el cómo están abordando el tema. Esta socialización les permite encontrar pautas para madurar las ideas e ir enriqueciendo los procesos creativos en la propuesta visual.

En la acción de crear se da un conjunto de procesos, que como lo señala Ortega (2014):

Hay que considerar la creatividad como una serie de pasos para lograr un objetivo. El objetivo de todo proceso creativo es la generación de una idea que proporcione una posible solución a un problema. Cabe aclarar que este proceso tiene etapas que no son lineales; pueden darse en distinto orden o regresar de una a otra. (11)

Aquí la solución, no depende solo del problema planteado, sino también de la particularidad de los procedimientos diseñados por quien aborda el reto creativo, su contexto, los estados emocionales, experiencias, conocimientos previos, etc. Y es precisamente por eso que los procesos llevados por cada estudiante o grupo, aunque tengan ciertas similitudes, siempre hallaremos algunas diferencias.

Luego en la cuarta semana se realiza un ejercicio de retroalimentación grupal, donde se dividen en pequeños grupos y cada uno presenta su propuesta de página original y una fotocopia de ésta, en blanco y negro, para observar los resultados de contraste de la imagen ya que el proceso de reproducción final será en dicho medio. Cada grupo realiza un proceso de análisis y crítica compositiva; exponen y escuchan las intenciones creativas, sus dificultades, hallazgos, métodos de trabajo, referentes; partiendo de dicha información realizan un proceso de retroalimentación, donde es fundamental utilizar con precisión el lenguaje de la gramática visual,

ya que esto les permite mayor contundencia en las observaciones plan-teadas y aporta a los procesos particulares de cada uno. Parte de ese proceso personal y colectivo queda evidenciado en un formato que se entrega a cada estudiante, esto con el fin de que pueda servir como referente a los grupos que emprendan dicho proyecto en los se-mestres sucesivos. En él encontramos los siguientes aspectos:

- a. -Enuncie los materiales y técnicas utilizadas
- b. -Organice y presente las etapas fundamentales de su proceso creativo: ¿Cómo surgió y se desarrolló la idea final? ¿Qué dificultades encontró durante su pro-ceso creativo y cómo las solucionó? ¿Cuáles fuentes investigativas (textos, imágenes, videos, música, etc.) utilizó y cómo las apropió en su propuesta compositiva?
- c. -¿Qué aspectos podría mejorar en su composición? Utilizar el lenguaje de la Gramática Visual.
- d. -¿Qué críticas, observaciones y aportes le realizaron sus compañeros?

A partir del ejercicio de retroalimentación, los estudiantes tienen dos semanas para revisar y concluir su propuesta de página.

#### **4. Maquetación, entrega y socialización del fanzine.**

“El acto de formación educativa, como premisa de cambio, es responsabilidad de to-dos los actores que participan en él.” Hugo Cerda

En la semana seis, los estudiantes hacen entrega al equipo de maquetación su propuesta de página; este grupo por lo general está conformado de 4 a 6 estudiantes y son los encar-gados de ensamblar el fanzine. Para ello cumplen semanalmente con un plan de trabajo, desarrollando actividades específicas:

1. Recogen el material realizado por el grupo y analizan el conjunto de páginas para esta-blecer el orden de lectura e

interacción de cada página. Se hace revisión y análisis de las publicaciones de diferentes autores y colectivos con el fin de tener una aproximación a los propósitos de estos fanzines, desde la manera como utilizaron el papel, el ensamble, la tipo-grafía y las intenciones comunicativas de cada uno de ellos. También se tiene en cuenta los fanzines “El Chiflón” desarrollados en semestres anteriores, estos se toman como un punto de referencia a nivel formal y conceptual; revisando los logros, las dificultades tenidas durante el proceso, de esta manera se nutre el desarrollo del nuevo grupo.

2. Se escoge la tipografía que se utilizará en los créditos de cada publicación. Aquí la selección de ésta confluye con los contenidos del fanzine; elementos como el tamaño, la dirección y posición del texto y la paginación son claves en la composición final.

3. Igualmente se realiza la búsqueda y selección de papeles que aporte carácter a la publicación teniendo en cuenta el color y la textura. Luego realizan pruebas de fotocopiado, para ser presentadas al grupo y efectuar así las respectivas correcciones desde las observaciones de sus compañeros.

4. El fanzine es autogestionado es decir, para los procesos de reproducción cada estudiante aporta el dinero según número de copias que desee.

5. Al final del proceso el equipo de maquetación evidencia en un formato los aspectos fundamentales en el transcurso de ensamble y reproducción del fanzine, este formato sirve para que los estudiantes de los semestres venideros puedan tener referencias del trabajo ejecutado. A continuación presento los puntos desarrollados:

a. Tema Fanzine: Nombre de participantes y roles que desempeñó cada uno:

b. Organicen y presenten las etapas fundamentales del proceso y criterios de organización de las páginas para el Fanzine, paginación, anexo de créditos, tipografía (anexar nombre de fuente), etc.:

c. Organicen y presenten las etapas fundamentales del proceso



de investigación de materiales y técnicas utilizadas en el proceso de maquetación y fotocopia-do:-Anexen las direcciones y nombres de los sitios en los que realizaron las pruebas de copiado y fotocopiado final y sus costos.-Anexen las direcciones y nombres de los sitios en los que compraron el material. Detallar nombre de pa-peles, su gramaje, costos de los papeles utilizados y otros.-Si hubo otros gastos indíquelos.

d. ¿Qué dificultades y soluciones encontraron durante el desarrollo del proyecto Fanzine?

e. ¿Qué observaciones y aportes tienen para el desarrollo del proyecto Fanzine a futuro?

6. Llega el día de la entrega, siempre hay expectativa frente al resultado, es gratificante ver sus rostros de sorpresa o asombro, la fuerza de una publicación que revela página a página tantas individualidades pero que congrega a todos a la vez.

En este proceso ha sido fundamental, la tolerancia, la acertada comunicación y toma de de-cisiones consensuadas, el planear y resolver problemas, el manejo adecuado del tiempo, la tolerancia al error, donde diversos temperamentos, con sus emociones y sentimientos se suman, pero a la vez se descubren habilidades y actitudes.

### **Conclusiones**

“El Chiflón” ha sido desde sus inicios una invitación constante a detenerse y observar los propios procesos creativos, a reconocer que en esta actividad lo importante es mantener la dedicación, el trabajo continuo y la motivación sobre el problema a resolver. Esto no solamente nos hinchará de pasión por lo que se hace, sino que también nos mantendrá en una constante actitud de curiosidad, siendo ésta capaz de renovar y retroalimentar los propios procesos creativos a través de la investigación.

El ejercicio de observar y reflexionar sobre los propios procesos creativos confronta al estu-diante con sus debilidades y fortalezas,

pero a la vez ayuda a reconocer su potencial creativo que aflora con el ejercicio o acción perseverante en la creación, entendiendo y valorando sus errores y fracasos, dificultades y hallazgos como parte fundamental de esa cadena de procesos que estructura su pensamiento visual, crítico y capacidad perceptiva.

La estructura formal del fanzine es constantemente transformada desde la multiplicidad creativa que cada grupo de estudiantes trae cada semestre. La participación, la creatividad, la autonomía, el trabajo en grupo, la toma de decisiones, fortalecen su personalidad desde lo socioafectivo y lo intelectual.

El fanzine le aporta dinamismo al desarrollo de los contenidos propuestos en el espacio académico, ya que al apropiarse los elementos del lenguaje visual estos se integran en la publicación dándoles un valor emocional, cognitivo y social.

En el proceso de creación a partir de un tema específico, se ha hecho acompañamiento a través del diálogo, el debate y la reflexión sobre el tema planteado; los niveles de profundización sobre éste dependen de la postura, investigación e interés que cada estudiante adopta frente a la temática propuesta.

Al trabajar todo el grupo alrededor de un tema, se ha evidenciado la diversidad de pensamiento y las distintas posturas frente a éste, dada las variadas experiencias, conocimientos, sentimientos, emociones, sensaciones y conexiones que cada estudiante establece reflejándose en una manera particular de expresión y concreción visual.

El fanzine busca que a futuro los estudiantes puedan generar y concretar sus propios proyectos, que confíen en sus ideas y se atrevan a ejecutarlas y no teman al fracaso. Que planteen nuevas propuestas realizando acciones creativas, individual o grupalmente, valorando sus ideas y dando valor a lo que hacen, reconocer que

en la acción creadora están posibilitando el encuentro de nuevo conocimiento porque “la creatividad es la capacidad de generar conocimiento contingente” (Tschimmel, 2009:10). Las ideas están allí, solo basta detenerse a observarlas, escucharlas, tocarlas, saborearlas, olerlas y esperar que “El Chiflón” con su aire provocador empiece a generar un nuevo coctel de conocimiento creativo.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Cerdeña, H. (2011). *El proyecto de aula*. Colombia, Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. En *Revista digital universitaria*. 5 (1) Recuperado de: [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene\\_art4.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf)
- Greiff, B. (2015). *Más acá de la ficción: prácticas académicas, laborales y marginales del diseño en Bogotá 2003 – 2012*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16769/GreiffTovarBorisAlexander2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortega, A. (2014). *Proceso creativo y estrategias comunicativas*. México: De la Salle
- Trujillo, L. (2016). *Diseño de desarrollo de colección fanzine mediante trabajo colaborativo para bibliotecas comunitarias de Bogotá*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20979/TrujilloPuentesLizAnguelly2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tschimmel, K. (2009). *El proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una capacidad sistémica*. Barcelona, España: Octaedro

## **Notas**

---

- <sup>1</sup> Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística; participó en el proceso de selección y propuesta del actual nombre del fanzine: “El Chiflón” en el año 2015-2 ([texto](#))

## Anexos



(texto)

### Anexo 1

Aquí vemos los temas propuestos por los estudiantes para el fanzine del año 2015-3. Tema ganador Ocultismo.

## Anexos

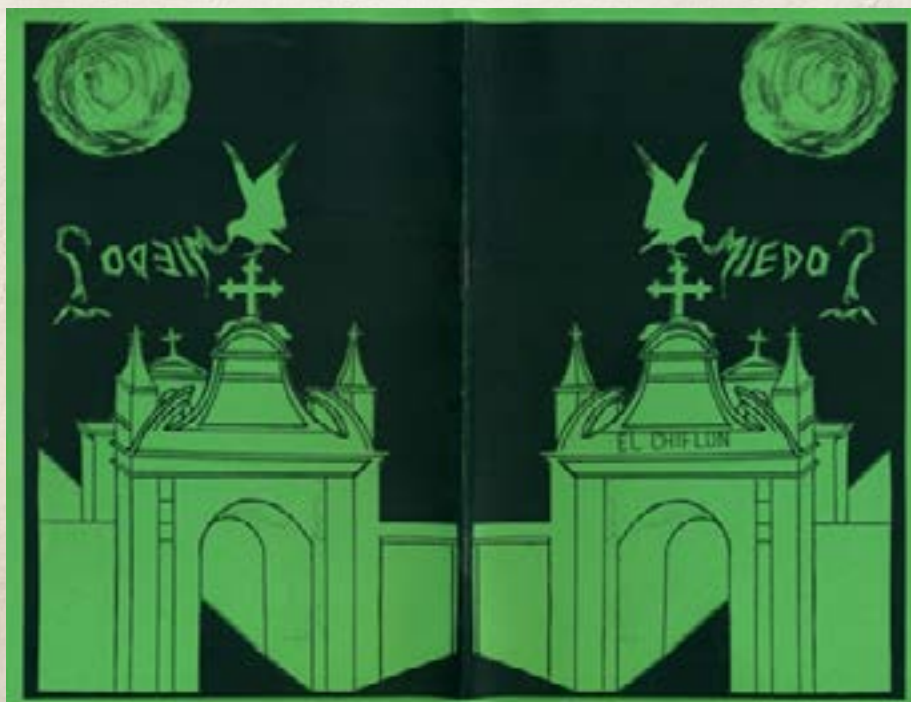


[\(texto\)](#)

### Anexo 2

Figura 2. Fanzine "El Chiflón", tema *Ocultismo*. Portada y contraportada por Giovanny Man-cipe. 2015-2

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 3

Figura 3. Fanzine "El Chiflón", tema *Miedo*. Portada y contraportada por Brenda Mosquera. 2015-2



## Anexos



([texto](#))

### Anexo 4

Figura 4. Fanzine "El Chiflón", tema *El amor por encima del dolor*. Portada y contraportada por Danna Gómez. 2016-1

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 5

Figura 5. Fanzine “El Chiflón”, tema *Eros*. Portada y contraportada por Ximena Miranda. 2016-1

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 6

Figura 6. Fanzine "El Chiflón", tema *Locura*. Portada y contraportada por Lina Yepes. 2016-3

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 7

Figura 7. Fanzine "El Chiflón", tema *Tic, tac, tic, tac...se hace tarde*. Portada y contraportada por Angie Tatiana Saldaña. 2016-3

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 8

Figura 8. Fanzine “El Chiflón”, tema *Mi basura favorita*. Portada y contraportada por Esteban Caballero. 2017-1

## Anexos



(texto)

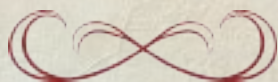
### Anexo 9

Figura 9. Fanzine "El Chiflón", tema *Grimorio*. Portada y contraportada por Milena Diaz-gra-nados. 2017-1

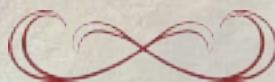




## Os Professores de Artes e o Audiovisual: a Formação como uma Busca Estética



Adriana Hoffmann  
Fernandes  
Brasil



Jamila  
Guimarães da Silva  
Brasil



## **Biografias**

### **Jamila Guimarães da Silva**

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - 2009), mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO - 2016). Sua dissertação intitulada “Professores de Arte: formações e experiências com o audiovisual”, investigou a formação através do audiovisual do professor de artes, e esteve vinculado ao projeto de pesquisa do grupo CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação). Foi professora substituta de Artes Visuais no Colégio Pedro II (2011-2013). Atua como professora de Artes Visuais na rede pública de educação dos municípios do Rio de Janeiro (desde 2011) e Duque de Caxias (desde 2016).

### **Adriana Hoffmann Fernandes**

Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com graduação em Educação e mestrado e doutorado em Educação e Midia pela PUC-Rio e PROPED-UERJ. Atualmente atua na Escola de Educação lecionando para os licenciados e Programa de Pos-graduação em Educação lecionando e orientando mestrandos e doutorandos na área de educação, mídia e arte. Coordena o grupo de Pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) registrado no CNPq no Brasil. Link do grupo: <http://caceunirio.wixsite.com/cace>. Tem várias publicações referentes as relações entre mídia e educação. Participa desse evento como co-autora sendo a autora principal a sua orientanda Jamila Guimaraes.

## **Os Professores de Artes e o Audiovisual: a Formação como uma Busca Estética**

Jamila Guimarães

jami.mila@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME – RJ)

Adriana Hoffmann

hoffadri58@gmail.com

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)  
Brasil

### **Resumo**

Este artigo propõe-se a discutir a formação em audiovisual de professores de artes através da experiência em diálogo com os autores Benjamin e Larrosa, cujas percepções acerca desse tema dizem respeito ao potencial narrativo como forma de trazer à tona as experiências dos entrevistados. A experiência, por sua vez, é percebida como aquele momento relevante na vida dos sujeitos, onde algo que lhes sensibilizou, os marcou a ponto de tornarem-se lembranças fortemente presentes. A entrevista autobiográfica foi a metodologia utilizada, visto que através da narrativa, os professores trazem em suas falas as experiências de suas vidas nas relações com o audiovisual. As experiências com Arte e com o audiovisual foram as que mais interessaram, pois a elas estão associadas as formas de consumo desses professores.

Palavras-chave:

Formação, professor, arte, audiovisual.

### **Introdução**

Nesse artigo temos como objetivo apresentar parte dos achados de uma pesquisa de mestrado realizada dentro do contexto do grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo investigar os processos formativos dos professores de Arte com o audiovisual.

Para discutir essa relação entre arte e audiovisual e o processo formativo dos professores a pesquisa buscou apresentar a reflexão que relacionava as duas áreas mostrando o quanto são cada vez mais imbricadas na atualidade.

Em nosso cotidiano estamos sempre em contato com o audiovisual nas diferentes situações vividas e basta andar nas ruas para perceber isso. Estamos a todo o momento em contato com alguém de olhos e ouvidos atentos ao seu *smartphone*. Enquanto aguardamos uma consulta ou exame em uma clínica, você está acompanhado de um aparelho de televisão, que ora informa, ora entretém, mas está sempre ligado. Estamos sempre conectados a imagens em movimento pelos nossos celulares ou outros aparelhos móveis, sempre processando uma nova informação, sempre compartilhando algo interessante ou engraçado, algo que atenda à nossa necessidade naquele momento. Parece que o que era contado por nossos antepassados através de histórias orais e depois escritas, nos é contado hoje de forma mais dinâmica através de novos suportes principalmente audiovisuais. A nossa capacidade narrativa se renova na medida em que o homem e o mundo à nossa volta se renovam. Continuamos contando histórias, mas a forma de multiplicá-las mudou. Lucia Santaella em seu artigo *As comunicações e as artes estão convergindo?* (SANTAELLA, 2006) aponta a configuração das culturas humanas em seis eras civilizatórias: “a era da comunicação oral, a da comunicação escrita, a da comunicação impressa, a era da comunicação propiciada pelos meios de comunicação de massa, a era da comunicação midiática e, por fim, a era da comunicação digital” (DEFREITAS, 2006, p. 29).

Após a Revolução Industrial, a comunicação se produz de forma massificada e estabelece novas formas de comunicar rompendo com algumas barreiras, unindo artes e comunicação, conforme discutiremos mais adiante. Quando a informação, a imagem, o som, o vídeo possuem uma distribuição mais rápida e ampla

disponibilização, estes produtos tornam-se mais acessíveis a todos, ampliando, desta forma, o seu consumo.

Desta forma “os meios de comunicação, fortemente ligados aos modos de produção de uma sociedade, criam novos ‘ambientes culturais’ e novos suportes para os conteúdos simbólicos, que podem ser livros e jornais, por exemplo, ou a fotografia, o cinema e a televisão, esses últimos representando o ‘apogeu da comunicação massiva’” (*idem* p. 30). Dentro desse contexto, a televisão e o cinema seriam os principais responsáveis pela circulação de imagens e informações, ampliando assim o crescimento da propaganda e do consumo de bens materiais. Na medida em que a circulação de imagens se intensifica, intensificam-se também a distribuição de imagens de produções artísticas, tornando-as acessíveis a todos, inclusive àqueles que não teriam a oportunidade de ter um contato com elas fisicamente.

### **Construindo autobiografias com professores, audiovisual e arte – narrar a formação?**

Temos o Professor de Artes Visuais como parte de uma estrutura em que ele – indivíduo, professor, aluno, experimentador, produtor, consumidor, pensador, criador – compõe uma teia de relações que aqui nesse artigo se configuram no diálogo com a formação dele. As pesquisas de Loponte (2011), Soares e Alves (2011), Neitzel e Carvalho (2013), Soares (2010), Frange (2009), entre outros, apontam para esta direção de uma formação de caráter mais amplo, que entendem que todos os espaços são potências formativas. Recorro a este trecho de Luciana Loponte (2011) para ilustrar este entendimento ao falar dos professores de artes:

Acredito que um grupo de docentes em formação não é um ponto de chegada e a ético-estética que o constitui, uma ética que adjetivo como “artista”, pouco tem a ver com a arte das “obras-primas” e sua insuspeitada originalidade cristalina. Assemelha-se mais àquela arte que se assume como esboço, como rascunho

contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalho do artista sobre si mesmo. Uma arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com fronteiras de materiais, técnicas e temáticas. Para Bauman (2009, p. 99), fazer da existência uma “obra de arte” nesse mundo líquido-moderno é “viver num estado de transformação permanente, autorredefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que tem sido até então” (2011, p. 42).

Ao atribuir a metáfora do esboço e do rascunho à formação – acreditamos que não apenas a docente – nos ajuda a entender como esse caminho não é único e não possui um ponto de chegada. Nossa formação se dá através de erro e acerto, fazer e refazer, escrever e reescrever, desenhar e redesenhar, numa ação contínua que nos constrói enquanto sujeito e enquanto profissional, embora uma “função” não esteja apartada da outra.

Os atores desta pesquisa são quatro docentes professores de artes. Era um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito à faixa etária tendo mais jovem com 28 anos e o mais velho com 56 anos. No entanto, o grupo é mais homogêneo no tempo de experiência como professor porque todos têm em média dez anos de experiência; e todos atuam na rede pública de educação. À exceção de um professor, todos trabalham com ensino fundamental.

A busca pelos sujeitos da pesquisa deu-se através de contatos de integrantes do grupo CACE, de redes sociais (página do Facebook do grupo de professores de arte) e contatos pessoais em eventos como ANPED Sudeste e evento no MAR (Museu de Arte do Rio). Destaco a dificuldade de encontrar professores que realizem trabalhos de produção audiovisual com seus alunos e que estivessem dispostos a participar da pesquisa. Tivemos um número pequeno de professores,

mas os achados foram significativos, pois a pesquisa pode ser realizada com mais profundidade, atenta ao percurso individual desses professores. Identificar os sujeitos por seus nomes reais foi uma decisão acertada e autorizada pelos professores.

A pesquisa foi realizada através de entrevistas autobiográficas nas quais eles narravam suas formações, experiências e sentidos nas relações que estabeleciam com o audiovisual em suas atuações com as artes dentro e fora da sala de aula. Entendemos que para compreender a formação do professor de artes visuais é preciso conhecer como viveram e pensaram sobre suas vidas até o momento a partir de suas experiências. Por esse motivo a pesquisa opta por trabalhar de modo autobiográfico com as narrativas dos professores. Souza (2007) assinala a narrativa autobiográfica como método para a compreensão do percurso de vida do professor como metodologia de pesquisa, pois intercambiar experiências é um processo de conhecimento com potencialidade formativa (p. 61).

A escolha por trabalhar com a narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa deu-se principalmente pela compreensão de que os espaços de formação se dão também na academia e na escola, mas não *apenas nesses*. A partir dos autores que serviram de arcabouço teórico para essa escrita, a formação foi pensada como processo contínuo que atravessa as mais diversas instituições – escolares, acadêmicas, sociais, virtuais, culturais, artísticas, etc. – essas leituras ajudam a perceber a “formação como percursos rizomáticos que se multiplicam e problematizam-se a partir do reconhecimento do *não-aprender*, do *não-conhecimento* também como lugares de formação buscando, com isso, desestabilizar esses pensamentos quase naturalizados” (SÜSSEKIND, FERRAÇO e OLIVEIRA, 2015, p. 4).

Ao narrar sua própria vida, o narrador professor revisita suas memórias, seus marcos, suas experiências, organizando-as, através da linguagem, de uma forma linear e compreensível a ele mesmo

e a quem o ouve. Desta forma, o narrador elabora e reelabora sua própria história, cria um roteiro onde - tal qual um diretor de cinema que decide os cortes e duração de uma cena, ou um pintor que, através do uso da luz e da sombra, consegue destacar um elemento específico da obra - decide quais fatos são relevantes ao ponto de serem mais bem desenvolvidos em sua trama narrativa e quais merecem menos destaque.

Dialogamos com Walter Benjamin em sua concepção de narrativa e experiência entendendo que, do ponto de vista deste autor, a narrativa pode ser compreendida como o relato de uma história carregada de investimentos simbólicos. A palavra experiência tem sua raiz no latim, e significa passagem através do perigo. Esta passagem traz ao sujeito uma aprendizagem. A esta aprendizagem podemos associar a ideia de experiência de que nos fala Benjamin comentado por Larrosa (2002) onde “a experiência é aquilo que ‘nos passa’, nos toca, ou que acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (p. 25-26) e pensando que o sujeito deve se mostrar sensível a vivências outras, complementa: “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação” (p. 26). Essa sensibilidade é uma forma de mobilização poética do sujeito em relação ao nosso cotidiano pois

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).  
Ao narrarem suas experiências formam-se e revisitam situações

vividas dando-se conta desse processo como fica claro na fala de um dos professores: (...) *entrevista é muito bom porque tem umas coisas que você nunca pensa na vida* (...)

Raphael aponta nessa fala o quanto a pesquisa está sendo formativa para ele. Como nos diz Duarte, nesse momento “atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las” (2004, p. 220). É importante ver que ações deste tipo, são capazes também de dar continuidade ao processo de formação desses sujeitos.

Para compreender o processo de formação desses professores investigamos os acessos e experiências deles que antecederam sua formação acadêmica. Quais foram os caminhos percorridos por eles com a arte e o audiovisual por estímulos sociais anteriores à faculdade de artes? Duarte (2009) nos mostra em seu livro *Cinema & Educação* a necessidade de se pensar a educação também como um processo de socialização e formação de subjetividades (p.14). O sujeito se educa a partir das suas relações sociais, incluindo aí atividades culturais já presentes em nosso cotidiano como o ir ao cinema, assistir televisão, etc. Entendemos a identidade como uma formação cultural (HALL, 1997), costurada pelas relações sociais e de consumo, é importante destacar este conceito como um dos elementos de alicerce para este momento da pesquisa, onde o que se entende por identidade ajudará a delinear o perfil desses professores. Partirei da definição proposta por Hall que nos diz que

o que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências



única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997)

A nossa cultura é resultado de diversos atravessamentos interculturais formativos, onde a conexão, relação, apropriação e ressignificação de outros povos nos constituem, somos cidadãos culturalmente híbridos. Complementando a definição de Hall, trago a fala de Canclini que nos aponta que “a identidade é uma construção, mas o relato artístico, folclórico e comunicacional que a constitui se realiza e se transforma em relação a condições sócio históricas não redutíveis à encenação. A identidade é teatro e é política, é representação e ação” (2005, p.138). Como se dá a relação com o audiovisual na experiência dos professores de arte pesquisados?

#### **“Busca” cultural como formação – um modo de consumo**

Nesse momento trazemos um aspecto que apareceu muito no relato dos professores. A idéia de *busca cultural* como formação. Percebemos que eles falam dos seus processos de busca nos consumos como parte desse processo de formação que ocorre de diferentes maneiras para cada um. Os professores trazem os critérios para escolherem o que veem, leem, assistem, visitam, enfim, aquilo que se relaciona ao consumo de bens culturais. Nota-se que o consumo desses professores está associado a uma busca, como podemos perceber na fala da professora Thaís: “(...) *eu sempre me vejo buscando coisas que eu posso trabalhar com as crianças. (...) A minha busca mais individual (...) tem muito a ver com o momento, e às vezes eu me forço a ver ‘ah, isso aqui é sobre arte’, então eu vou parar e vou ver*”.

A *busca* nesse contexto pode ser entendida como *procura*, e como *ir a algum lugar e trazer de lá* o conhecimento ou vivência que o professor entende como necessário principalmente à sua prática profissional, como eles mesmos dizem. Essa relação de busca cultural

aparece de forma semelhante na pesquisa de Milliet (2014). Como discutido em artigo publicado Milliet e Fernandes (2014) reiteram a explícita diversificação do consumo cultural das professoras se relacionando de forma estreita com o que elas levam para seus alunos em sala de aula. A ideia de que a sala de aula e sua prática é uma das importantes mediadoras das buscas e consumos culturais feitos pelos professores. Mesmo quando o consumo é atribuído a um viés pessoal, aquilo que eles encontram em suas buscas acaba refletindo nas suas práticas como é o caso do professor Antônio, cujo interesse pessoal pela temática LGBT reflete-se nos usos que faz do audiovisual em sala de aula.

Desta forma, os professores buscam suas experiências estéticas – e consequentemente formativas – levados também pela relação com o trabalho, como nos dizem Rosiane e Raphael, respectivamente: “às vezes também é em relação ao trabalho”. *“Como é uma coisa que eu trabalho, eu tento ter um olhar muito amplo”*.

Observando o que os professores contam, é possível perceber que em relação ao consumo de Arte – idas a exposições, museus, galerias – existe forte inclinação a associar isso às suas práticas profissionais, ou seja, como eles podem “utilizar” esse conhecimento com os alunos, ou no caso do Raphael na crítica de Arte. É interessante perceber que ao pensar em indicar ou levar os estudantes a visitarem exposições, os professores estão preocupados também em ampliar seus repertórios culturais, promovendo acesso a outros códigos de linguagem. Segundo Ana Mae Barbosa, “o canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais” (2012, p. 34). Ao indicarem exposições aos alunos, estes professores potencializam a formação de seus aprendizes, ascendendo à condição de cidadão (CANCLINI, 2005, p. 70).

Podemos pensar que existe um aspecto formativo do professor na intenção de formar o outro, pois nesse gesto se reflete a sua própria

formação, já que ao indicar uma exposição ele o faz a partir da experiência que teve com a mesma.

Com relação ao audiovisual, as motivações estão mais diretamente ligadas aos seus gostos e interesses pessoais. Eles percebem que em suas formações institucionais na Universidade o audiovisual não estava presente mas nem por isso deixam de utilizá-lo em suas aulas. O audiovisual aparece na formação desses professores pelo consumo que fazem dele no cotidiano.

À ideia de consumo dialogamos com Canclini (2005) que nos fala do consumo não como uma ação irrefletida, mas como uma forma de identificação e pertencimento social e cultural. Esses professores nos apontam práticas relacionadas a esse mundo globalizado, onde as fronteiras estão cada vez mais se diluindo, e nos inserindo numa sociedade cada vez mais heterogênea,

encontramos códigos que nos unificam, ou que ao menos permitem que nos entendamos. Mas esses códigos compartilhados são cada vez menos os da etnia, da classe ou da nação em que nascemos. Essas velhas unidades, quando subsistem, parecem se reformular como pactos móveis de leitura dos bens e das mensagens. Uma nação, por exemplo, a esta altura é pouco definida pelos limites territoriais ou por sua história política. Sobrevive melhor como uma comunidade hermenêutica de consumidores, cujos hábitos tradicionais levam-nos a se relacionar de um modo peculiar com os objetos e a informação circulante nas redes internacionais. Ao mesmo tempo encontramos comunidades internacionais de consumidores (...) que dão sentido de pertencimento quando se diluem as lealdades nacionais (2005, p. 67).

Existem formas de consumir que aproximam as pessoas de seus pares criando códigos de aproximação. Os professores apontam esse consumo como parte de sua formação de seu modo de ser docente. O consumo é entendido aqui não apenas como

a aquisição de bens materiais, mas como acesso/participação de ambientes, lugares, leituras, apreciações que permeiam a identidade dos sujeitos enquanto professores de arte, que caracterizam ainda modos de circulação. Trata-se de um **consumo como formação**.

**Uma conclusão possível - “As redes em que eu me formo, me formam” – processo de formação estética dos professores**

Eu acho que essa formação ela pode acontecer sim (...) No meu caso eu acho que eu vejo o audiovisual mais presente como forma de percepção do mundo, da realidade, como um meio de você não só perceber, mas de você pensar e aí tentar construir alguma coisa nessa sua realidade. Ele se deu só a partir do momento que eu comecei a dar aula mesmo... Depois que eu comecei a trabalhar com o audiovisual com os alunos, então eu percebo que há aí uma... uma percepção diferente e sim, a consideração de outras variáveis como eu falei anteriormente, (...) a questão da formação, que só se consolida com essa experiência do trabalho com os alunos.

Rosiane

Pensando a formação estética em relação ao audiovisual nos deparamos com algumas falas de professores como a de Rosiane que trago na epígrafe. A professora demonstra que o próprio processo de dar aulas de artes foi formador dela mesma com o audiovisual. Assim como ela, os demais professores também trazem essa questão da formação pensando no trabalho com os alunos e depois pensando na sua própria formação. Como a formação deles e a formação dos alunos se entrelaçam nesse processo? A fala de Antonio quando diz “as redes em que eu que me formo, me formam” mostra o que também ocorre com os outros professores, assim como na fala citada de Rosiane.

Pudemos notar que existem dois tipos de formação permeando esse grupo de professores. Existe a busca por uma formação, digamos mais institucionalizada, onde percebi a procura por parte

de Rosiane e Antônio de cursos de formação na área da animação – curiosamente ambos – do Anima Mundi para embasar sua formação e prática. E no caso de Thaís e Raphael que pesquisam sobre audiovisual para atender uma demanda específica: para Thaís, dentro da proposta do seu planejamento das aulas, estudar vídeos que podem ser utilizados com suas turmas; e para Raphael a pesquisa gira em torno das proposições de mostras e trabalhos de curadoria que ele realiza.

Contudo, foi possível notar que para o professor Antônio, a troca com seus pares gera uma rede de formação. E São justamente essas redes que tornam possível uma formação estética e profissional, já que os múltiplos encontros permitem troca de vivências e proporcionam novas experiências. Alguns estudos (SAMPAIO, RIBEIRO e HELAL, 2013; SOARES e ALVES, 2011) apontam como são relevantes para a formação docente estabelecer pontos de convergência onde a troca e o aprender com outro se torna possível. As redes podem ser um espaço importante para essa formação.

Como observaram Soares e Carvalho em sua pesquisa, a formação do professor é um fenômeno complexo entre o individual e o institucional (2008, p. 11275). Percebemos que isso ficou claro nas falas dos pesquisados pois cada professor, tem uma busca própria que depende de aparatos institucionais e opções pessoais, sejam elas em cursos de formação, eventos ou textos especializados nos assuntos que lhes interessam.

Coutinho (2008) nos fala da necessidade do professor de Artes interagir com os espaços culturais, além disso, temos de reconhecer que não apenas os espaços reconhecidamente formativos são capazes de construir conhecimento, mas as nossas relações e interações também o são. Acrescentamos a esta fala que o contato do professor com outros professores – de Arte ou não –, a participação em debates, cursos de curta ou longa duração e como

foi nesse caso, a participação em pesquisas sejam elas qualitativas ou quantitativas, possibilitam a ampliação do olhar, do pensar, do refletir e do produzir do professor. Esta autora nos diz mais: “faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade” (*idem*).

A arte e a formação com o audiovisual operam da mesma forma, estando relacionadas. As falas dos professores têm muito dessa “possibilidade de ser” em relação a arte como nos diz Fischer(1959). Percebe-se isso ao ouvir seus relatos de vida. Ao serem questionados sobre o que os levam a consumir determinado bem cultural, os professores foram bem enfáticos com relação ao consumo direcionado a Arte, dizendo que visitam exposições não apenas guiados por seus gostos pessoais, mas principalmente por conta do trabalho. Que relação é essa que me permite construir minha relação com a arte mediado pelo meu papel de professor, de curador, de sujeito que experimenta a vida de um determinado ponto de vista? É essa sim uma formação estética em que se formam sendo e se tornando os sujeitos que são, nesse processo de busca e criação.

## Referencias bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *As mutações do conceito e da prática*. In: Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas Vol. I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais na globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- COUTINHO, Rejane. *A formação de professores de Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEFREITAS, Mônica Santos Pereira. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* Revista Intersaberes ano3 n. 6, p. 276 - 282 jul. Dez, 2008.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. MILLIET, Joana Sobral. *Pedagogias da animação: um olhar sobre o consumo cultural das professoras animadoras*. Revista Educação Online, PUC-Rio, n. 17, p.135-151 set-dez 2014.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. São Paulo: Círculo do livro, 1959 (data da publicação original).

- FRANGE, Lucimar Bello P. *Pesquisas no ensino e na formação de professores: caminhos entre visualidades e visibilidades*. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa (org.). *Trajectoria e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais da XV CONFAEB*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. In: THOMPSON, Kenneth (org.). *Media and Cultural Regulation*. Londres: Open University, 1997.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação: n. 19, 2002.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte e inquietudes estéticas para a educação*. In: PASSOS, Mailsa. RIBES, Rita (org.). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.
- NEITZEL, Adair de Aguiar, CARVALHO, Carla. *A estética na formação de professores*. Curitiba: Rev. Diálogo Educ., v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013.
- SAMPAIO, Carmem Sanches. RIBEIRO, Tiago. HELAL, Igor. *Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica*. Revista Contrapontos – Eletrônica, Vol. 13 – n. 3 – p. 160-168/set.-dez., 2013.
- SOARES, Maria da Conceição da Silva. ALVES, Nilda Guimarães. *Cultura, cinema e redes de conhecimentos e significações*. In: PASSOS, Mailsa. RIBES, Rita (org.). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.
- SOARES, Maria Luiza Passos. *Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos*. Caxambu, MG: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2010.




SOARES, Maria Luiza Passos. CARVALHO, Carla. *A formação estética do professor: conceitos de artes visuais*. Curitiba: Anais do VIII EDUCERE – Editora Champagnat, 2008.

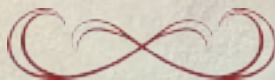

SOUZA, Elizeu Clementino. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. In: NASCIMENTO, AD. e HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. FERRAÇO, Carlos Eduardo. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Escritas curriculares ou sobre três experiências para se pensar os entrelugares culturais da formação*. Rio de Janeiro: Anais do VIII Seminário REDES, 2015. (Acesso em 25/06/2016).





**El Educador como Creador  
y el Artista como Formador**



Flor Ángel  
Rincón  
Colombia

## Biografía

### Flor Ángel Rincón

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Literatura, Especialista en Educación Psicolingüística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia; Profesora asociada Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Licenciatura en Educación Artística. Directora y asesora de los semilleros de Investigación: UDIVERSIA, otros modos (estudios de género), e Inter-es-arte (grupo Aisthesis).

Campos de trabajo e investigación: La Psicopedagogía (enfoque psicodinámico), la Educación Artística, el Arte y el Psicoanálisis.

## **El Educador como Creador y el Artista como Formador**

Flor Ángel Rincón Muñoz  
florura242@hotmail.com  
Coordinadora Área Contexto  
Colombia

### **Introducción**

Conforme al enfoque de la escuela rusa histórico-cultural el arte es un fenómeno social que debe ser estudiado en contexto. Entre las viejas preocupaciones meramente formales y las recientes cuestiones prácticas sobre la formación de una economía de bienes simbólicos en el mundo del arte tenemos un recorrido intermedio. Tal recorrido partió del uso de unas categorías estéticas abstractas en la filosofía alemana de finales del siglo XVIII y luego terminó por supeditar el trabajo artístico a unos conceptos relativos a la producción y venta de objetos de consumo a lo largo de los siglos XIX y XX hasta nuestros días. Hay que tener en cuenta el hecho de que el arte en su sentido moderno, a pesar de ser un universo relativamente autónomo, ha estado siempre ligado a los procesos que han terminado por cimentar la conformación de la vida en común del hombre actual.

En otras palabras, lo que distingue al arte moderno del arte medieval o del arte antiguo radica en el hecho de que la cultura material del capitalismo llegó a transformar y deshacer lo que alguna vez fue nuestra percepción de un mundo «encantado» en el orden del mito. El desencantamiento del mundo es en realidad un fenómeno que dio pie a lo que podría describirse en términos de la creación de un nuevo «régimen de lo sensible». ¿Acaso la fetichización de la mercancía que denunciara Marx no tuvo como respuesta y su complemento perfecto la dinámica de la consagración «aurática» de la obra de arte operada por las distintas corrientes de vanguardia? ¿No han sido recientemente usados como estrategias de mercadeo el uso de técnicas de la instalación o la plástica para

la comercialización masiva de objetos obsoletos por parte de las empresas, lo cual ha redundado en la maximización de las ventas? ¿No es el cine comercial de última generación el lugar en el que ha quedado confinado el mito del gran héroe y cuya intención es que el espectador sueñe en entre imágenes virtuales y de ciencia ficción, pero en medio de la miseria y la explotación en lo real?

La división del trabajo en todas las esferas de actividad social, la mecanización y la implementación del instrumental técnico para mediar las relaciones humanas y la valoración de la cuantificación por encima de la cualificación son todos factores que han hecho que el arte moderno y contemporáneo dejara de estar orgánicamente integrado a la sociedad o subordinado a las consideraciones ideológicas de quienes detentaban el poder en el pasado. La superación de este estado de cosas ha fracasado tanto del lado de las soluciones políticas como de las formulaciones idealistas. En lo que sigue intentaremos ofrecer una hoja de ruta de lo que podría ser la caracterización del arte moderno en el contexto latinoamericano abordado desde una perspectiva educativa. Pero antes debemos volver sobre el enfoque histórico-psicológico o programa culturalista (J. Bruner) de la creación de significado en el la educación artística.

### **Vygotsky: derivación simbólico-cultural de la enseñanza del arte**

La exigencia vygotskyana de poner el énfasis en la relación entre aprendizaje y desarrollo infantil es comparable al lazo existente entre formación cultural y creatividad artística; con esta precisión, el diagnóstico que el padre de la psicología socio-histórica hacía del vínculo entre desarrollo y aprendizaje puede ser homólogo al que podemos encontrar hoy entre educación artística y el arte como actividad social (en el público) y actividad mental (en el sujeto creador).

En efecto, así como Vygotsky rechazaba la «suposición de que los procesos del desarrollo [fueran] independientes del aprendizaje» (VYGOTSKY, 2000, p. 123), así también es imposible separar la

educación artística de la comprensión psicológica de los procesos creativos y de recepción de las obras de arte. Con una educación artística centrada en la adquisición de simples técnicas, los maestros dejan de lado el problema de cómo dominar los procesos de creación y apreciar las dificultades que son inherentes al momento de abordar la actividad creadora desde un punto de vista psicológico y sociológico.

Habría pues que diseñar experimentos de aula en el que los estudiantes antes de adquirir algún conocimiento técnico en cualquier área de aplicación, tuviesen la posibilidad de obtener un mayor contacto con ideas o teorías relativas a los aspectos involucrados en el desarrollo de la creatividad. Por ejemplo, en la Licenciatura en Educación Artística (LEA), hemos comenzado a implementar ejercicios de investigar y escribir (bajo la guía del profesor) sobre las asociaciones significativas suscitadas por una obra de arte o acerca de los fenómenos psicológicos y sociales que parezcan estar involucrados en la plasmación de una imagen mental antes de ser encarnada en algún material concreto (el color en pintura, la arcilla o la madera en escultura, el cuerpo en la danza o el teatro, etc.).

De otro lado, del mismo modo en que Vygotsky criticaba una variante especial de este primer presupuesto por la cual se entiende el desarrollo cognitivo como un requisito para el aprendizaje (p. 124), en tal sentido podríamos decir que la creación artística no es un don natural con el que se nazca y frente al cual cada área tendría por objetivo modelar dicha habilidad según el grado de destreza mostrado por el estudiante. En realidad, la creatividad es susceptible de potenciarse mediante la educación y el contacto con las obras de arte: *es decir, el arte despierta la creatividad y la enseñanza de sus procesos jalona las operaciones que allí están en juego*. En otras palabras, la imaginación despierta la inteligencia mediante la enseñanza de las operaciones mentales (conscientes e inconscientes) y los condicionamientos sociales que intervienen en el acto creativo. Aparte de las cuestiones sociológicas en torno a los criterios del

gusto o las preferencias, la valoración y la puesta en práctica de las obras de arte son apuestas pedagógicas que deben apuntar a la adquisición de procesos cognitivos superiores de manera holística.

Es verdad que cada estudiante desarrollará mejor unas habilidades en un determinado campo del arte que en otros y se destacará más que el resto de sus compañeros. También es cierto que un mismo estudiante le ha de costar desenvolverse en otras áreas donde sus mismos pares, por el contrario, le aventajan. No obstante, de lo que se trata es que el arte en cualquiera de sus dimensiones ayude a cada estudiante a elevar los índices psicológicos que son característicos de una inteligencia creativa. Invirtiendo el presupuesto antes mencionado, la creatividad es el resultado de la enseñanza artística y, en especial, el producto del contacto continuo con las obras, y no la base o la capacidad que unos tendrían y otros no.

En segundo presupuesto que Vygotsky rechazaba era la identidad entre aprendizaje y desarrollo (p. 125), el cual es equiparable a la identificación entre formación artística y creatividad en el mundo del arte y su adquisición profesional en la universidad. Aquí se suele creer que el desarrollo de un ejercicio en plásticas o la recitación de poesía o la repetición de ciertos pasajes u obras literarias ya consagradas estimularán una adquisición de hábitos que reemplazarán o afianzaran las dotes creativas innatas en cada individuo. Mientras que bajo la primera concepción el nivel de enseñanza del arte dependerá del grado de maduración alcanzada en los procesos creativos que serían desencadenados, el segundo enfoque establece una coincidencia temporal de evolución en el desarrollo propio de las capacidades y el citado nivel de instrucción.

Un tercer presupuesto que rechazaba Vygotsky en su estudio sobre la adquisición de las operaciones psicológicas complejas era partir de una determinación recíproca entre ambos factores, es decir, establecer una correlación entre el desarrollo y el aprendizaje (p. 126). Lo que en nuestro caso se traduciría en términos de condicionamiento



mutuo entre creatividad y formación cultural. Aunque está hipótesis sea en parte convincente, la complejidad entre los procesos de la enseñanza de la creación de significados en el mundo artístico y los procesos cognitivos que intervienen en su ejecución no pueden identificarse sino que, (por emplear las palabras de Vygotsky) «los unos se convierten en los otros». Tal presupuesto histórico-pedagógico nos obliga a formular dos postulados: 1) hay que partir de un conocimiento estético previo con el que hay que trabajar para el desarrollo de una creatividad artística. Su consiguiente desarrollo parte de una de las facultades de todo aprendizaje humano: su capacidad para la mimesis que el arte humano ha explorado desde el principio. 2) La puesta en práctica de la creación de significados sería la «zona de desarrollo próximo» (ZDP) que impulsaría inteligencia imaginativa y, por qué no, ella misma se convertiría en la base del resto de las operaciones psicológicas superiores que son claves en otras áreas del conocimiento.

### **La enseñanza del arte como obra abierta**

Obras como la de Luis Camnitzer nos permiten dar cuenta de la experiencia límite que el artista pone en escena, al suscitar nuevos sentidos desde lo cotidiano. Un aspecto inherente a la creación artística latinoamericana que ha desbrozado un camino para que sus obras lleguen a estar lo más cerca posible de la vivencia corriente o del día a día. Asimismo su propuesta (junto con la de otros artistas que por razones de espacio no podemos desarrollar aquí)<sup>1</sup> ha sido elegida por encarnar aquella idea acerca de la formación de un nuevo sujeto educativo. Sus propuestas pedagógicas apuntan a que el público sepa reconocer ante sí y frente a los otros su participación activa en la ejecución de la obra y sobre la que el público tiene que reflexionar e incluso replicar más allá de las instalaciones del museo o la galería.

Luis Camnitzer ve una tensión entre un ideal individualista y otro comunitarista que afecta el grado de integración que pueda tener el creador de una obra en la sociedad y el alcance de la capacidad

crítica de los estudiantes de arte (CAMNITZER: 2000: 109). Podría decirse que esta tensión deriva del propio programa educativo dualista que si, por un lado, enfatiza el desarrollo individual y competitivo de los individuos, al mismo tiempo solicita, por otro, su integración como «engranaje de la máquina», conforme a su posición en la estratificación social. Desde el momento en que el arte quedó insertado en los planes de estudio y recibió un lugar en las instituciones de enseñanza oficial esta dualidad se difundió en las estrategias pedagógicas que fueron implementadas para la reproducción de un saber artístico limitado a la producción técnica, ya consagradas por permitir un dominio en la elaboración de las grandes obras del pasado. A su juicio, la situación afecta incluso las formas de recepción, pues al no dominar el lenguaje técnico de fabricación y desconocer los análisis que la crítica especializada lanza sobre las obras (a los cuales se añade la jerga de los formalismos propuestos por las vanguardias), el público no se ve interpelado por la intención que busca el artista a través de los resultados que ofrece en sus exposiciones.

Al convertirse el arte en una disciplina de estudio, no sólo se la aisló de su contribución a las distintas formas de saber, sino que la propia formación profesional en el estudio y dominio de técnicas se convirtió en algo que respondía a, o era la contraparte de, un conocimiento avanzado y depurado en los diferentes estilos artísticos alabados por la especie de crítica que solo pueden entender los críticos. Todo esto suscitó un juego de restricciones y filtros para crear un mercado con productores, intermediarios y consumidores en torno a la obra pobremente valorada y manipulada como objeto de comercialización. Aparte de estas consecuencias, apunta el artista uruguayo:

La transformación del arte en una disciplina discreta tuvo otras consecuencias. Nos ha convertido —a aquéllos que enseñamos— en cómplices de un fraude. Es el fraude en forma de pirámide, en donde los de abajo, con la esperanza de grandes retribuciones,

van financiando a los de más arriba. (...) es probable que menos de uno de cada mil estudiantes de arte termine como artista capaz de mantener a su familia. Pero peor aún, la salida económica más frecuente de los que se gradúan es la propia enseñanza del arte. (...) Cada vez que se derrumba la pirámide, es decir, cada vez que no hay puestos de enseñanza libres, sorprendentemente las acusaciones no van en contra de los principios pedagógicos o de la definición restringida del arte [sc., como disciplina]. Lo que se busca en su lugar es un ajuste del mercado. Se limita la cantidad de estudiantes que pueden ingresar a los estudios para evitar una superpoblación de artistas. Se crean definiciones de calidad cada vez más enrarecidas, restrictivas y elitistas. Se limitan los fondos destinados a la formación de artistas, achicando algunas escuelas de arte, eliminando otras, y el costo de los precios de la educación artística aumenta. Lo que es un proceso de concentración elitista asegura que la empresa artística permanezca controlada por los segmentos influyentes de la sociedad. El hecho artístico así queda, no sólo aprisionado en la palabra arte, sino a merced de una clase social que controla la palabra (CAMNITZER: 2000: 88 y s.).

De ahí que los artistas que ya tienen un trabajo estético consolidado, además de pensar en el problema de cómo lograr incorporar al público dentro de la búsqueda en torno a la definición de qué es arte mediante la hechura de la obra, también deben parar mientes en cómo formar a nuevos artistas que prolonguen el proyecto de subversión estética consistente en una mayor participación en los procesos creativos que movilicen la fijeza el *statu quo*. La sugerencia del derrotismo conformista de que hoy no se puede hacer nada no puede ser más que rechazada. Toda forma de educación debe ir en contra del conformismo que es hoy justificado y elevado como pseudo-valor ético por sobre toda capacidad crítica. En el terreno del arte existen alternativas.

Del lado del artista puede advenir la propuesta de un arte no funcional al mercado, un «arte boludo», tal como lo caracteriza

nuestro autor. La estrategia sería que los artistas produjeran obras que no pudiesen ser declaradas como artísticas o coleccionables. Incluso que negasen la condición de obras al funcionar «en la frontera entre la imbecilidad y la invisibilidad, sin caer ni en una ni en la otra» (CAMNITZER: 2009: 88 y s.). Las obras tautológicas de las vanguardias del arte hegemónico, aunque en apariencia resulten cumplir con tales características, se convirtieron rápidamente en obras narcisistas y cerradas al público. La cuestión no radica siquiera en transmitir un mensaje o preparar una instalación donde el espectador se sienta controlado por la lógica misma en la que el artista ha organizado su plan para la interpretación de la obra. Allí no ha de haber emisión de información, pues el ideal es que la obra la atraiga para sí en vez de suministrarla, pues en el intercambio de información está implicado siempre un ejercicio de poder: en un proceso comunicativo unidireccional el emisor controla y domina aquello que quiere que sepa el receptor.

Al no haber consagración de la obra ni sublimidad, pues esta sería proyectada por el espectador sin que el artista la haya creado, ello trae como consecuencia que la cuestión de la autoría resulte irrelevante. El esfuerzo creativo pasa del artista al público, aspecto que la vuelve una verdadera construcción anónima. El mercado ya no tendría a quién premiar con el ingreso del artista de turno en el canon de paradigmas estéticos a seguir. Razón por lo cual sería imposible la comercialización de los resultados de su arte. El artista no ofrecería un producto sino una situación, un acontecimiento (119 y s.). Por lo demás, al ser la información algo proyectado sobre la obra, los criterios de calidad para Camnitzer se transformarían por completo, e incluso el propio criterio de calidad desaparecería. Salta en escena de forma inesperada «un criterio de funcionalidad en la generación imaginativa», en lo que antes era un aspecto adicional requerido por el consumo. Asimismo, «la noción de belleza pierde completamente importancia y la calidad de la obra aumenta en proporción a la densidad imaginativa que genera en el espectador» (120). La cuestión estriba en que la obra habrá de generarse dentro

de una situación que activa procesos psicológicos de reflexión entre las personas y, como es obvio, de forma individual.

Para la Sexta Bienal del MERCOSUR de Porto Alegre de 2007, a la cual Camnitzer fue invitado como curador pedagógico, la intención fue abrir precisamente algunos espacios de arte para la mayor participación de los visitantes de la muestra, y en donde la cuestión del papel educativo del arte, en el cual Camnitzer venía trabajando hace tiempo, quedo puesta en primer plano. Con relación a esto terminamos con los comentarios que el artista uruguayo hizo en una entrevista reciente sobre la organización del evento:

Decidimos que la Bienal tenía que enfocar en la comunicación con el público y tratar al espectador como un colega y no como un consumidor. Como plan piloto comprometimos a un tercio de los participantes (unos veinte) a trabajar en el proyecto pedagógico, lo cual significó que los artistas tuvieron que formular su investigación artística en un par de párrafos definiendo el problema que estaban resolviendo. El público podía comparar los resultados con esos textos y decidir si la solución era correcta o mejorable, y dejar notas con sus comentarios para que los artistas tuvieran retroalimentación y para educar al público siguiente. Además, preparé ejercicios para las escuelas de todo el estado de Río Grande do Sul con problemas relacionados a los planteados en las obras. Los estudiantes resolvían esos problemas con obras paralelas, no influidas por las obras de los artistas. En la comparación, luego podían decidir si las soluciones de los artistas eran mejores o peores que las propias. Con ello, entraban en el proceso creativo artístico en lugar de quedarse afuera limitados a la apreciación de la obra. En todas las ciudades del estado organizamos talleres de un día para los maestros, y les mandamos paquetes con los ejercicios preparándolos para la Bienal. También teníamos un servicio de autobuses que dentro de un radio de cien kilómetros recogía y devolvía a los estudiantes. Con todo eso, agregado al público normal, tuvimos más de medio millón de

personas visitando la Bienal. En los edificios mismos dedicamos un diez por ciento del espacio a la educación, con talleres, aulas y biblioteca para hacer trabajar a la gente en la Bienal misma con ejercicios especialmente preparados. También organizamos dos simposios, uno nacional y otro internacional, con la misión de borrar la separación que existe entre artistas y educadores. Pienso que el artista que no se preocupa por el efecto de su arte en el público se limita a hacer auto-terapia, y que el educador que no es creativo no debiera enseñar. El buen artista y el buen educador en realidad están en la misma profesión, solamente utilizando medios distintos (CAMNITZER: 2008: 34).

### **Conclusión**

Al momento de abordar el análisis pedagógico del campo artístico la dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo se concretiza en dos formas de lectura que valoran de distinta manera el hacer creativo. En efecto, toda propuesta elaborada por un artista puede ser evaluada en términos de un antagonismo interpretativo entre la obra como forma simbólica pura, independiente de su entorno inmediato, y la obra como expresión o reflejo de sus condicionamientos sociales externos de producción. De un lado, tenemos una explicación evolutiva interna de las ideas que, según se cree, seguiría una línea autónoma e incluso un desarrollo propio, desligado de cualquier contexto social dado. De otro lado, la producción estética estaría sometida al avance y posicionamiento de una clase social específica que determinaría, entonces, ideológicamente, aquello que hacen los artistas o los operadores simbólicos como obras para la alta cultura, con la apariencia de que trabajan en beneficio de su reconocimiento como clase, en el marco de la interacción social ya constituida.

Luis Camnitzer ha desarrollado una propuesta educativa que supera los chantajes que el arte hegemónico ha planteado siempre a los artistas de la periferia. Tomando como tema el ascenso del «conceptualismo latinoamericano», en tanto que movimiento cultural e histórico que emergió de forma aislada con respecto al desarrollo

[Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / El Educador como Creador y el Artista como Formador

del «arte conceptual» europeo y norteamericano, Camnitzer pudo adoptar un punto de vista sociológico sobre el universo social del que él mismo ha formado parte como productor y curador de obras. Lo cual le permitió criticar las relaciones de poder que han permeado el aparentemente aséptico y desinteresado proceder que promulgan siempre el común de los artistas que dicen hacer todo con vistas a realizar el ideal de un «arte por el arte», o trabajar por mera vocación, apelando a eufemismos como la «experiencia de lo sublime» o el proceder por medio de una diáfana «inspiración poética».

## Bibliografía

- BAUDRILLARD, J. (1969/1981). *El sistema de los objetos* (F. González Aramburu, trad.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (T. Kauf, trad.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2003). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. (Jordi Terré, trad). Barcelona: Ediciones Paidós.
- BRUNER, J (1997). *La educación, puerta a la cultura* (F. Díaz). Madrid: Visor.
- CAMNITZER, L. (1969). "Texto". *Luis Camnitzer, José Guillermo Castillo, Liliana Porter: The New York Graphic Workshop*. Caracas: Museo de Bellas Artes de Caracas.
- CAMNITZER, L. (1988). *Cronología*. Montevideo: Museo Nacional de Artes Visuales, Ministerio de Educación y Cultura.
- CAMNITZER, L. (1991). *Retrospective exhibition 1966-1990* (Jane Farve, org.). Bronx, New York: Lehman College Art Gallery.
- CAMNITZER, L. (2003). *De la Coca-Cola al arte boludo* (G. Pedraza, selec. y ed.). Santiago de Chile: Ediciones/metales pesados
- CAMNITZER, L. (2006). *Antología de textos críticos 1979-2006: ArtNexus/Arte en Colombia* (M. Clara Bernal y F. González, eds.). Bogotá: Universidad de los Andes / Ediciones Uniandes.
- CAMNITZER, L. (2008). *Entrevista a Luis Camnitzer: "Global Conceptualism fue algo intestinal e incontrolable, al mismo tiempo que presuntuoso y utópico"* (por: Fernando Davis). Ramona. Revista de artes visuales. N° 86, nov., pp. 34-24.



- CAMNITZER, L. (2012a). *Daros museum, Zürich, March 11-July 4, 2010. El Museo del Barrio, New York, February 2-May 29, 2011* (H.-M. Herzog and K. Steffen, eds.). Zürich: Daros Latinoamérica.
- CAMNITZER, L. (2012b). *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano. Bogotá*: Fundación Gilberto Alzate Avendaño / Instituto Distrital de las Artes- IDARTES.
- LIFSHITZ, M. (1981). *La filosofía del arte de Karl Marx* (S. Mastrángelo, trad.). México: Siglo XXI editores.
- YOGOTSKY, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, trad.). Barcelona: Editorial crítica.
- YOGOTSKY, L. S. (2010). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico* (J. Villaplana, trad.). Madrid: Ediciones Akal.
- YOGOTSKY, L. S. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.
- VIRILIO, P. (1988). *Estética de la desaparición* (N. Benegas, trad.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- VIRILIO, P. (1989). *La máquina de visión* (M. Antolín Rato, trad.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- VIRILIO, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual* (H. Pons, trad.). Buenos Aires: Manantial.

## **Notas**

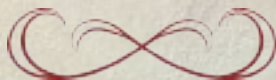
---

- <sup>1</sup> Entre los que se cuentan León Ferrari, Beatriz González y Oscar Muñoz cuyas propuestas educativas en el mundo artístico con una alta carga de crítica social abordaremos en otro texto que está en preparación. ([texto](#))





**El Valor Pedagógico de la Danza en la  
Formación de Licenciados del Programa  
Licenciatura en Educación Artística de la  
Universidad del Atlántico**



Alis Neris  
Montenegro Goenaga  
Colombia

## Biografía

### **Alis Neris Montenegro Goenaga**

Licenciada en Ciencias Sociales (Universidad del Atlántico) Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo (UNAD) Magister en educación con énfasis en Cognición (Universidad del Norte) Doctorante en Ciencias de la Educación (Universidad Rafael Beloso Chacín).

Actualmente es docente en la Universidad del Atlántico en el programa Licenciatura en Educación Artística, desarrollando las asignaturas de didácticas de la Expresión corporal y Didácticas de la Danza Folclórica.

Integrante actual del grupo de investigación CEDINEP; coordinadora del semillero de investigación Huellas, cuya mirada investigativa se orienta hacia la interpretación de los cambios e interacciones surgidas al interior de los procesos socioculturales y de las expresiones artísticas, al igual que los aportes artísticos de sus máximos representantes y los escenarios en los que estos acontecen; definidos en los contextos históricos del desarrollo de la ciudad y el departamento

Formó parte del equipo de Autoevaluación con criterio de Acreditación de Calidad de los programas Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deportes (2013) y Licenciatura en Educación Artística (2016) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico.

Asumió la presidencia del Consejo Distrital de Danza en el distrito de Barranquilla en el período de 2010 a 2014.

Fue miembro del equipo técnico para la creación del programa Danza, adscrito a la Facultad de Bellas Artes, siendo coordinadora de la mesa de trabajo: Proyección y Creación de la Danza, en el

marco del Work Shop para un pregrado en Danza, realizado por la Universidad del Atlántico en convenio con el Ministerio de Cultura; del 1° al 30 de abril de 2011.

Coordinó el Diplomado Cuerpo Sonoro Arte y Primera Infancia, en la ciudad de Santa Marta, realizado por la Facultad de Bellas Artes en convenio con el Ministerio de Cultura y la Fundación Rafael Pombo.

En varias oportunidades ha sido evaluadora de danzas y comparsas de tradición popular en el Carnaval de Barranquilla

## **El Valor Pedagógico de la Danza en la Formación de Licenciados del Programa Licenciatura en Educación Artística de la Universidad del Atlántico**

Alis Neris Montenegro Goenaga  
alismontenegro@mail.uniatlantico.edu.co,  
alnemogo@gmail.com  
Docente en la Universidad del Atlántico  
colombia

### **Resumen**

Este estudio busca develar la relevancia del valor pedagógico que adquiere la danza en la formación de los futuros docentes o Licenciados del programa Licenciatura en Educación Artística, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico; en donde se contempla la necesidad de identificar los propósitos que intervienen en el desarrollo integral de los individuos y la construcción de conocimientos a través del lenguaje artístico danza. Lo que se convierte en un proceso que debe ser orientado desde los fundamentos que ofrece la pedagogía, ya que no es solo enseñar a bailar, sino orientar al individuo a concebir el movimiento como acción de reconocimiento de su cuerpo, de sus posibilidades como ser humano, que interactúa consigo mismo, con los otros, con el medio ambiente, integrado a una cultura y en un espacio determinados, al tiempo que se expresa y se conecta con sus emociones. Estos procesos pedagógicos a su vez son procesos creativos e interdisciplinarios, ya que generan en el sujeto todas las posibilidades de establecer un sinnúmero de relaciones entre la persona y su propio mundo sensitivo e intelectual. Propiciando transformaciones de los procesos sociales y del sujeto, busca mejorar el desarrollo de la sociedad, del entorno, de la región y del país, así como del ser humano.

### **Palabras claves:**

Valor pedagógico, lenguaje artístico danza, procesos de formación.

Formar al docente en la dimensión de lo sensible es procurar el reconocimiento y valoración de los mundos propios de la infancia y de la condición autónoma, creativa y lúdica del aprendiz natural, como persona, en proceso de desarrollo y formación; en donde la Educación Artística se convierte en una necesidad en la formación de todo sujeto humano desde el contexto de la educabilidad, ya que es una construcción que se hace a lo largo de toda la vida y no es consecuencia exclusiva y directa de los procesos de formación, sino que a su vez se integran las potencialidades inherentes a todo ser humano. La Educación Artística coadyuva a la consolidación de valores, de estéticas, de miradas de mundo, de sensibilidades, que la escuela, el medio social y cultural y la familia no desarrollan por sí, sino a través de dinámicas académicas, pedagógicas, didácticas, curriculares, investigativas, evaluativas, éticas y estéticas desde los distintos lenguajes artísticos, como son la danza, el teatro, las artes visuales y la música. De tal manera que propicie la formación de un sujeto con capacidad profesional e intelectual en su desempeño para la consolidación de lo humano.

Este estudio busca develar la relevancia del valor pedagógico que adquiere la danza en la formación de los futuros docentes o Licenciados del programa Licenciatura en Educación Artística, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico; en el que se considera que la formación de los Educadores Artísticos depende de propuestas serias orientadas a la reflexión sobre la educación como una Práctica Social y un compromiso de todos. En donde la Pedagogía, según Zuluaga O (1988) no se contemple como un simple hacer, sino como una ciencia que nos lleva a la reflexión, la investigación y la innovación para prospectar dinámicas, currículas y proyectos que sean dinamizadores de procesos pertinentes, no de haceres sin sentido, ni profundidad.

En este sentido la profesión docente no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimientos desarticulados entre sí, tanto en lo epistémico



como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, porque es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la Educación, la Pedagogía, la Didáctica, el Currículum, la Evaluación y la Investigación, con las disciplinas objetos de enseñanza, que se da la calidad de las prácticas y dinámicas que se logran promover y concretar en el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo y signifiante, comprensivo y relevante.

Por lo anterior brindaremos especial atención a la formación de educadores en danza, teniendo en cuenta que en su nivel inicial se debe propiciar el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional, aseguren el Saber Pedagógico, Disciplinar, Didáctico, Evaluativo y/o Investigativo de su campo disciplinar de enseñanza. Es bien cierto que el arte comunica, no sólo el lenguaje de la expresión colectiva o la del personaje representado, como lo expresa Dallal A. (1992) "la danza es un lenguaje (el lenguaje más alto y desarrollado del cuerpo) y por tanto es en sí misma un conjunto de signos: un código".

Por el lugar privilegiado que se le ha dado a la danza y la importancia que ha adquirido actualmente, surgen los interrogantes: ¿cuáles son las características de un profesor de danza? ¿Qué aprendizajes se adquieren al estudiar danza? ¿Quiénes pueden estudiar danza? ¿Hacia dónde se proyecta un formador en danza? Respuestas que se dan en la medida en que un docente considere que la danza trasciende movimientos, gestos, posturas corporales, ritmos, velocidades, intencionalidades, asumiendo que la danza comunica, interactúa, dinamiza procesos en su calidad de arte, recrea, justifica y argumenta por sí misma las características de un momento cualquiera de la vida misma y de la historia. Por medio de la danza se conoce el mundo circundante y se adquiere la plena seguridad de la existencia misma; importante en todo proceso de cambio para que el hombre vuelva a ser creado y recreado. La danza es movimiento que expresa ideas y sentimientos, con contenidos asimilados de la realidad.

Comprender que la danza es producto de una evolución, y en su trayectoria de siglos ha ido creando formas, maneras y estilos que se influyen mutuamente, como una actividad cultural, ya dentro de las tradiciones anónimas populares o dentro de un marco técnico complejo y como actividad suprema del hombre. Que corresponda al crecimiento, la madurez y la personalidad de los sujetos, manteniendo el movimiento espontáneo y natural del individuo, potenciando su desarrollo físico, afianzando su personalidad, identidad e interacción social. Convirtiéndola en un campo de reflexión sobre la educación, el cuerpo, los acontecimientos socioculturales, el desarrollo de la sensibilidad, de valores y de saberes, desde lo físico, lo biológico, lo matemático, lo estético, lo político, lo ético y lo cultural.

Por lo tanto los procesos de formación en danza deben estar orientados a:

1. Construir conocimientos partiendo de experiencias y contacto directo de un hecho social.
2. Permitir el conocimiento de sí mismo y de los demás, generando bienestar y convivencia solidaria.

Con el propósito de crear una conciencia corporal de cada movimiento que se geste, un formador en danza juega el papel de investigar y proponer con criterio propio un ejercicio del arte danzario que estén dirigidos básicamente a:

- Argumentarse por sí misma.
- Ampliar la actividad creativa
- Dialogar consigo mismo en su capacidad y posibilidades de movimiento
- Despertar sentimientos de identidad
- Trascender en la comunicación
- Ubicar en un contexto
- Reflexionar sobre el acto creador

Propósito que se puede lograr empleando una estrategia pedagógica, didáctica y de Desarrollo. El estudiante y multiplicador

de procesos al tomar la decisión de formarse académicamente en danza se le debe dotar de motivaciones, asesorías y guías de trabajo para la realización consciente del ejercicio de crear y construir estrategias del aprendizaje y la enseñanza de la danza, como arte, proceso mediador de conciliación, fortalecimiento de cualidades físicas básicas en el individuo y la comunicación, habilidad socializadora en una comunidad.

Considerando el hecho de construir conocimientos a través del arte danzario, inmediatamente nos lleva a reflexionar sobre la forma como se adquiere y construye este conocimiento, puesto que, la danza es vista como una manifestación artística escénica donde prima el carácter y personalidad del bailarín y las recomendaciones coreográficas colectivas. En un primer momento, él estudiante haciendo uso de su capacidad de observación e imitación (facultad aprendida desde muy temprana edad), repite los movimientos ejecutados y modelados por el docente; siendo así multiplicador de este modelo. Al docente en danza le urge la necesidad de explorar con detenimiento la esencia de una manifestación o hecho social como alternativa a la creación autónoma de propuestas artísticas conceptuales, cargadas de la emocionalidad que caracteriza este hecho; teniendo en cuenta que el individuo es poseedor del espíritu investigativo y creativo, los cuales se deben cultivar cuidadosamente; además de buscar el desarrollo integral de un individuo, los procesos de formación en danza deben potenciar facultades creativas para la construcción de propuestas artísticas en donde se reconozca tanto el hecho social, como al individuo en su interrelación, propias de las dinámicas de su desarrollo humano.

A través del movimiento hecho realidad en el cuerpo, (único instrumento) se dan a conocer emociones, propiciando un diálogo bailarín – público y estudiante – docente en la relación de inferencia e intervención pedagógica; comunicación que se da en la iniciativa de conocerse a sí mismo y conocer a los demás, Según Goleman D (1997); “La sincronía entre profesores y alumnos indica en qué

medida se sienten compenetrados; estudios efectuados en aulas muestran que cuanto mayor es la coordinación de movimientos entre profesor y alumno, más amigables, contentos, entusiasmados, interesados y sociables se muestran mientras interactúan”.

La formación en danza de los estudiantes del programa Licenciatura en Educación Artística está orientada especialmente a construir didácticas que medien los conocimientos sobre el arte de la danza, su relación con el desarrollo humano y con el contexto en el que incide culturalmente. Por lo que los actos pedagógicos se convierten en espacios de reflexión en un primer momento sobre la capacidad de auto reconocer sus propias limitaciones y habilidades corporales que cada uno de los estudiantes en formación lleva a cabo en cada movimiento; ya que en la medida que identifique sus grados de dificultades y posibilidades, en esa misma forma podrá generar estrategias pedagógicas y técnicas, para su orientación en su rol de docente. Es así como se relacionan una serie de acciones pedagógicas para el logro de los propósitos trazados en la asignatura de una manera significativa.

1. Desde la puesta en común de experiencias tanto de los estudiantes como el docente orientador, puesto que las vivencias se convierten en un referente valioso para su análisis y desde allí inferir en las intencionalidades con las que se enseña y aprende la danza, teniendo en cuenta que algunos de los estudiantes participan en comparsas, en escuelas de danza, en los grupos de danza del colegio mientras cursaron su básica o no recibieron formación en danza, de tal manera que se puedan establecer criterios del por qué la danza es un área de conocimiento que necesita atención y especialmente determinar qué aspectos son aquellos que se deben tener en cuenta para su desarrollo; entendiendo que se va a desempeñar como orientador de este lenguaje artístico, ya sea en una institución educativa, en un centro cultural, en casas de la cultura, en centros de rehabilitación y que esto debe responder a los propósitos con los cuales se oriente la formación.

2. Realización de un taller vivencial, que consiste en el estudio de una expresión danzaría, orientado de la siguiente forma: Organizados en pequeños grupos se les asigna una expresión danzaría. Luego seleccionan un video que represente esta expresión, a medida que lo observan realizan la descripción escrita de cada uno de los aspectos que observan, una vez realizada la descripción, consultan los autores que se dedicaron al estudio de esta danza, identifican los orígenes y características de la expresión danzaría correspondiente, a su vez con la utilización del video y la descripción escrita realizada reproducen los patrones básicos de movimiento al interior de su pequeño grupo.

En cada sesión de clase se hace una puesta en común en donde cada pequeño grupo socializa el resultado del estudio realizado de cada una de las expresiones danzarías que les correspondió, luego se hace la construcción y puesta en escena de la expresión danzaría, en donde se tienen en cuenta algunos criterios para su valoración, como:

**Ritmo musical:** El ritmo musical corresponde con la danza escogida. Los movimientos o pases básicos seleccionados guardan relación con la danza. Los estudiantes se identifican con el ritmo musical. Al ejecutar la danza se tiene en cuenta la marcación del ritmo

**Coreografía:** Se identifica el inicio, el desarrollo y el final de la muestra artística. Los estudiantes realizan los cambios de los movimientos con seguridad. Se observa igualdad en la ejecución de los movimientos establecidos. Se observa coordinación motora individual al ejecutar la secuencia de movimientos propuesto. Se recrea la propuesta con algunos elementos del contexto de origen de la danza.

**Planimetría:** Se describen figuras, líneas, círculos etc., al desarrollar la danza. Se varían los niveles de ubicación de los

estudiantes durante el desarrollo de la danza. En la organización de la danza se tuvo en cuenta la estatura y volumen de los estudiantes. Se realizan desplazamientos aprovechando el espacio.

**Caracterización de la danza:** Utiliza elementos como flores, faldas, antifaces, garabatos o maquillaje para caracterizar la danza que le correspondió. Se preocuparon por la excelente presentación personal. Se evidencia la creatividad en la caracterización de la danza.

**Armonía general de la puesta en escena:** Todos los integrantes se preocuparon por una excelente presentación personal. Todos portan los elementos exigidos para la ejecución de la danza. Se evidencia la exigencia en la preparación de su propuesta Artística

[Ilustración 1:](#) Puesta en escena. Estudiantes del programa Lic. En Educación Artística

[Ilustración 2:](#) Puesta en escena. Estudiantes del programa Lic. En Educación Artística

[Ilustración 3:](#) Puesta en escena. Estudiantes del programa Lic. En Educación Artística

3. Una de las acciones pedagógicas de gran relevancia es la práctica pedagógica que llevan a cabo los estudiantes en las diferentes instituciones educativas, los estudiantes organizados en pequeños grupos desarrollan una expresión danzaría con un grupo de básica primaria de la institución Educativa, en cada sesión de aprendizaje deben hacer una bitácora de tal manera que quede registrado en forma escrita y en registros fotográficos cada una de las acciones llevadas a cabo en las instituciones y luego organizar un evento académico en donde se haga la puesta en escena de la expresión danzaría trabajada en esa institución. Al finalizar cada pequeño grupo deben presentar un

informe de los procesos de formación que se llevaron a cabo en cada una de las instituciones, en donde se contemplan preguntas como: ¿Cómo puede definir la experiencia de la formación en danza en un grupo de estudiantes? ¿cómo describe la percepción que tuvieron los estudiantes de la forma como se llevó a cabo el proceso de formación? ¿Cuáles son las estrategias que emplearon para desarrollar una expresión danzaría folclórica en el grupo que les correspondió? Describa el impacto que se dio al presentarles la expresión danzaría que les correspondió en el grupo de estudiantes de la Institución Educativa.

Por medio de estas preguntas se pretende entrar a analizar la experiencia de liderar un proceso de formación en danza con los estudiantes en formación de las diferentes instituciones educativas, de tal manera que cada estudiante reconozca la importancia que tiene la formación pedagógica de quien ejerce la labor de formador y el valor pedagógico que tiene la danza como expresión y lenguaje artístico, en donde enseñar una expresión danzaría o un baile, no es simplemente reconocer cada movimiento o gesto que lo identifica, es trascender en cada persona, cada ser e individuo en su constitución de ser humano, desde su sensibilidad.

De esta manera se puede decir que se lleva a cabo el proceso de formación en danza en el programa Licenciatura en Educación Artística, valorando en cada uno de los estudiantes su disposición para emprender cada acción pedagógica con intereses y motivaciones muy variadas. Aspecto que dinamiza cada una de las sesiones de aprendizaje puesto que conlleva a la generación de estrategias que cada vez provoquen a los estudiantes a dar una mirada cada vez más comprometida hacia la importancia que tienen los lenguajes artísticos en el desarrollo integral de los individuos, y que su formación en la universidad no se limita a la formación profesional de un saber específico, este guarda una relación interdisciplinar con otras áreas de conocimiento desde donde interviene en la consolidación de saberes.

El conocimiento de la danza como lenguaje y como expresión artística, se concibe desde la reflexión de la práctica, de la experiencia de verse danzar individualmente y de danzar con los otros, un docente debe darse la oportunidad de vivenciar el accionar del movimiento en el cuerpo y reflexionarlo. Los estudiantes en formación requieren de todos los conocimientos pedagógicos para identificar en el movimiento todas las posibilidades de cambio y transformaciones que se obtiene desde este. El valor pedagógico de la danza se concreta en el hecho de generar las estrategias y las acciones para definir a un sujeto con la capacidad de reflexionar sobre su realidad desde el movimiento, desde su ser, desde su cuerpo, desde la individualidad; hacia el mundo exterior con la intención de transformarlo.



## **Bibliografía**

- Acaso M. La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Segunda edición. (2010) Madrid España. Catarata.
- Akoschky, J. Brandt, E. Calvo, M. Harf, R. y Otros. (1998). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Barcelona, España: Paidós.
- Dallal, A. (1992).Cómo acercarse a la danza. Plaza y Valdés, México.
- Goleman D. (1997) Inteligencia Emocional. Kairos.
- Zuluaga O. (1987) Pedagogía e historia. Foro Nacional por Colombia. Bogotá. Colombia.

## Anexos



(texto)

### Anexo 1

**Ilustración 1:** Puesta en escena. Estudiantes del programa Lic. En Educación Artística

## Anexos



(texto)

### Anexo 2

**Ilustración 2.** Puesta en escena. Estudiantes del programa Lic. En Educación Artística

## Anexos



[\(texto\)](#)

### Anexo 3

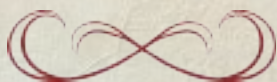
**Ilustración 3.** Puesta en escena. Estudiantes del programa Lic. En Educación Artística

[Contenido](#)

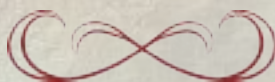




**La Investigación – Creación / Formación  
= 0” desde la Perspectiva del Aprendizaje  
Situado**



Giovanni Covelli  
Meek  
Colombia



Claudia Milena  
Ortega Rodríguez  
Colombia

## Biografía

### **Giovanni Covelli Meek**

Docente Licenciatura en Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

De doble origen cultural (Colombia – Italia). Licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2009), doctor en Estudios Teatrales y Cinematográficos de la Universidad de Bolonia, Italia (2014) con la tesis titulada: “El teatro de Sarah Kane entre biografía, performance y escritura”. Ha realizado proyectos artísticos, participaciones académicas y cursos en diferentes contextos y países como: Colombia, Italia, Francia, Alemania, Inglaterra, Turquía, Brasil y Suiza, enriqueciendo su experiencia profesional en las áreas de docencia, educación, creación artística, dirección teatral, investigación y gestión de proyectos culturales y académicos. Reside en Colombia desde el 2015, donde se desempeña como docente de las áreas de creación y coordinador del semillero de investigación: ∫(Investigación

• Creación)/ Formación = Ø, de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Hace parte del grupo de Investigación en Educación Artística de la misma institución. Sus campos de especialización son la dramaturgia inglesa contemporánea, los procesos y metodologías de la investigación-creación/formación, la educación artística y las corporeidades de las prácticas performativas contemporáneas, temas que ha desarrollado en diferentes ponencias de seminarios, encuentros y congresos en los ámbitos nacional e internacional.

### **Claudia Milena Ortega Rodríguez**

Fba\_cmortegar462@pedagogica.edu.co

Estudiante Licenciatura en Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, actualmente cursa IX semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / La Investigación – Creación / Formación = Ø

Ha participado en diversos ejercicios escénicos a lo largo de la carrera, entre ellos la obra “Al margen” cuya circulación tuvo lugar en diferentes espacios de la ciudad de Bogotá y en diversos municipios del departamento del Tolima.

Ha participado en lecturas dramáticas en el municipio de Boyacá, en actividades con la escuela municipal, así como en la Feria del Libro del 2017. Adicionalmente, es integrante del semillero  $\int$ (Investigación  $\square$  Creación)/ Formación =  $\square$  y fue monitora del proyecto de investigación “Voces y cuerpo de la comunidad y sus investigadores”.

En actividades fuera de la institución ha recibido talleres en el Teatro Teatrova y ha actuado en comparsas culturales como: la marcha de orgullo gay y el carnaval de los niños.



La “Investigación – Creación / Formación =  $\emptyset$ ”  
desde la Perspectiva del Aprendizaje Situado

**La “Investigación – Creación / Formación =  $\emptyset$ ”  
desde la Perspectiva del Aprendizaje Situado**

Prof. Dr. Giovanni Covelli Meek  
gcovellim@pedagogica.edu.co

Docente Licenciatura en Artes Escénicas Universidad Pedagógica  
Nacional de Colombia

Claudia Milena Ortega Rodríguez

Fba\_cmortegar462@pedagogica.edu.co

Estudiante Licenciatura en Artes Escénicas Universidad Pedagógica  
Nacional de Colombia  
Colombia

### **Resumen**

El presente texto pretende dar cuenta de las relaciones que subyacen entre los procesos creativos y el aprendizaje situado, definiendo la categoría emergente “Investigación – Creación / Formación =  $\Phi$ ”, explicando sus orígenes y su aplicabilidad en procesos relacionados con la educación artística.

Por otra parte, describe los métodos de participación de docentes, estudiantes y creadores en el proyecto de investigación “Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores”, que pretende, con los lenguajes del arte escénico, comprender las transformaciones de los docentes en formación al encontrarse con comunidades específicas y poner en práctica los saberes aprendidos tras su recorrido de formación como licenciados en Artes Escénicas, en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

### **Palabras clave:**

Aprendizaje Situado, Investigación – Creación / Formación, Educación Artística

La “Investigación – Creación / Formación = Ø”  
desde la Perspectiva del Aprendizaje Situado

### **Antecedentes**

Para dar cuenta de las relaciones que subyacen entre los procesos creativos y el aprendizaje situado, resulta pertinente indicar que estas reflexiones hacen parte de los debates académicos de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Este Programa académico, fundado en 2002, fue formulado con el objeto de suplir las necesidades de la formación de docentes en el área específica de las artes escénicas, en un país que descubría la relevancia de la educación artística al interior del currículo escolar.

Vale la pena aclarar que, en sus inicios, dicho Programa centraba sus procesos educativos alrededor de los problemas disciplinares de las artes escénicas, teniendo como foco la formación del actor. Sin embargo, con los procesos de renovación curricular surtidos en 2007, la comunidad académica de la Licenciatura realiza procesos de autoevaluación que concluyen en un cambio de sus propias perspectivas educativas; desde este momento y en adelante, mancomuna su trabajo hacia la formulación de la categoría, aún emergente, de la didáctica de las artes escénicas, que en su esencia nos permite entender la transposición de los contenidos propios de la disciplina hacia los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula (Merchan Price, 2013).

De igual forma, en un nuevo proceso de transformación curricular, llevado a cabo en el 2015 y concerniente a los procesos de autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad sugeridos por el Ministerio de Educación, se manifiesta la necesidad de plantear las relaciones entre los productos artísticos y las metodologías empleadas por los componentes de investigación, disciplinar y pedagógico. Por tal motivo, equipos de docentes e investigadores del Programa, han venido trabajando en la formulación de la categoría

de “Investigación - Creación / Formación = 0”<sup>1</sup> ya que permite un punto de encuentro entre los saberes disciplinares específicos de las artes escénicas y los procesos educativos abordados desde una perspectiva investigativa. Resulta pertinente señalar que la formulación de esta categoría específica, atinente a los procesos educativos en artes, ha sido desarrollada por el semillero de investigación que lleva el mismo nombre de la categoría señalada<sup>1</sup>.

Las metodologías del trabajo del semillero instauran dinámicas de participación reflejadas en mecanismos de discusión constantes; de tal modo, las inquietudes formuladas por alguno de los participantes detonan debates y reflexiones del equipo que expanden el universo de las respuestas posibles, poniéndolas a prueba teórica, científica, investigativa y artística, generando un conocimiento colectivo y polisémico que enriquece las propuestas y preguntas de cada integrante, ya sea en su calidad de observador, investigador, profesor, creador o estudiante. Tal como lo plantean las autoras Milagros Cano Flores y Teresa García López en el texto “La investigación colaborativa: una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo” (2010).

La investigación se transforma en colaborativa, cuando un grupo de profesionales coordinan sus conocimientos, esfuerzos y energías a fin de percibir, comprender y compartir sus experiencias, acciones, emociones, motivaciones, entre otros. Cuando el equipo integrado delimita el marco de problemas motivo de estudio, construye en forma crítica y cooperativa el proceso para efectuar la indagación, y así poder encauzar las acciones hacia la obtención de un fin u objetivo común: la construcción de nuevo conocimiento (Flores & López, 2010, p. 62).

Cosechando los hallazgos de las labranzas realizadas durante año y medio, se siembra<sup>2</sup> conjuntamente para la vigencia 2017, el proyecto de investigación “Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores”, ganador de la convocatoria del Centro de

Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional en la categoría de Investigación – Creación, guiado por los docentes Jorge Acuña, Carolina Camargo y Giovanni Covelli, en compañía de los antiguos y nuevos miembros del semillero.

En síntesis, el proyecto busca analizar, con los lenguajes propios del arte, las experiencias de los profesores en formación de la Licenciatura, que han realizado sus proyectos de investigación para optar al título de licenciado, con comunidades no institucionalizadas, tales como: proyectos culturales en barrios de la ciudad, grupos de teatro LGBTIQ y poblaciones rurales abatidas por la violencia. De tal modo, se propone un estudio alrededor de la labor docente en lo comunitario, poniendo en relevancia las reflexiones pedagógicas desarrolladas por los estudiantes-investigadores (Acuña Vasquez, Camargo Lombana, & Covelli Meek, 2016).

En el aspecto metodológico, se ha determinado la utilización de un método de Investigación – Creación, denominado Modellbuch, palabra del alemán originariamente acuñada por Berthold Brecht que en su traducción al español significa libro modelo. Dicho modelo, permite la recolección, el análisis y la presentación de los resultados, permitiendo una constante reflexión, fundamental para la autoformación de los participantes (Covelli Meek, 2017a).

Entonces, en el desarrollo de esta Investigación – Creación, se han seleccionado aquellas categorías que permiten la revisión de los trabajos de grado para, posteriormente, realizar la construcción de dramaturgia documental que será puesta en escena; en esta fase se encuentra actualmente el proyecto.

Cumpliendo con lo anteriormente enunciado, se lograron clasificar dos grupos de categorías para el análisis documental; las primeras transversales a todos los proyectos: comunidad, creación y formación, y otras específicas y diferenciadas para cada experiencia analizada: territorio, subjetividad, intersubjetividad, sensibilidades e

intersensibilidades. Es importante mencionar que estas categorías se encuentran interrelacionadas entre sí, entre los proyectos y entre los investigadores; de tal modo, se activa en el proceso la espiral investigativa desde una perspectiva fractal, "(...) en la que se realiza una investigación sobre procesos de investigación, de tal modo se propone una constante alternancia entre los sujetos y los objetos de estudio que participan activamente de la investigación en el espacio académico" (Covelli Meek, 2017b).

Esta estrategia de espiral investigativa propone que los participantes en el proyecto asuman responsabilidades colectivas, propongan acciones desde sus saberes, recreen puntos de igualdad e identidad en todas las dimensiones posibles, diversificando los roles entre formador, investigador y creador. Este compromiso adquirido nos lleva a la división del trabajo, pensando en la articulación de las categorías, y es en este punto donde se plantea la creación-formación, vista como la unión de los procesos de formación en los ámbitos artísticos.

### **Enfoques del aprendizaje situado**

El arte y la cultura son parte esencial en los procesos de identidad y crecimiento de la sociedad y para el desarrollo integral del ser humano. Asumimos que el arte, la educación artística y la investigación de las artes son elementos sustanciales que posibilitan el desarrollo social e individual; en este sentido, las universidades y las instituciones de educación superior, tienen una importante y urgente misión (Mata, Parga, & Dragucevic, 2014).

La producción de conocimiento a partir de experiencias investigativas propias, encuentra su fundamento pedagógico en los planteamientos del Aprendizaje Significativo<sup>3</sup>, la Escuela Nueva<sup>4</sup> y la Zona de Desarrollo Próximo<sup>5</sup>. El conocimiento que allí se construye es creado por todos los integrantes del grupo; en pocas palabras es un espacio que genera estructuras de pensamiento y hábitos

académicos que son desarrollados por quienes lo integran mediante discusiones y ejercicios artísticos (Covelli Meek, 2017b).

Otro de los enfoques pedagógicos que trabaja en función de las dinámicas de interrelación entre los sujetos y su contexto es el Aprendizaje Situado; es particularmente esta perspectiva la que permite comprender a fondo la categoría de formación dentro del Proyecto “Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores”. Con este fin, hablaremos de sus orígenes, desde la cognición situada y sus características.

La cognición situada se contrapone epistemológicamente a los paradigmas de la educación tradicional, de tal modo, cuestiona la visión de la enseñanza como la acción de impartir contenidos absolutos y descontextualizados. Tal como lo ilustra Díaz Barriga Arceo (2003): “Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden”.

Esta perspectiva educativa se fundamenta en los planteamientos del enfoque sociocultural de Lev Vygotski evidenciando la importancia de los intercambios sociales; de tal modo, la cultura se convierte en el eje de la acción pedagógica y busca conectar el aprendizaje con el contexto y sus costumbres. En suma, lo que se plantea desde esta perspectiva es la de una educación en y para la vida.

Por último, este planteamiento educativo se concretó en concordancia a los avances de la psicología y la antropología, en relación con la cognición distribuida y situada. La cognición distribuida propone una mirada desde el interior del sujeto hacia su entorno, sosteniendo que los procesos cognoscitivos se dan gracias a las prácticas sociales de un determinado contexto social y simbólico, en donde diferentes personas intervienen de manera

directa o indirecta (Sagástegui, 2004), mientras que la cognición situada tiene en cuenta el contexto de aprendizaje del estudiante.

La cuestión de la cognición distribuida se complejiza cuando se articula con la cognición situada, en donde se pone gran atención a la actividad humana pues es en ella en donde los agentes, la situación, la cognición y la realidad, toman forma y se constituyen mutuamente; de tal modo, la actividad es una cualidad y condición para el aprendizaje. Una actividad determinada dentro de un contexto social tiene como objeto la generación de aprendizajes (saber sabio) que a pesar de estar determinados en un principio (saber a enseñar), en el transcurso del desarrollo de la actividad va arrojando resultados inesperados (saber enseñado)<sup>6</sup>. La construcción de conocimientos no es determinada por un método específico para un único resultado; los modos de interiorización de los saberes dependen del significado atribuido por cada estudiante según sus propias experiencias, que moldean la construcción de sus saberes.

En conclusión, la cognición situada plantea que la producción de conocimiento es parte y producto de una actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Entonces, el aprendizaje es un proceso de enculturación en donde todos sus participantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. La importancia de la actividad y el contexto nos llevan a prácticas en donde el qué aprender y el qué hacer son acciones inseparables, integrando a la educación en las diversas prácticas de la vida cotidiana.

Es así como el aprendizaje se desarrolla en un contexto social determinado que le permite al estudiante "(...) la internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados" (Díaz Barriga Arceo, 2003). De tal modo, los sujetos pertenecientes al grupo construyen su propia identidad en un trabajo mancomunado

en donde todos enseñan y aprenden, persiguiendo un objetivo común.

A partir de los planteamientos anteriormente descritos, la situación de aprendizaje se transforma en un hecho colectivo y participativo. Esta dimensión social dentro del aprendizaje genera un sistema integrado de individuos con conocimiento del contexto, que construyen sus propios objetos de aprendizaje colectivamente.

Asimismo, en los diferentes expositores de estos planteamientos pedagógicos, es frecuente el llamado al modelo de aprendizaje experiencial propuesto por John Dewey, que plantea que las situaciones de aprendizaje son el resultado de las interrelaciones efectuadas entre el medio social y los conocimientos previos del aprendiz; de tal modo, se generan cambios tanto en la persona como en su entorno, formando vínculos entre el aula y la comunidad, convirtiendo estos hallazgos en experiencias colectivamente significativas (Dewey, 1960).

Toda actividad de aprendizaje toma sus características según los discursos pedagógicos del docente, reflejados en sus acciones detonantes y gestos docentes, tales como la utilización de estrategias flexibles, adaptativas, autorreguladas y reflexivas.

El desarrollo de aprendizajes situados tiene exigencias adicionales: en primer lugar, las situaciones educativas deberán estar organizadas en función de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los estudiantes; segundo, la experiencia debe ser guiada y apoyada a través de un proceso de andamiaje, para facilitar a los alumnos cierta destreza frente a la complejidad de los problemas, mediante procesos de colaboración con otros; finalmente, requiere también reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad, desde la formulación de problemas hasta la creación de estrategias (Sagástegui, 2004).



### **Articulaciones de la Creación – Formación.**

Ahora, realizando una articulación entre los aspectos del aprendizaje situado, anteriormente señalados, y los procesos de creación artística desarrollados al interior del Proyecto “Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores”, notamos que en las construcciones en, con y para las artes, los dispositivos escénicos que se afrontan son los peldaños que ayudan a cumplir la labor transformadora, crítica y reflexiva del arte frente a la realidad, peldaños que son transitados por los participantes en el proceso. Particularmente, frente a este punto, es importante señalar que tanto las experiencias de base estudiadas en el Proyecto, como las elaboraciones artísticas realizadas a partir de las mismas, surgen de una urgencia expresiva del sujeto en relación con su entorno, un impulso que radica su origen en las utopías de transformación y en los afectos.

En suma, presentaremos a continuación las convergencias que subyacen entre la “Investigación – Creación / Formación =  $\emptyset$ ” y el aprendizaje situado:

Estos dos procesos surgen gracias al reconocimiento del contexto, comprender que la constitución de los roles de profesor, creador e investigador es inherente al lugar que se habita y se transita en la cotidianidad. Este tránsito por los lugares define el bagaje cultural de cada sujeto, el cual se convierte en material para la escena o para los procesos formativos en escenarios educativos no institucionales.

Por otra parte, cabe resaltar que son los conocimientos previos que trae cada participante los que se constituyen como material de partida; estos son la base sobre la cual se empieza a desarrollar el trabajo, las propuestas que realizan los integrantes acercan las cuestiones investigativas a los intereses, las capacidades y las habilidades con las que se cuenta.

Es la subjetividad el objeto de estudio de las dos prácticas precedentemente descritas, además, que la subjetividad potencia el encuentro con el otro, con la diferencia y la transformación, construyendo relaciones que permiten las intersubjetividades; de tal modo, se construye un objetivo compartido que convoca el convivio entre personas desde lo sensible. Posibilitando el trabajo en colectivo, sin él no se podría llevar a acabo nada de lo anteriormente dicho.

Las capacidades formativas desarrolladas gracias a estos procesos son: la autoformación (obtenida por cada estudiante al comprender sus procesos metacognitivos), la formación (fruto del encuentro intersubjetivo de los participantes, incluido el docente) y, por último, en espiral, el encuentro formativo ofrecido al espectador al permitirle participar de una obra artística y los modos en los que la recepción, asimilación y devolución del mismo van a transformar, criticar y potenciar el desarrollo artístico del creador – estudiante (Covelli Meek, 2017b).

### **A modo de conclusiones.**

La “Investigación – Creación / Formación = □” ubica su punto de partida en el contexto, ya que es este el que determina las demás características de los procesos que se desarrollan bajo esta lógica. La comprensión del contexto enmarca la calidad y tipología de las experiencias a proponer en concordancias con los conocimientos previos. La combinación de estos constituye la subjetividad, que al compartir un mismo lugar con otros permite el encuentro intersubjetivo.

Antes de confirmar un resultado se hacen necesarias las exploraciones previas, convirtiéndose en un juego de intereses, una espiral investigativa. Se parte de las experiencias de los sujetos, generando con ellas una red de superposiciones en la que el participante se introduce obteniendo para sí nuevas experiencias, que al ser compartidas con el resto de integrantes pasa a ser colectiva.

## Bibliografía

- Acuña Vásquez, J., Camargo Lombana, C., & Covelli Meek, G. (2016). *Proyecto de Investigación - Creación: Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores*.
- Covelli Meek, G. (2017a). *The «Modellbuch»: an Instrument for Collection, Analysis and Presentation of Processes of «Research - Creation / Education» in Performing Arts*. Presentado en IFTR Conference 2017: Unstable Geographies: Multiple Theatricalities.
- Covelli Meek, G. (2017b). *Estrategias del Aprendizaje Significativo para la enseñanza en procesos de Investigación · Creación / Formación, en artes escénicas. Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Vol 1 - Año 2016*.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Flores, M. C., & López, T. G. (2010). La investigación colaborativa: una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo. *Ciencia administrativa*.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio* siglo XXI, 26, 85–118.
- Hurtado-de Barrera, J. (2010). Guía para la comprensión holística de la ciencia. *Caracas, Venezuela: Fundación Sypal*.

Mata, I. F., Parga, P. P., & Dragucevic, P. S. J. (2014). Creación formación e interpretación del arte y la cultura. En Congreso *Virtual sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica*.

Merchan Price, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. University of Geneva.

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación*, 341, 99–121.

Osuna Barriga, J. G. (2012). Un viaje a ninguna parte: la investigación-creación como vehículo de validación institucional de la producción artística. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 7(1).

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, (24).

Sánchez, M. M. R. (2010). Un espacio para pensar la educación artística desde el aula: experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 5.

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia Medellín.

## Notas

- 1 El semillero ∫(Investigación•Creación)/ Formación =Ø” fundado en 2015 con la idea inicial de analizar los diferentes avances desarrollados al interior de la asignatura “Énfasis de Procesos de Creación desde las Artes Escénicas”, es un espacio académico propuesto de VII a X semestre, que permite al estudiante comprender que los procesos creativos de las artes son, a su vez, lugares válidos para la generación de nuevo conocimiento. ([texto](#))
- 2 Nos permitimos la licencia del uso de un lenguaje relativo al cultivo de la tierra en un contexto académico, ya que el semillero en cuestión tiene un huerto como proyecto paralelo. El ∏, entendido como número de la proporción divina propuesta por Fibonacci, rige el arte, la ciencia y la naturaleza, instaurando una metáfora de la investigación, la generación de conocimiento y la educación. ([texto](#))
- 3 Planteamiento pedagógico propuesto por David Ausubel que asume que en los procesos de aprendizaje el estudiante aprende a partir de los conocimientos previos y actividades relacionadas con el contexto. ([texto](#))
- 4 Modelo pedagógico colombiano que plantea que en un mismo espacio de formación asisten estudiantes de diferentes edades y capacidades cognitivas, la labor del docente en este modelo, es la de movilizar un mismo contenido teniendo en cuenta la edad de desarrollo de cada uno de sus estudiantes. ([texto](#))
- 5 Concepto acuñado por Lev Vygotski en el que se potencia el saber del estudiante a partir de la interacción con sus compañeros y tutor. ([texto](#))

- 6 El saber sabio son todos los saberes que posee el docente, el saber a enseñar es qué de aquello que conoce lleva al aula, y finalmente, el saber enseñado es aquello que en realidad es comprendido por el estudiante. ([texto](#))





**Construcción y Deconstrucción del  
Cuerpo: Miradas de la Danza a través de la  
Fotografía y el Contagio**  
**Body Construction and Deconstruction:  
Dance's Views Trough Photography and  
Contagion**



Jairo Andrés  
Rojas Álvarez  
Colombia



## Biografías

### **Andrés Rojas Álvarez**

Líder del semillero de investigación POLIMORFO: cuerpo, danza, espacio y movimiento docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Colombia, Magister en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, docente de la Licenciatura Básica en Educación con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Investigador, maestro-bailarín con amplio sentido de indagación por el cuerpo y los detonantes que surgen alrededor de éste en el aula de clase. Desde la experiencia presenta un interés justamente por los cuerpos que no danzan y las formas en que esos mismos cuerpos pueden legitimar la danza a partir de sus creaciones apoderándose del sentir del cuerpo en la danza.

### **Beatrice Nuñez Arce.**

Estudiante último semestre de Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Fotógrafa experimental de la Escuela Bonaerense de Fotografía, La Plata, Argentina. Intérprete dentro del área de educación del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá. MAC.

### **Valentina Sierra Moreno**

Estudiante de la Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Con un técnico en ejecución de la danza. Bailarina semi-profesional en íntegros estilos de la Danza, perteneciente del elenco artístico en diferentes compañías de Bogotá, una de esas el Ballet de Colombia un legado de Sonia Osorio.

### **Maria Paula Gutierrez Puerto**

Estudiante de cuarto semestre de la Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Bailarina de la agrupación cultural

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

Amaru Danza Sin Límite, pertencí año y medio en la Corporación Folclórica Colombiana Raíces Quimbayas, actualmente maestra de danzas en un colegio privado.

### **Nicole Tatiana Abril Gutierrez**

Estudiante de Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, bailarina de danza clásica de las agrupaciones artísticas (ISADANZA, Fundación Ballet Arte y Estudio). Fui participe del Encuentro Internacional de academias en la Habana, Cuba en la Escuela Nacional de Ballet Fernando Alonso 2016.

### **Adriana Solaye González**

Pertenciente a la Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO., con un técnico profesional en diseño gráfico y fotografía, actualmente bailarina la misma, pertencí dos años a la agrupación folclore senderos colombianos.

### **Santiago Ivan Sotomayor Mora**

Estudiante de la Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO de último semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, fotógrafo empírico e ilustrador y artista.

### **Yeferson Henry Saiz Cruz**

Estudiante de Licenciatura Básica en Educación con Énfasis en Educación Artística de segundo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, con un sentido investigativo por el cuerpo y la expresión corporal.

### **Angelica Maria Lopez Sarmiento**

Bailarina con una trayectoria en varias danzas. Inicie los estudios en el año 2009 donde inicie a formarme como bailarina en danza árabe, un año después incursione en el ballet y danza contemporánea,

[Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

afro-contemporáneo y folclor con una duración de dos años, he participado en grupos de folclor como Cocha Viva Danza y un año de trabajo de investigación con elásticos. Actualmente, hago parte de la compañía Al- Zuhara y me encuentro finalizando los estudios de pregrado en la Licenciatura Básica en Educación con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

**Construcción y Deconstrucción del Cuerpo: Miradas de la Danza a través de la Fotografía y el Contagio**  
**Body Construction and Deconstruction: Dance's Views Trough Photography and Contagion**

Jairo Andrés Rojas Álvarez

andresrojascinde@gmail.com

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO  
Colombia

**Resumen**

Escrito realizado desde la experiencia del semillero de investigación POLIMORFO: *cuerpo, danza, espacio y movimiento*, frente a las posibilidades con que el cuerpo cuenta y delata creaciones artísticas que surgen en medio de movimientos corporales que finalmente son fotografiados, como registro de las posibilidades corporales de los asistentes o participantes.

Estas mismas acciones se presentan en la cotidianidad de los espacios donde la danza y la fotografía, dijéramos de otra manera, el cuerpo y la imagen se apoderan desde la composición para construir y deconstruir nuevas didácticas, nuevas formas de permitirse ver su cuerpo, de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, con ello la invitada especial, la creación, se recrea para provocar formas corporales que son fotografiadas para posteriormente mezclarse con el concepto del *contagio*.

La línea de trabajo sobre la imagen servirá para sustentar la presencia del Contagio, y con ello poder abordar las temáticas que queramos estudiar desde las interacciones cuerpo- imagen, composición que nutre el seguimiento del estudio desde métodos visuales como la fotografía.

Por último, explorar la totalidad de las imágenes tomadas mediante la fotografía como finalidad de visibilizar la diversidad de los cuerpos en movimiento; el acierto final consiste en que los asistentes puedan

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

observar las imágenes y reconocer su corporalidad naciente del contagio y el poder único de la creación artística.

### **Palabras clave:**

Imagen, danza, contagio creación & cuerpo.

*Un artista escénico disfruta con certeza las capacidades de su cuerpo: un cuerpo espontáneo y libre de ser contagiado por la energía de la danza y la evidencia de la imagen fotográfica.*

**-Andrés Rojas Álvarez-**

### **Introducción**

La presente investigación se origina desde las miradas de los estudiantes de la LBEA (Licenciatura Básica en Educación con énfasis en Educación Artística) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, frente a las posibilidades con que el cuerpo cuenta y delata creaciones artísticas que surgen en medio de movimientos corporales que finalmente son fotografiados, como registro de las riquezas corporales de los asistentes o participantes.

Estas mismas acciones se presentan en la cotidianidad de los espacios donde la danza y la fotografía, dijéramos de otras maneras, el cuerpo y la imagen se apoderan desde la composición para construir y deconstruir nuevas didácticas, nuevas formas de permitirse ver su cuerpo, de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, con ello la invitada especial, la creación, se recrea para provocar formas corporales que son fotografiadas para posteriormente mezclarse con el concepto del *contagio*.

El *contagio* considerado desde las apreciaciones personales de los integrantes del semillero de investigación Polimorfo: Danza, Cuerpo, Espacio y Movimiento; es justamente esa energía corporal que provoca el movimiento y sus formas de danzar, y que es tan fuerte y tan pegajosa que invita de inmediato a otros cuerpos a ponerse

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

en sintonía con esa energía corporal provocando el contagio, es decir, hacer que los cuerpos puedan danzar libremente y a la vez su danzar contagie a otros cuerpos y así sucesivamente, hasta lograr encadenar desde la energía de la danza creaciones de movimientos corporales que se construyen y se deconstruyen espontáneamente, esto permite que las imágenes fotografiadas develen el poder del contagio y las formas que los cuerpos asumen dándole total autoridad a la creación.

Obtener las imágenes del momento justo en que los participantes se han contagiado de ese brío de la danza, es clave para buscar imágenes visuales y temáticas sobre las cuales construir espacios, donde el contagio se permita ser fotografiado, con ello generar una clasificación de experiencia visuales frente al movimiento corporal del Contagio. Pero, así como se busca la deconstrucción de los cuerpos por medio del contagio, se debe entender que el trabajo fotográfico es una deconstrucción misma de la imagen, donde se realiza una propuesta de creación fotográfica por medio del movimiento, ya que si se busca desmitificar la imagen como representación de mundo utópicos, ésta entra a jugar el papel del error, de la imagen imperfecta como exploradora de la creatividad, asumiendo el papel de entender que el aparato de registro no puede suplir la experiencia de la mirada, todo esto utilizado como herramienta pedagógica para que los participantes y espectadores reflexionen sobre el uso de las imágenes y el papel de éstas sobre el deber ser de los cuerpos.

Desde el punto de vista de la investigación a partir de imágenes Hernández (2010) dice, citando a Banks esto se debe, en buena medida, a los dos motivos señalados por Banks: la omnipresencia de las imágenes en nuestras sociedades ha servido de reclamo a los investigadores a la hora de realizar estudios sobre imágenes existentes o sobre las que producen en el proceso de investigación (realizadas por los investigadores o por los sujetos participantes en la investigación): y la sospecha de que las imágenes puedan revelar aquello que no es accesible por otros medios.

## [Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

Teniendo como punto de partida la postura de Hernández (2010), consolidamos el interés por investigar a partir de las imágenes logradas justo en el momento en que surja el contagio y de esta manera poder fotografiar y crear ideas visuales elaboradas a partir del trabajo fotográfico de estudiantes pertenecientes al Semillero de investigación Polimorfo.

Las imágenes realizadas, por los propios cuerpos de los estudiantes, elaboran un marco referencial y conceptual para el instante provocado por el contagio, de este se desglosa para nuestro caso el aporte de la fotografía como evidencia de las posibilidades de la danza y por ende del contagio como agente generador de movimiento. “El sentido de lo visual no es sólo estudio de la imagen -de las existentes o las que se realizan en investigación- sino el estudio de lo que vemos y observamos” (Hernández, 2010).

### **Acerca del trabajo en las aulas**

El papel fundamental de la danza dentro del espacio de clase supone no perder de vista el lenguaje artístico de la danza, con ello las experiencias de la clase hacen que los estudiantes o los participantes creen vínculos desde lo corpóreo para acceder a todos los otros, aprendizaje que demanda el proceso educativo en el espacio académico.

El docente en medio de una postura mediadora interviene convocando y aceptando el concepto de gestión educativa y sus dimensiones con lo que recrea el proceso educativo e invita dentro del que hacer del maestro a un proceso investigativo de creación.

Para gestionar de otras formas el proceso del aprendizaje de la danza se toma como referencia El *contagio* considerado desde las apreciaciones personales de los integrantes del semillero de investigación Polimorfo: Danza, Cuerpo, Espacio y Movimiento; es justamente esa energía corporal que provoca el movimiento y sus formas de bailar, y que es tan fuerte y tan pegajosa que invita de

## [Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

inmediato a otros cuerpos a ponerse en sintonía con esa energía corporal provocando el contagio. El tratamiento de la danza desde un enfoque pedagógico se basa en un modelo didáctico integrador y desarrollador, que por medio de sus componentes apunta a la formación del estudiante, y su incorporación en la sociedad. La danza se constituye así en un medio y no en un fin en sí misma.

Como se señala en el anterior párrafo, el contagio desde la energía de la danza, permite fotografiar nuevas corporalidades en sujetos que están en situ de una manera espontánea y que una vez vinculada la acción dancística o el cuerpo en movimiento se hacen imágenes o fotografías que posteriormente darán cuenta como un papel relevante en la investigación.

De esta manera una propuesta de investigación dirigida desde la imagen fotográfica y el momento espontáneo desde la didáctica del Contagio puede ayudar a contextualizar los efectos de la mirada mediante las practicas justamente observadas de la danza, esto implica explorar las experiencias (efectos- relaciones) en torno a cómo los que están desde la experiencia in situ de la investigación, es decir los asistentes y estudiantes elaboran sus respuestas corporales conforme a como se detonan formas de movimiento y mezclas frente al efecto de la mirada del que está fotografiando.

Para dar sustento a esta forma de invitar el Contagio se crean situaciones que propicien experiencias en las que se pueda aprender a establecer desde la mirada del danzar relaciones entre los individuos convocados, relacionados con las experiencias de las imágenes para ponerlos en contexto de su producción y el análisis de lo que los ha motivado entrar en el rol de sujetos dentro del papel del contagio.

### **Papel de la imagen fotográfica como agente facilitador y didáctico dentro de la investigación**

Las imágenes fotográficas hacen parte principal de la presente investigación y también son un instrumento metodológico fundamental



## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

para el análisis de la información obtenida, los resultados de los registros fotográficos donde se abordan los estudios del cuerpo en movimiento desde la construcción y la deconstrucción propias del pensamiento y la creación artística; se clasificarán teniendo en cuenta temáticas y juicios con los que fueron captados desde la mirada del fotógrafo.

La línea de trabajo sobre la imagen servirá para sustentar la presencia del Contagio, dentro de la investigación y con ello poder abordar las temáticas que queramos estudiar desde las interacciones cuerpo- imagen, composición que nutre el seguimiento del estudio desde métodos visuales como la fotografía.

Las imágenes como método de investigación permiten y transmiten el lenguaje autónomo que permite al investigador o al estudiante visualizar y establecer parámetros para interpretar los resultados.

Al explorar la totalidad de las imágenes tomadas mediante la fotografía se muestra como finalidad la diversidad de los cuerpos en movimiento o en actividad de danzaría; el acierto final consiste en que los asistentes puedan observar las imágenes y reconocer su corporalidad naciente del contagio y el poder único de la creación artística: "Una representación o descripción es función de cómo clasifica y es clasificada, pueden establecer o señalar conexiones, analizar objetos y organizar al mundo" (Goodman, 1976, p. 48).

En el mundo educativo existen multitud de objetos, de individuos y los que no siempre prestamos atención. Podríamos decir que no representativos o que no nos afectan, pero sin embargo nos relacionamos con ellos constantemente. Cada uno de ellos puede llegar a tener una influencia importante sobre nuestras ideas y percepciones respecto al mundo.

Cuando abordamos visualmente la educación podemos estudiar tanto aspectos educativos como otros aspectos que, aunque existentes,

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

no son de interés o suelen ser obviados cuando investigamos con metodologías no visuales. Las fotografías, como formas estéticas del pensamiento, ofrecen al mundo imágenes que conforman de un modo particular de ver, sentir y comprender la realidad educativa. En cada fotografía, el autor busca encontrar una respuesta a las preguntas que se plantea. A través de este proceso de creación los individuos tratan de dar respuestas a preguntas que se formulan. (Eco, 1992), una fotografía sobre educación, va más allá de su grado de complejidad, nos propone una mirada particular de la cual podemos extraer características sobre la educación, pero en la cual también podemos advertir el modo en que el fotógrafo se relaciona con esta. La fotografía supone una forma de relacionarse con el mundo, es un acontecimiento en sí mismo en el cual la apariencia de la realidad es reformulada para dar forma a la experiencia que el fenómeno evoca en el fotógrafo. (Sartug, 1996, Freund, 2014, Varto 2013).

La unión de los cuerpos analizados a través de la imagen propone deconstruir los imaginarios del deber ser de los cuerpos, la imagen fotográfica ha homogenizado la mirada sobre los cuerpos y la cámara actúa como un arma de control y cosificación. Al entrar en un contexto de libertad, como es en este caso el movimiento espontáneo, los dispositivos de registro entran en el espacio para dar el sentido de cuerpos que interactúan entre cuerpo y movimiento explorando el espacio como la infinitud que este ofrece, para encontrar las posibilidades de registrar lo que pasa en el escenario desde distintos puntos espaciales, aportando a la construcción y deconstrucción de la mirada. “Las imágenes del arte no proporcionan armas para el combate. Ellas contribuyen a diseñar configuraciones nuevas de lo visible, de lo decible y de lo pensable, y, por eso mismo, un paisaje nuevo de lo posible” (Ranciére, 2011, p. 103).

### **Conclusión**

El proyecto de investigación busca visibilizar la necesidad de emancipar los cuerpos, frente a la deformación social a la que están

[Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

expuestos. La conciencia del cuerpo está enmascarada y dominada por lo exterior, el cual es más importante el verse bien frente a los otros y no el sentirse bien frente a sí mismo. Se educa sobre el conocimiento e interiorización de saberes que aporten a la formación de ciudadanos responsables y obedientes; pero la educación sobre el conocimiento del cuerpo debe traspasar los conceptos netamente de lo físico y empezar a crear espacios de reflexión en cuanto a la transformación cultural, social, etc., que se ha hecho y se hace sobre la construcción del deber ser del cuerpo.

El contagio como un acto espontáneo, busca la reflexión sobre como los cuerpos necesitan comunicar, explorar, encontrar otras formas de relación con el espacio, con el otro, con la tierra, con él mismo, para llevar, de manera consciente la relación entre mente y cuerpo.

Por último, al explorar la totalidad de las imágenes tomadas mediante la fotografía como finalidad la diversidad de los cuerpos en movimiento, el acierto final consiste en que los asistentes puedan observar las imágenes y reconocer su corporalidad naciente del contagio y el poder único de la creación artística.


### Referencias bibliográfica

Hernández, F. (2010). *Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://culturajuvenilucsh.files.wordpress.com/2013/04/investigar-con-imc3a1genes.pdf>

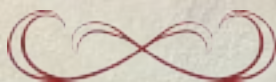

Mena. (2014). *Construcción del concepto visual de la educación visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Programa Oficial de Artes visuales y Educación. Granada.

Ranciére, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.





**Proceso de Enseñanza del Teatro desde  
Procesos de Auto-conciencia  
y Re-educación Corporal**



Paula Franscesca  
Ladino García  
Colombia

## Biografía

### **Paula Franscesca Ladino García.**

Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Educación Universidad Arturo Prat del Estado de Chile. Ha venido trabajando con los programas de la Escuela de Formación Artística y Cultural de Chía durante varios años. Actualmente es profesora y realiza asesoría para el PEI, trabaja con el programa de Capacidades diversas y el programa de extensión social “Despertar de los sentidos”, lidera el proyecto de teatro físico, en la línea de educación formal en Actuación trabaja con la clase de voz y es directora del grupo representativo infantil de Teatro de Chía. Enfoca su trabajo a la educación artística, ha trabajado en proyectos de teatro y movimiento con primera infancia en otras instituciones, dedicada también al estudio y formación en Pedagogía Waldorf y proyectos de educación alternativa, desarrolla trabajos de investigación a partir de procesos de conciencia y re-educación corporal desde el “Mimo corporal dramático”, Estudia ballet en la Escuela de Ballet de Chía Ariadna Páramo en donde también colabora con la parte de expresión corporal para la danza y hace parte del grupo de laboratorio en danza teatro. Desarrolla procesos de formación para el movimiento y expresión corporal.

## **Proceso de Enseñanza del Teatro desde Procesos de Auto-conciencia y Re-educación Corporal**

Paula Franscesca Ladino García  
est.artistica@gmail.com

Escuela de Formación Artística y Cultural de Chía.  
Colombia

### **Resumen**

El estudio de la metodología y didáctica utilizada para la enseñanza de los principios básicos de la técnica del Mimo Corporal Dramático, en la escuela EFAC es una propuesta abre las puertas a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de las técnicas corporales dentro de las artes escénicas, comprendiendo la importancia y valor que tiene para el actor estudiante realizar procesos de auto-conciencia y re-educación del cuerpo, para generar un conocimiento corporal fundamentado en la experiencia y el conocimiento propio y generar reflexiones didácticas para los procesos. Un camino que abre en el Municipio de Chía líneas de investigación desde las artes del movimiento y la representación, la enseñanza del mimo corporal, como un proceso de vivencias que contemplan la totalidad de la persona, para adentrarse en el mundo psicofísico de la creación escénica.

### **Introducción**

El presente estudio está enmarcado dentro del campo de conocimiento de la pedagogía de las artes escénicas, está enfocado, en el análisis de la metodología y la enseñanza de procesos de educación corporal dentro de las artes escénicas específicamente en la enseñanza del teatro gestual desde los procesos de auto-conciencia y re-educación corporal en la Escuela de Formación Artística y Cultural de Chía. (EFAC)



## **Desarrollo**

Existen actualmente muchos espacios académicos e investigativos en las artes escénicas que dedican esfuerzos en la investigación alrededor del cuerpo, su expresión, comunicación etc. La experimentación alrededor del cuerpo puede partir desde una técnica u otra, lo interesante es que en la mayoría de casos el trabajo con lo corporal adquiere y requiere la comprensión de otros planos más allá del físico. El cuerpo se convierte en objeto de estudio y por ende en cómo generar estados de movimiento a través de la creación o transformación de métodos y técnicas corporales desde lo pedagógico.

Cada maestro hace una interpretación a través de su experiencia de la técnica y la transforma de acuerdo a sus búsquedas artísticas y las necesidades de la enseñanza en cada contexto. Es por ello que a la hora de hablar de las diferentes investigaciones que se están generando alrededor del trabajo corporal puede generar la necesidad de comprender primero, desde qué técnicas se basa cada investigador para generar sus métodos. Además cabe aclarar que la comprensión de las técnicas corporales y sus maneras de enseñar siempre debe contemplar la experiencia como camino de aprendizaje, lo que hace que al indagar en la práctica, el asunto tenga un alto grado de subjetividad.

La profesora Marta Shinca (s.a) de la Universidad de Arte dramático de España, por ejemplo crea un método pedagógico a partir de conceptos de rítmica de Dalcroze. Uno de los pioneros de la enseñanza de la música a través del movimiento. Sus palabras en relación a su trabajo nos engloban lo que en realidad significa cualquier tipo de búsqueda corporal, ya que es una experiencia personal. (Schinca "Expresión Corporal" Ed. Praxis) dice "La expresión corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

de la expresión verbal conceptualizada.<http://estudioschinca.com/Metodo-de-ensenanza.html>

A continuación nos adentrarnos en la comprensión de los procesos de aprendizaje del cuerpo, desde un análisis de las maneras de generar procesos de auto-conciencia corporal y aprendizaje de técnicas corporales, para los artistas escénicos en el municipio de Chía y directamente en el proceso de la clase de teatro gestual de la EFAC.

Se observa que muchos artistas del municipio también se dedican a la enseñanza de su disciplina y sin embargo no todos los espacios artísticos y culturales se enfocan a la reflexión e investigación desde la pedagogía de las artes.

Por tal motivo una de las falencias que existen hoy en los procesos de formación artística en el municipio es la falta de una cultura investigativa y reflexiva del quehacer artístico desde la reflexión pedagógica.

A menudo se habla de la importancia de las nuevas metodologías de la enseñanza y de las nuevas maneras de educar para una sociedad en desarrollo en donde las nuevas tecnologías tienen prioridades para los procesos de aprendizaje. Es sabido por todos que tal desarrollo tecnológico va de la mano de un desarrollo de mentes creativas, innovadoras y emprendedoras. En el desarrollo del arte estos componentes son además fundamentales e indispensables tanto para los procesos de formación como para la generación de líneas investigativas. Oppenheimer dice que para incentivar la innovación se requieren "...una masa crítica de mentes creativas respaldada por buenos sistemas educativos." (Oppenheimer, 2014: 21) Siendo cierta esta premisa, la importancia de los estudios relacionados con las metodologías de la enseñanza de las artes son importantes, para el desarrollo artístico y cultural en concordancia y relación con el mundo actual.

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

Los términos pedagógico y metodológico pueden tener en la realidad diferentes percepciones y caminos, según el maestro, la disciplina artística y el concepto artístico. A pesar de ello para todo profesor de artes hay una claridad y es que en el proceso de aprendizaje de cualquier disciplina artística, el papel del estudiante nunca puede ser pasivo, ya que el aprendizaje de una disciplina artística siempre depende de la entrega y pasión del estudiante.

Es común que los estudiantes jóvenes lleguen a clases esperando de una manera pasiva “adquirir conocimientos” para “aprender a hacer arte” pero en la práctica poco a poco va cambiando el concepto y comprenden que en las artes los conocimientos han de ser contruidos desde la experiencia consciente, reflexiva y creativa. Shinca dice: “La abolición de fronteras que se opera entre las artes también sucede en el ámbito de las técnicas corporales: el discurso específico corporal en el teatro gestual, se genera atravesando las distintas codificaciones correspondientes a las técnicas tradicionales (refiriéndonos a código como vocabulario preestablecido y fijado por la tradición de cada técnica). Estos códigos formales son valederos para, una vez aprendidos, liberarse de ellos en aras del encuentro de vocabulario nuevo, vivo, personal y significativo en relación con la composición o espectáculo creado.” (SHINCA, 2000)

De allí la importancia de reflexionar en las maneras de generar procesos de aprendizaje dentro de las artes escénicas para que el proceso se convierta en algo más que ir a adquirir una cantidad de información y comprender que se trata de un verdadero reto que implica entrega, disciplina y compromiso por parte del estudiante, pero además un nutrido dialogo de saberes y experiencias por parte de los profesores. A este respecto (Loaiza 2010) Los procesos creativo y educativo, se complementan, dado que, cuando el docente configura el aula como espacio de creación, el estudiante se ve obligado a descubrir sus necesidades y potencialidades propiciando la búsqueda de propuestas contundentes a nivel actoral. (LOAIZA 2010:88)

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

Observemos a continuación el análisis didáctico y metodológico realizado a partir de la observación y análisis del proceso realizado con los estudiantes de teatro gestual durante el año 2015 en la EFAC. (Ver cuadro 1)

Iniciamos entendiendo las relaciones como: Todo aquello que en la clase y en el proceso se interconecta de una u otra manera.

**Relaciones interpersonales:** Las dinámicas y relaciones que se dan entre las personas dentro del contexto.

a. *Relaciones corporales:* Hacen referencia tanto a las situaciones y acciones como a las acciones metodológicas.

- Cuerpo físico
- Cuerpo-mente- pensamiento.
- Cuerpo- emoción.

b. *Roles y actitudes:* Relaciones que existe con los roles y actitudes de profesor y estudiantes en el proceso.

Partiendo de una premisa: *EL PAPEL ACTIVO TANTO DEL ESTUDIANTE COMO DEL MAESTRO* y entendiendo que activo hace referencia a que ambos hacen parte de la transformación y la construcción del proceso de aprendizaje. Se enmarcan las relaciones como una construcción del hacer, el saber, el pensar, el crear... como un TRABAJO EN EQUIPO: (en el hacer está la práctica de la técnica en el entrenamiento)

El papel activo del estudiante se refiere concretamente a que el estudiante se hace dueño y responsable de su propio proceso de aprendizaje, desde su actitud tanto corporal como energética y mental.

El estudiante es aprendiz de una técnica y al mismo tiempo es constructor y explorador de dicha técnica en su cuerpo (M.C.D) Para ello el profesor se convierte en un acompañante, motivador e

Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

impulsor para que el estudiante pueda emprender la difícil tarea de construir sus conocimientos a partir de las experiencias vividas en las clases.

En esta dinámica se debe entender entonces el cuerpo del estudiante como algo más que una máquina a la que se le da instrucciones y comandos para el movimiento.

El estudiante debe existir con su cuerpo-mente- emoción para que el aprendizaje pueda fluir desde la entrega, exigencia, percepción abierta y disponible para el encuentro, atención, exploración, disposición a la construcción y a la búsqueda.

(Ver cuadro 2)

**Relaciones con el conocimiento.** Desde la manera de construirlo, estudiarlo, transformarlo, interpretarlo etc.

- a. Relación con el conocimiento de la técnica.
- b. Relación con el conocimiento de sí mismo.
- c. Relación cuerpo-arte – técnica.

*a. Relación con el conocimiento de la técnica:*

Una concepción para el aprendizaje desde: Lo experiencial, la exploración, la búsqueda, la vivencia y la práctica.

Una concepción para la enseñanza desde: Nivel de exigencia, ritmo, disciplina, planteamiento de reglas.

*Relación con el conocimiento de sí mismo. (Ver cuadro 3)*

Relación del sí mismo desde: El existir- el ser- el movimiento, el cuerpo - la mente – emoción- hacer (movimiento-pensamiento-emoción)

Lo interno-----lo externo: “corposentipensante”

### **Relación con la enseñanza y la práctica:**

Relación profesor- metodología. Comprender las acciones metodológicas por parte del profesor en relación a la enseñanza no como transmisión sino como la posibilidad que éste brinda al estudiante de generar ESTADOS DE MOVIMIENTO (BARRAGAN, 2006) en donde el estudiante pueda descubrir las leyes del movimiento y de la técnica desde una comprensión de su propio cuerpo.

### **Herramientas didácticas y metodológicas.**

#### *Maneras de proponer los ejercicios*

*Exploratorias y/o de búsqueda:* El ejercicio planteado por parte del profesor tiene pocas indicaciones y se enfoca a que el estudiante a partir de la indicación realice una búsqueda propia con el movimiento, la energía y el ritmo en el desarrollo de este. La búsqueda es personal y sólo el estudiante sabe hasta qué punto puede ir.

*Experienciales y/o vivenciales:* Cuando el profesor va dirigiendo cada uno de los momentos y produciendo los estados de movimiento, en donde el estudiante hace el ejercicio desde un plano perceptivo, imaginativo, y orgánico.

*Imitativas y/o demostrativas:* Cuando se plantea un ejercicio que debe ser ejecutado de manera mucho más precisa, desde la demostración y la imitación.

*Lenguaje:* El lenguaje como herramienta primordial para el profesor ya que a partir del buen manejo de este, puede entablar maneras asertivas de comunicación con el estudiante y de esta manera enriquecer el proceso de enseñanza.

a. *Lenguaje sonoro:* verbal Sonido ya sea hablado o sonidos emitidos tanto con la voz, como con efectos percutivos, para

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

producir estados de movimiento en el estudiante, que lo impulsan en su trabajo y exploración corporal.

**Palabra:** Esta puede ser utilizada de diferentes maneras, ya sea para explicar un ejercicio, para proporcionar una imagen al estudiante y para direccionar los ejercicios. Sin embargo la palabra por sí sola no es la que produce dichos estados de movimiento y exploración en los estudiantes. Un aspecto muy importante del lenguaje verbal durante la clase, por parte del profesor es la tonalidad, la fuerza y proyección de la voz.

La tonalidad le imprime un impulso que ayuda al estudiante ya sea a realizar un movimiento enérgico, o un movimiento suave. Igualmente a través del volumen y la entonación el profesor puede direccionar de una u otra manera un ejercicio que requiere concentración y visualización.

**Efectos sonoros:** Los efectos sonoros para manejar los ritmos y atmósferas de cada ejercicio. Ya sea con efectos producidos con la voz para marcar los tiempos y velocidades de los ejercicios, o con instrumentos de percusión o con un metrónomo. Estos efectos se convierten en impulsos que ayudan al estudiante a ejecutar y practicar los ejercicios con la fuerza, tonicidad y expresión que exige la técnica.

**Lenguaje corporal:** El lenguaje corporal cobra gran importancia en el proceso de enseñanza de la técnica a partir de procesos de conciencia, puesto que el aprendizaje no sólo se busca a partir de la observación y la imitación del movimiento que realiza el profesor, sino que el proceso de exploración que realiza el estudiante es lo que le permitirá comprender la técnica desde su propio cuerpo. El lenguaje corporal por parte del profesor se convierte en una posibilidad de motivar el movimiento en el estudiante y darle pautas e impulsos para encontrar en su propio cuerpo dichos impulsos. Así la gama de herramientas corporales que utiliza el profesor en clase

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

se pueden utilizar de acuerdo al ejercicio o a las necesidades propias de cada estudiante.

*Visuales:* Relacionadas con las demostraciones de movimiento y posturas.

*La observación:* El profesor la puede usar el tiempo durante la clase. Esta le permite comprender el movimiento de sus estudiantes y de allí saber cómo los puede ayudar a mejorar o aprender un movimiento. La observación como herramienta para el diagnóstico y la evaluación del proceso del estudiante.

La observación como herramienta utilizada por parte del estudiante, permite realizar un proceso de doble vía que desarrolla su capacidad de observar: El movimiento que debe ser aprendido, el movimiento de cada cuerpo y sus características, asimilar el movimiento en sí mismo y la auto-observación.

*La auto-observación:* Herramienta usada tanto por el estudiante como por el profesor. Se debe utilizar todo el tiempo, permite que los procesos se desarrollen desde la conciencia del movimiento y no únicamente de la imitación., desde un proceso de percibirse. Implica todas las dimensiones tanto desde lo interno como desde lo externo. He allí el punto clave; es un aprendizaje multidimensional.

*Energético:* En el proceso de enseñanza de una técnica corporal cualquiera que sea, no se puede negar que el aspecto energético juega un papel importante y fundamental. Comprendiendo el trabajo corporal para el teatro como un asunto más allá del rendimiento, como lo podría ser en el deporte; en la enseñanza de una técnica corporal artística el manejo de la energía proporciona un ambiente y una atmósfera creativa para que el estudiante pueda sentirse cómodo, alegre y pueda liberar tensiones corporales, superar el límite de la cotidianidad y adentrarse en mundos internos en donde realmente pueda conectarse consigo mismo, con su creatividad y su movimiento.



## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

**Contacto:** El contacto corporal durante el proceso es una herramienta poderosa para ayudar al estudiante a comprender sus propios movimientos, para comprender los impulsos y las posibilidades del movimiento a partir de las diferentes articulaciones del cuerpo. Es una herramienta que debe ser utilizada con mucho respeto y cuidado con los estudiantes generando primero un ambiente de confianza y respeto mutuo, de admiración por el cuerpo humano y de percepción, para que realmente el contacto corporal ayude y no se convierta en invasivo para el estudiante.

### **Manejo del tiempo y el espacio.**

Utilizar el tiempo para diferentes aspectos durante la clase, desarrollando así un ambiente ameno y al mismo tiempo de exigencia y trabajo.

**Aquí ahora:** Comprender el tiempo de la clase como un estar presente en el aquí y el ahora, para concentrarse y disponer de un pensamiento dedicado a la comprensión de sí mismo y del movimiento, para la creación y la fantasía.

**La clase como un espacio de compartir:** Espacio de encuentro consigo mismo, con otros, con el movimiento y la capacidad de sorprenderse a sí mismo, como un espacio para explorar, para aprender, para buscar, para encontrar nuevas maneras de ser, de entenderse, de sentirse....

Es un escenario en donde puede y debe entregar lo mejor de sí para verdaderamente construir su propio aprendizaje a partir de la experiencia y las relaciones que se vivencian en ella. ([Ver cuadro 4](#))

**Espacio extra-cotidiano:** Comprender la dinámica de la clase para salir de la cotidianidad, para encontrarse con el cuerpo y encontrar estados de conciencia diferentes a la vida cotidiana. Para ver una posibilidad de abrir puertas a dimensiones corporales, creativas y de comunicación nueva y diferente, que requieren una entrega de

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

cuerpo, pensamiento y sensación y que a partir de la práctica se van estructurando para la creación artística.

### **Niveles de exigencia.**

El nivel de exigencia principal de la clase es de carácter físico. La exigencia física que requiere la técnica por su particularidad en la calidad y dinámica del movimiento para la creación hace que este nivel trascienda a la perfecta ejecución del movimiento y se lleve a una perfecta comprensión del cuerpo para el movimiento. Por esto el proceso de auto-conciencia exige que el estudiante desarrolle en sí mismo un nivel de exigencia física y mental que le permita superarse a sí mismo.

En el desarrollo de sus capacidades corporales para la ejecución de la técnica, los límites generalmente son él mismo cuerpo, la misma mente, los mismos miedos y desconexiones de la persona. Por ello el profesor exige más que una correcta ejecución del movimiento una entrega, una inmersión en la búsqueda. Exige una completa responsabilidad del estudiante consigo mismo y con el desarrollo de su capacidad para superar sus propios límites tanto físicos como emocionales. De esta manera el trabajo de la técnica se convierte en una búsqueda de precisión del movimiento en el cuerpo y no en la imitación de otro cuerpo. Aclarando que en el proceso si existe una parte importante de imitación para hacer el movimiento.

*Disciplina:* Constancia permanente en la práctica, la responsabilidad con su trabajo y respeto por el trabajo de los demás.

*Puntualidad:* El estudiante ha de comprender con la práctica que cada minuto de búsqueda y relación con el entrenamiento se convierte en espacio vital para el progreso. Así la puntualidad debe convertirse en una actitud del estudiante, más que en una exigencia autoritaria del profesor.

*Ritmo y presencia:* Hace referencia a la capacidad del estudiante de mantenerse en el ritmo de la clase, no “salirse” ni corporalmente

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

ni mentalmente, para que el cuerpo esté abierto y disponible a las percepciones y las relaciones corporales en las diferentes dimensiones.

*Practica:* “La práctica hace al maestro” nada se puede lograr si no se práctica con disciplina, dedicación y trabajo. Práctica para dominar y apropiarse la técnica, para encontrar posibilidades creativas, para mantener una actitud frente a la vida artística.

### **Conclusiones**

Desde este ámbito se desprende como puntos principales las siguientes categorías que enmarcan el desarrollo del proceso al igual que el planteamiento de la metodología:

- a. *Auto-conciencia:* En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la técnica desde la búsqueda del estudiante, a partir de la experiencia, la vivencia, el análisis y la reflexión. Conocerse, entenderse, saberse, transformarse...
- b. La práctica: El reto y la disciplina para lograr el avance en el aprendizaje, de desarrollar maneras de aprender generando capacidades y habilidades que le permitan hacerse dueño y constructor de su aprendizaje desde la capacidad de observación, auto-observación.
- c. *Trabajo interior y Trabajo exterior:* Vivencias, aprendizaje, conciencia y creación.

La clase como un espacio de encuentro extra-cotidiano para compartir vivencias, experiencias y búsquedas comunes, que influyen también en el vivir cotidiano de la persona, para encontrar nuevas conexiones con sí mismos y con los otros,

Es una metodología de construcción del conocimiento, requiere en sí misma un proceso metodológico que implica un cambio de paradigma en el papel activo de profesor y estudiante. Se adentra en un enfoque que asume la totalidad del ser desde sus propias

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

maneras de interactuar en los diferentes planos de la inteligencia y además convertirlos en una forma de ser y de asumir la vida.

Trabajo de construcción también de parte del profesor manteniendo activos y atentos todos sus canales perceptivos para comprender en el estado de movimiento que desarrolla el estudiante las necesidades de acompañamiento, para re-dirigir determinado impulso y para propiciar un ambiente en donde juntos puedan desarrollar la búsqueda.

Lo más significativo es la actitud que asume tanto el maestro como los estudiantes para enmarcar el desarrollo de una metodología de trabajo conjunto, de construcción de aprendizajes que se construyen y de-construyen en el entrenamiento, la práctica y la creación fortaleciendo además la auto conciencia y la libertad inherentes a los procesos corporales con sus dimensiones tanto en el plano físico, como el emocional, el intelectual e incluso el espiritual.

Cada experiencia es única e irrepetible, es la magia efímera del teatro y el arte escénico, en donde la teoría siempre ha de ser acción en el presente y por esto mismo intrínseca a cada participante. El aquí y el ahora hace parte de la entrega a al movimiento, la creatividad y la libertad en donde la técnica se aprende para marcar un camino de búsqueda, pero ella misma hay que desaprenderla para orientarla a la creación.

### **Bibliografía**

Acero Edwin (2006) Guía primera de los conceptos y elementos básicos de la técnica del Mimo Corporal Dramático. Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Doc pdf

Barragan Olarte Rosana (2006) El eterno aprendizaje del soma: Análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza” Pontificia Universidad Javeriana Bogotá Colombia. Documento PDF

Chejov, Michael (2006) Lecciones para el actor profesional. Ed. Alba. Barcelona España.

Feldenkrais Moshe (1972) Autoconciencia por el movimiento. Buenos Aires Editorial Paidós Biblioteca de técnicas y lenguajes corporales.

Imen Pablo, Frisch Pablo, Stoppani Natalia (s.a) I encuentro hacia una pedagogía emancipadora en nuestra América. Calderón Javier, Cardona Diana “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación” Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini Buenos Aires. Doc PDF

Frisch, Pablo Guillermo; Stoppani, Natalia. “Aportes hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América”. La revista del CCC [en línea]. Enero / Junio 2014, n° 20. Actualizado: 2014-07-24 [citado 2015-05-11]. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/486/>. ISSN 1851-3263

Lizarraga Gomez Iraitz (s.a.) Análisis comparativo de la Gramática corporal del mimo de Etienne Decroux y el análisis del movimiento de Rudolf Laban documento en PDF tomado de <http://www.elespejocultural.com/investigacionartes/?p=22> visto el 29/04/15

[Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Construcción y Deconstrucción del Cuerpo:

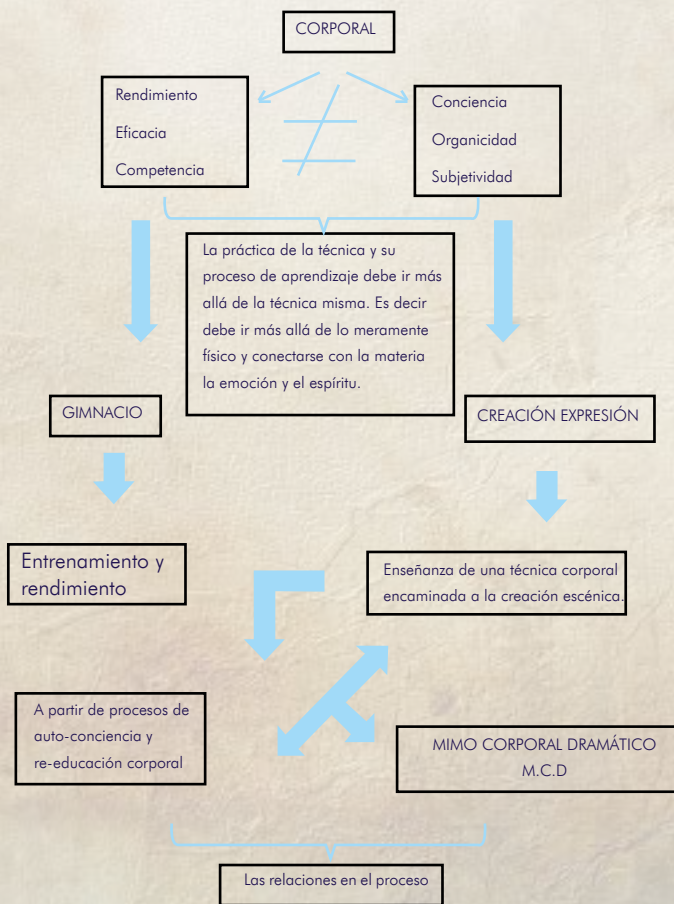
Maturana Humberto, porksen Berbhard (2004) Del ser al hacer J.C.SÁEZ Editor. Chile Doc.pdf <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/HumbertoMaturanayBernhardPorksen-DelSeralHacer.pdf> (revisado 6-05 2015)

Oppenheimer Andrés (2014) ¡Crear o morir! La esperanza de América Latina y las cinco claves de la Innovación. Debate Colombia

Shinka Quereihac Marta (2000) La formación del actor en el teatro del gesto. Revista de investigación Teatral 4 Enero Junio de 2000 Editorial fundamentos Madrid España. Doc PDF <http://estudioschinca.com/Metodo-de-ensenanza.html>

Zuluaga Loaiza Luis Fernando (2001) Hacia una poética del docente. Revista de las Artes Escénicas Vol. 5 Doc PDF [http://200.21.104.25/artescenicass/downloads/artescenicass5\\_8.pdf](http://200.21.104.25/artescenicass/downloads/artescenicass5_8.pdf) (revisado el 24-04 -15)

## Anexos



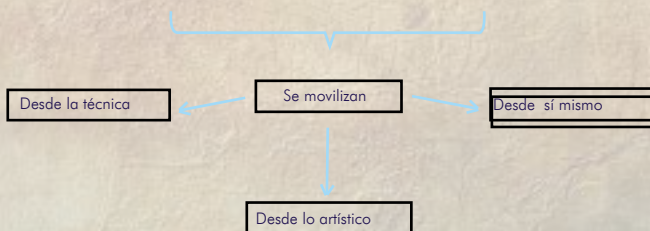
(texto)

### Anexo 1

Cuadro 1.  
a. **LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y LAS RELACIONES EN LA CLASE DE GESTUAL EN LA EFAC**

## Anexos

DEL PROFESOR	DEL ESTUDIANTE
Observador. (Más adelante este ítem se convierte en una categoría dentro del análisis) Observador participante del proceso. Guía. Acompañante. Posibilitador. Propiciador. Conductor. Líder. Constructor y transformador: Del conocimiento. De la técnica. De la manera de enseñar. De lo artístico. De sí mismo: Como artista- como profesor- como persona.	Constructor. Explorador. Hacedor. Observador. (Ojo: El rol de observador estaría enmarcado de maneras diferentes para el estudiante aunque éste también hace procesos de evaluación y auto-evaluación) Aprendiz en proceso de construcción de conocimiento: Técnico, artístico y de sí mismo.
	GRUPO Como impulsor de aprendizaje, conocimiento e inclusión del otro.



([texto](#))

### Anexo 2 Cuadro 2



## Anexos

### RELACIÓN PROCESO DE CONCIENCIA DE SÍ MISMO

- De apertura.
- De transformación.
- De encuentro.
- De verse.
- De re-conocerse.
- De estudiarse.
- De agudizar la percepción de sí mismo.
- De confiar en sí mismo.
- De comprenderse.
- De aceptarse.
- De aprender a dar y recibir (En relación al movimiento- a la energía...)
- De interpretarse a sí mismo y de interpretación de la realidad en la que vive.
- De superación de límites. (Corporales, mentales, emocionales)

Todo esto luego se relaciona con el ENTRENAMIENTO de la técnica

“El aprendizaje corporal tiene un componente subjetivo, ya que no es suficiente con aprender los movimientos y posiciones de la técnica sino que es necesario dar sentido propio a la misma para que no sea simplemente la copia sino que realmente aparezca como un hecho artístico, y poético en la interpretación”

Cuerpo-conciencia-creación-  
expresión- autenticidad-  
veracidad.

APRENDIZAJE Y  
CREACIÓN

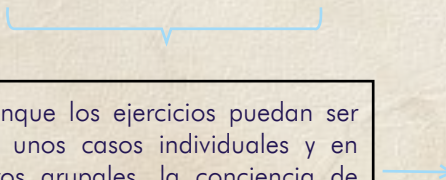
([texto](#))

## Anexo 3 Cuadro 3

## Anexos

Al enmarcar la clase como un espacio de compartir se infiere entonces que el trabajo es tri-dimensional:

- Dimensión personal. (Trabajo individual)
- Dimensión interpersonal. (Trabajo grupal)
- Dimensión espacio-tiempo (Ritmo-movimiento)



Aunque los ejercicios puedan ser en unos casos individuales y en otros grupales, la conciencia de estas dimensiones está presente durante toda la clase; y es lo que la convierte en un encuentro y un compartir con otros el proceso de aprender.

Búsqueda de libertad, de elevar lo más profundo del ser humano a través del arte.

([texto](#))

Anexo 4  
Cuadro 4

*Imágenes propuestas por la autora en la siguiente página*

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 5  
EJERCICIO CONCIENCIA Y ESTIRAMIENTO POSICIÓN DE LA  
CADERA. (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 6  
EJERCICIO CONCIENCIA ROTACIÓN BUSTO (Foto por:  
Natalia Benrey Zorro)

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

### Anexo 7 COMPOSICIÓN

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 8  
EJERCICIO CONEXIÓN GRUPAL CONCIENCIA DE CADERA.

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 9

REALIZACIÓN DE MÁSCARAS (Foto por: Natalia Benrey)

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 10  
REALIZACIÓN DE MÁSCARAS (Foto por: Natalia Benrey Zorro)



## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 11

COMPOSICIÓN (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 12

EJERCICIO DE INCLINACIONES (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 13

COMPOSICIÓN (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 14

COMPOSICIÓN (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

### Anexo 15 TRABAJO CREATIVO

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 16  
TRABAJO CREATIVO

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

### Anexo 17 TRABAJO CREATIVO

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

### Anexo 18 TRABAJO CREATIVO



## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 20  
CLASE ABIERTA

**Anexos**



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 21  
EJERCICIO DE MARCHAS (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

## Anexos



*Continúa en la siguiente página*

Anexo 22

COMPOSICIÓN TRABAJO CREATIVO (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

### Anexos



*Continúa en la siguiente página*

COMPOSICIÓN (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

## Anexos

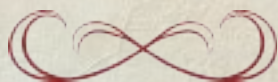


EJERCICIO IMPROVISACIÓN LÍNEAS CURVAS Y RECTAS. (Foto por: Natalia Benrey Zorro)

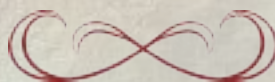




**La Publicación de Artículos Científicos  
por Estudiantes de LEA-UD en Revistas  
Editadas por Profesores de LEA-UD**



Isabel  
Borja  
Colombia



Alfonso  
López Vega  
Colombia

## **Biografía**

### **Isabel Borja**

Docente Licenciatura en Educación Artística Universidad Distrital Francisco José de Caldas

### **Alfonso López Vega**

Docente Licenciatura en Educación Artística Universidad Distrital Francisco José de Caldas



## **La Publicación de Artículos Científicos por Estudiantes de LEA-UD en Revistas Editadas por Profesores de LEA-UD**

Isabel Borja

iborja@udistrital.edu.co

Alfonso López Vega

salopezv@udistrital.edu.co

Profesores LEA - Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Colombia

### **Resumen**

La publicación de artículos científicos es considerada en los procesos de reconocimiento de la calidad de los programas de formación profesional como un importante indicador. No obstante, la publicación de artículos científicos elaborados por estudiantes es escasa en carreras como medicina humana, en donde dicha publicación es indicio de que el estudiante ha alcanzado un nivel avanzado de formación. Los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística tienen artículos publicados en la Revista *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*; en el marco antes descrito, este trabajo da cuenta de dichos artículos.

### **Palabras clave:**

Artículos científicos – estudiantes universitarios - Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística – Universidad Distrital Francisco José de Caldas

### **1. Introducción**

La calidad de los programas de formación profesional implica entre sus indicadores los trabajos académicos y de creación artística de los estudiantes. La publicación de informes de trabajos académicos se considera en la evaluación de la calidad por parte de los órganos del Ministerio de Educación Nacional como de mayor

o de menor validez según el medio de publicación; hay revistas catalogadas como científicas, los artículos que hacen parte de ellas merecen mayor reconocimiento que los publicados en otras.

## 2. Desarrollo

Este acápite pone de presente las características de los artículos y de las revistas científicas, las publicaciones de estudiantes de carreras profesionales y las de los estudiantes de LEA-UD en la Revista El Artista.

### 2.1 El artículo científico: reconocimiento por su “nicho”

Las revistas científicas ofrecen distintos tipos de artículos; cada revista determina los tipos que publica; pero, cada artículo publicado en una revista científica se reconoce como artículo científico; al tiempo, el carácter científico que revela el artículo es garantía de que la revista que lo contiene es, efectivamente, científica.

Para la Universidad de Alcalá (2013, p. 4), las revistas científicas “son el principal instrumento de transferencia de información científica que adelanta hipótesis y conclusiones para desarrollar posteriormente en libros.”

Otras conceptualizaciones aluden, esencialmente, a la revista científica como medio de difusión de información científica.

Según Colciencias (2010, p. 4), las revistas científicas, además de haber obtenido la asignación de un *International Standard Serial Number* o ISSN, tienen:

- Comité editorial
- Editor (responsable de la publicación y quien pone todos los artículos a evaluación de pares evaluadores y, en su decisión sobre qué publicar tiene en cuenta las evaluaciones)
- Comité científico
- Periodicidad declarada y respetada

## [Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / La Publicación de Artículos Científicos por Estudiantes de LEA-UD

- Normas u orientaciones publicadas para los autores, en las que se indican los procesos de evaluación de los artículos y el tiempo para decidir su aceptación
- Dirección hacia las comunidades de especialistas mundiales

En lo que respecta a su contenido, las revistas científicas ofrecen distintos tipos de artículos.

Una revista científica es un medio de circulación del conocimiento científico, es decir, de los discursos propios de la ciencia.

La Universidad de Alcalá, en la referencia indicada, señala como características de las revistas científicas las referidas a sus autores, contenido, audiencia, publicación, edición, apariencia y frecuencia, tal como se transcribe a continuación.

Características:

- Autores: los artículos están escritos por investigadores especialistas en la materia
- Contenido: son investigaciones originales, o de revisión, con referencias, *abstract* y reseñas bibliográficas
- Audiencia: se dirigen a estudiantes, profesores e investigadores y usan un vocabulario especializado
- Publicación: son publicadas por una institución académica o profesional o una editorial académica
- Edición: los artículos son revisados por un comité de especialistas antes de ser aceptadas para su publicación. Es el denominado *peer review* o revisión por pares
- Apariencia: los textos son densos, incluyen tablas, con poco colorido y, la mayoría, sin publicidad
- Frecuencia: publicadas mensual o trimestral

La misma fuente indica que las revistas científicas se utilizan para:

- investigaciones académicas

- averiguar qué se ha estudiado del tema
- encontrar bibliografía que ayude en la investigación

Colciencias, pp. 7-8, proporciona una tipología de “documentos publicados”; entre ellos identifica artículos de investigación científica y tecnológica, de reflexión, de revisión y artículo corto, que caracteriza como se indica a continuación.

Artículo de investigación científica y tecnológica. Presenta los resultados de un proyecto de investigación culminado y su estructura, generalmente, contiene introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión. Presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Artículo de revisión. Es el resultado de una investigación sobre los resultados de investigaciones acerca de un tema determinado para indicar el estado del desarrollo del conocimiento sobre ese tema; debe revisar por lo menos 50 investigaciones.

Artículo corto. Es un documento breve que presenta los resultados de una investigación que requieren pronta difusión.

## **2.2 Publicaciones de estudiantes universitarios en revistas científicas**

Una revisión de artículos, editoriales y cartas al editor de revistas científicas en lengua castellana en Latinoamérica pone de presente que las publicaciones de artículos en revistas científicas se realizan, fundamentalmente, por estudiantes del campo de la salud humana.

Estudios sobre la formación en investigación de los médicos diferencian la investigación formativa y la científica; así, por ejemplo, Alzate-Granados, Caicedo-Roa, Saboya-Romero, Pulido y Gaitán-Duarte (2014) indican que la primera (primer nivel) hace posible que

el estudiante identifique problemas que requieren investigación y se aproxime a metodologías científicas y, la segunda (nivel avanzado), que genere nuevo conocimiento. Estos autores señalan, con respecto a los dos niveles de formación enunciados, que algunos estudiantes alcanzan el primero y otros el más avanzado.

La posibilidad de que el proceso de formación profesional, en lo investigativo, se bifurque lleva a considerar la problemática de los logros de formación en dos niveles diferentes y a cuestionar la pertinencia de que no todos los estudiantes alcancen el segundo nivel, puesto que el desarrollo de la actividad profesional de calidad implica participar en los procesos de construcción de conocimiento.

Gutiérrez y Mayta (2003, p. 54) consideran fundamental la formación en investigación de alto nivel para los médicos; afirman que la investigación es el eje de la formación médica porque ella posibilita el avance de la ciencia y porque el trabajo asistencial requiere el conocimiento y la aplicación del método científico; dicho trabajo conlleva que, ante una persona con enfermedad, haya obtención y procesamiento de datos, planteamiento de hipótesis, consideración de variables, generación, aplicación y validación de estrategias terapéuticas y escritura de la epicrisis o informe final.

La diferencia entre las formulaciones de Alzate-Granados et al y Gutiérrez y Mayta, en lo que respecta a su comprensión acerca de qué nivel debe alcanzar en su formación en investigación el profesional de la medicina, pone de relieve un problema de los fines de la formación profesional: si, en la orientación de la formación, los objetivos son el desarrollo de las capacidades para identificar de problemas científicos y conocer metodologías, dicha formación queda a medio camino del recorrido que realizan los profesionales altamente cualificados, quienes dominan el conocimiento de identificación de problemas y metodologías pero, además, los implementan y los publican para consideración de la comunidad científica.

La investigación científica se cierra con una publicación que la presenta a la comunidad científica; así lo expresan, por ejemplo, Mari Mutt (2011, p. 3), Laufer (2008), Gutiérrez y Mayta (p. 54); Huamaní, Mayta-Tristán y Rodríguez-Morales (2008) y Carvajal Tapia (2014).

Sobre los efectos de la publicación de trabajos científicos de estudiantes, Carvajal Tapia indica que esta, además de ser un aporte a la ciencia, es gratificante para el estudiante, le posibilita comprender críticamente otras investigaciones y lo motiva para la realización de nuevas publicaciones científicas; también, Bendezú Quispe, Hurtado Horta, Medina Saravia y Aguilar León (2015, p. 50) coinciden en indicar que ella permite adquirir experiencia, criterio científico, hábito y cultura de investigación, al tiempo que es medio de retroalimentación con los científicos.

A pesar de la importancia reconocida a la formación de los estudiantes para que hagan publicaciones en revistas científicas, las mismas son escasas; de igual manera, los estudios que se encuentran al respecto aún no son significativos en número y, están centrados en las publicaciones de estudiantes de medicina. Así lo demuestran estudios como el de Huamaní, Chávez-Solis, Mayta-Tristán (2008).

En lo que respecta a la lectura y escritura en las universidades colombianas, Pérez Abril y Rodríguez Manzano (2013, pp. 147-150) reportaron que, en su análisis, que tomó datos de estudiantes de distintas carreras en 17 universidades, se encontró que 40,45% de los estudiantes encuestados manifestó leer artículos científicos para responder a los requerimientos académicos, 25,84% para escribir artículos o ponencias. No obstante, el artículo no da cuenta de las publicaciones efectivamente realizadas por los estudiantes encuestados.

El problema de la no publicación estudiantil en revistas científicas, además de la privación de los beneficios que dicha publicación

genera, tiene otro aspecto de desventaja que es señalado por Carrillo-Larco y Osada (2012): el conocimiento nuevo no se difunde; así, otros investigadores realizan trabajos similares, con la consecuente pérdida de recursos que pudo evitarse con la publicación.

Según Gutiérrez y Mayta, p. 51, hay un interés importante de los estudiantes hacia la investigación y publicación científica, a pesar de valorar como regular o deficiente la preparación dada para ello en la universidad; en el mismo sentido se manifestaron Mayta-Tristán, Cartagena Klein, Pereyra-Elías, Portillo y Rodríguez Morales (2013).

Acerca de cómo dar solución al problema de la escasa publicación en revistas científicas de estudiantes, Carrillo-Larco y Osada indican:

Resulta importante emprender acciones claras y concretas con planes a largo y medio plazo a diferentes niveles. Se debe modificar el pensamiento, actitudes y normas, tanto individuales como institucionales, para facilitar y favorecer la producción científica de calidad, estimulando a los jóvenes investigadores a dar los primeros pasos de un futuro prolífico. Los alumnos que realizan algún trabajo de investigación deben saber que pueden publicarlo y ser asesorados con este fin. No todos los trabajos podrán transformarse en un artículo original, pero todos tienen el potencial, si son guiados de forma adecuada, de convertirse en una publicación viable que genere nuevo conocimiento para nuestra sociedad.

Publindex es la sigla adoptada para el Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I. En LEA-UD, tres profesores dirigen revistas: Cultura(s), Jesús Alberto Motta; Creadores, Carlos Alberto Sánchez; El Artista, Martha Lucía Barriga. Solo esta última se ha encontrado en Publindex.

### **2.3 Publicación de estudiantes y egresados de LEA en la Revista El Artista**

El Artista Revista de investigaciones en música y artes plásticas es una publicación científica indexada, con sus textos completos alojados en Dialnet e incluida en Latindex. Su editora es Martha Lucía Barriga Monroy, profesora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital. Los datos de sus características, en Revista El Artista, entrada 1, son:

ISSN-e: 1794-8614

Inicio: 2004

Periodicidad: Anual

País: Colombia

Idioma: español

Clasificación

Arte: Historia del arte. Artes plásticas

Arte: Música

CIRC 2012: Clasificación Integrada de Revistas Científicas

[C] Grupo C

Otros catálogos: Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)

De 2004 (fecha de inicio) a 2016, según Revista El Artista, entrada 2, publicó 13 fascículos y un total de 197 trabajos.

Los estudiantes de LEA que han participado con publicaciones en El Artista entre 2008 y 2016 fueron once; una de ellas con cinco artículos, seis con un artículo cada uno y cuatro fueron coautores de un mismo artículo, tal como se describe a continuación:

**Marley Cruz Fajardo.** Cinco artículos; dos como egresada y tres como estudiante.

- 1) Artículo de reflexión en torno a El Diario y Cuentos (obra de Ana Frank) y Sin Destino (obra de Imre Kertész). Cruz Fajardo, 2016a. Egresada.



- 2) Artículo de reflexión. Identificación de imaginarios judíos en Los perros y los lobos y Suite Francesa (obras de Némirovsky, I.). Cruz Fajardo, 2016b. Egresada.
- 3) Artículo de reflexión sobre el consumo y la publicidad y su configuración en la industria cultural. Cruz Fajardo, 2014a. Estudiante.
- 4) Creación literaria: Entre letras y lugares. Experiencias de vida escritas por Marley Cruz Fajardo. Cruz Fajardo, 2014b. Estudiante.
- 5) Artículo de reflexión sobre obras de la literatura sobre la violencia bipartidista en Colombia. Cruz Fajardo, 2013. Estudiante.

### **Ringo Cruz Gamba.**

Artículo que reporta una investigación en creación de obra literaria. El trabajo de investigación del que se origina el artículo se presentó como uno de los requisitos para optar al título profesional. Cruz Gamba, 2009. Estudiante.

### **Aldemar Segura Escobar.**

Artículo científico que analiza las imágenes gráficas de profesor de un manual escolar; busca aportar para que los imaginarios sociales que comportan dichas imágenes abandonen el lugar de lo no dicho y hagan parte de los objetos del análisis crítico de los estudios culturales. El trabajo de investigación del que se origina el artículo se presentó como uno de los requisitos para optar al título profesional. Segura escobar, 2008. Egresado.

### **Ana María Sánchez, Natalia Márquez López, Liz Natalí Rivero Agudelo y Cristian Hernández Niño.**

Un artículo: Metodología bajo la lupa Estado del arte sobre las metodologías de los trabajos de grado en LEA, U.D. Artículo científico que presenta una investigación sobre las metodologías de los trabajos de grado en LEA-UD, enmarcados dentro del proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad, y como

microproyecto dentro de la investigación aprobada por el CIDC de la UD a la profesora Martha Lucía Barriga. El trabajo de investigación del que se origina el artículo se presentó como uno de los requisitos para optar al título profesional. Sánchez, Márquez López; Rivero Agudelo y Hernández Niño, 2009. Estudiantes.

**Diego Germán Romero Bonilla.**

Un artículo: Equis Equis Equis, Pensar la pornografía. Artículo que da a conocer una investigación – creación realizada como uno de los requisitos para optar al título profesional. Romero Bonilla, 2009. Estudiante.

**Néstor Alejandro Tarazona Pedroza.**

Un artículo: El despertar hacia la modernización en las artes plásticas colombianas. Tarazona Pedroza, 2008. Estudiante

**Camilo Casas Abril.**

Un artículo de análisis de obra plástica. Casas Abril, 2008. Estudiante.

**Yamile Villamil Rojas.**

Un artículo de investigación – creación en el campo de las artes plásticas. Villamil Rojas, 2011. Egresada.

Como se observa, los estudiantes de LEA publicaron un total de doce artículos; una persona publicó cinco de ellos. Los datos muestran que ocho artículos se publicaron mientras sus autores eran estudiantes y tres cuando los autores ya eran egresados.

En cuanto a los temas de los que se ocuparon los artículos: seis se ubican en el campo de la literatura (dos se identifican como de creación literaria, cuatro de crítica literaria), uno pertenece al campo del análisis semiológico de ilustraciones, uno se ubica en el campo de los estudios sobre la metodología de la investigación en educación artística, cuatro en el campo de las artes plásticas, siendo

dos de estos del tipo investigación – creación y los otros dos de análisis.

### 3. Conclusiones

Los estudios sobre las publicaciones de estudiantes de carreras profesionales se han centrado en las realizadas por estudiantes de medicina humana; ellos permiten advertir el escaso número de publicaciones, comparativamente con las que se encuentran conformando las revistas científicas del campo mencionado.

En lo que respecta a las publicaciones de los estudiantes y egresados de LEA-UD, se advierte es la escases de infraestructura para las publicaciones, tanto en el plano de apoyo para los procesos escriturales como para la participación en revistas. De tres revistas que dirigen profesores de LEA (*Cultura(s)*, *Creadores* y *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*). Solo una, esta última, está reconocida por Colciencias y las tres son reconocidas por la comunidad académica.

## Referencias bibliográficas

- Alzate-Granados, J. P.; Caicedo-Roa, M.; Saboya-Romero, D. M.; Pulido, J. C.; Gaitán-Duarte, H. G. (2014). Participación de estudiantes de pregrado de medicina en revistas médicas y académicas colombianas indexadas en Publindex, categorías A1 y A2, en el período 2009-2012: revisión sistemática de la literatura. *Revista Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*. 62(1), 9-15. En <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v62n1/v62n1a02.pdf>
- Bendezú Quispe, G.; Hurtado Horta, S.; Medina Saravia, C. E.; Aguilar León, P. (2015). Carta al Editor. Apreciación sobre capacitación en investigación y publicación científica en estudiantes universitarios. *Inv Ed Med*; 4(13), 50-51. En <http://www.elsevier.es>
- Carrillo-Larco, R. M. y Osada, J. (2012) Promoción de la investigación: viviendo sin una cultura de publicación. *Ed Méd* 15 (3): 131. En [http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n3/03\\_carta1.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n3/03_carta1.pdf)
- Carvajal Tapia, A. E. (2014). Editorial. Importancia y reflexiones sobre la investigación y publicación científica desde pregrado. *Revista SCientífica*. 12(1), 7. En [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1813-00542014000100001&script=sci\\_arttext](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1813-00542014000100001&script=sci_arttext)
- Casas Abril, Camilo (2008). Modernidad pública en la obra de Eduardo Ramírez Villamizar. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 5, 156-160. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091531>

Colciencias (2010, feb). Documento guía. Servicio permanente de indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. Base Bibliográfica Nacional – BBN. Índice Bibliográfico Nacional Publindex – IBN. En <http://publindex.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/informacionCompleta.pdf>

Cruz Fajardo, M. (2014a). El consumo y la publicidad en el contexto de la industria cultural. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 11, 300-320. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695017>

Cruz Fajardo, M. (2014b). Creación literaria: Entre letras y lugares. Experiencias de vida escritas por Marley Cruz. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 11, 259-276. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87429022019>

Cruz Fajardo, M. (2016a). Estudio sobre el arte Judío del Holocausto. Entre el horror y la esperanza. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 13, 49-61. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87449339004>

Cruz Fajardo, M. (2016b). Estudio sobre el arte judío del Holocausto. Imaginario judío y ocupación francesa. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas* 13, 62-79. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87449339005>

Cruz Fajardo, Marley. Lecturas sobre violencia. La tragedia y el rito marcando la literatura colombiana. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 10, 281-300. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87429022019>

Cruz Gamba, R. (2009) Poesía sonora, Trabajo de proceso en creación. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 6, 42-59. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=874122390110> 0 me gusta

Gutiérrez, C. y Mayta, P. (2003). Publicación desde el Pre Grado en Latinoamérica: Importancia, Limitaciones y Alternativas de Solución. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil*. 8(1), 54-60. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71780110>

Huamaní, C.; Chávez-Solis, P.; Mayta-Tristán, P. (2008). Aporte estudiantil en la publicación de artículos científicos en revistas médicas indizadas en Scielo-Perú, 1997 – 2005. *Anales de la Facultad de Medicina*. 69(1), 42-45. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37911588009>

Huamaní, C.; Chávez-Solis, P.; Mayta-Tristán, P. (2008). Aporte estudiantil en la publicación de artículos científicos en revistas médicas indizadas en Scielo-Perú, 1997 – 2005. *Anales de la Facultad de Medicina*. 69(1), 42-45. [Consultado 11/04/2016] En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37911588009>

Laufer, M. (2008). Editorial. Enseñar cómo publicar. *Interciencia*. Mayo, 33(5), 321-323. En <http://www.scielo.org.ve/pdf/inci/v33n5/art01.pdf>

Mari Mutt, J. A. (2011). *Manual de Redacción Científica*. En [http://files.sld.cu/redenfermeria/files/2013/03/manual-de\\_redaccion-cientifica-citas.pdf](http://files.sld.cu/redenfermeria/files/2013/03/manual-de_redaccion-cientifica-citas.pdf)

Mayta-Tristán, P.; Cartagena Klein, R.; Pereyra-Elías, R.; Portillo, A. y Rodríguez Morales, A. (2013). Apreciación de estudiantes de Medicina latinoamericanos sobre la capacitación universitaria en investigación científica. *Revista Médica de Chile*. Junio, 141(6), 716-722. En <http://revmedchile.org/flips/PDF-Vol141-6/art05.pdf>

Pérez Abril, M. y Rodríguez Manzano, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 Universidades. *Revista de Docencia Universitaria. Enero-abril, 11(1)*, 137-160. En [ed-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/549](http://ed-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/549)

Revista El Artista: *revista de investigaciones en música y artes plásticas* (ref. 1). En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11060>

Revista El Artista: *revista de investigaciones en música y artes plásticas* (ref. 2). En <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=874>

Romero Bonilla, D. G. (2009). Equis Equis Equis, Pensar la pornografía. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas, 6*, 102-117. En <http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=87412239007>

Sánchez, A. M.; Márquez López, N.; Rivero Agudelo, L. N. y Hernández Niño, C. (2009). Metodología bajo la lupa. Estado del arte sobre las metodologías de los trabajos de grado en LEA, U.D. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas, 6*, 164-172. En <http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=87412239005>

Segura Escobar, A. (2008). Aproximación semiológica a imágenes gráficas de maestro en manuales escolares colombianos. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas, 5*, 142-155. En <http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=87411107012>

Tarazona Pedroza, Néstor Alejandro (2008) El despertar hacia la modernización en las artes plásticas colombianas. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas, 5*, 105-110. En <http://www.redalyc.org/pdf/874/87411107009.pdf>

Universidad de Alcalá. Biblioteca (2013). *Fuentes de información. Curso de autoformación de la Biblioteca de la Universidad de Alcalá*. En <http://www.bibliopos.es/documentos/Fuentes-de-informacion.pdf>

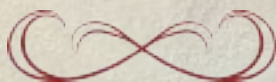
Villamil Rojas, Y. (2011). Visiones Mágicas: Colores de identidad. Investigación creación sobre El Color en la Cultura Inga del Valle del Sibundoy. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 8, 153-175. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87420931010>







**Licenciatura en Educación Básica con  
Énfasis en Educación Artística (UD) Hacia  
Opciones de Doble Titulación**



Aldemar  
Segura Escobar  
Colombia

## Biografía

### **Aldemar Segura Escobar**

Bogotá, (Colombia). 1980. Estudiante del Doctorado en Lenguaje y Cultura–Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha sido profesor de la UD en la Licenciatura en Educación Artística (hasta el 2014); actualmente se desempeña como profesor de planta de la Universidad del Tolima (Tolima); es integrante de los grupos de investigación INTERTEXTO (UD) y CONFIGURACIONES (UT). Ha publicado artículos relacionados con el análisis de textos literarios y la educación artística. Así mismo, es coautor del libro *Enseñar a escribir a los niños. Orientaciones desde los discursos oficiales y científicos (2010)*.

## **Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (UD)**

### **hacia opciones de doble titulación**

Aldemar Segura Escobar

asegurae@ut.edu.co

Docente de planta de la Universidad del Tolima  
Colombia

### **Resumen**

La actual normatividad nacional (Resolución 02041 de 2016) en su determinación acerca de las denominaciones de los programas profesionales de educación no contempla las de Licenciado en educación básica o Licenciado en educación básica con énfasis en...; esta realidad conlleva la posibilidad de doble titulación para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (LEA-UD) con una Licenciatura en educación artística o una Licenciatura en educación primaria; esta posibilidad se deriva de la reflexión acerca de algunos aspectos de la formación profesional docente y de tendencias en el diseño curricular de programas de licenciatura, y de la comprensión de la reglamentación colombiana acerca de dichos programas y algunos aspectos de la realidad de LEA-UD.

### **Palabras clave:**

Formación de profesores – Ejercicio profesional docente - Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística

### **1. Introducción**

La formación de licenciados en Colombia comporta aspectos científicos y normativos. Los de orden científico identifican las características que se requieren para que en el ejercicio profesional los titulados puedan realizar un trabajo docente que propicie el mejor desarrollo de sus estudiantes, de conformidad con los fines sociales y las aspiraciones personales de los implicados en la tarea docente educativa. Los de índole normativa conllevan el cumplimiento de

requerimientos que, en el criterio de las autoridades educativas, demuestra su calidad académica y, en consecuencia, es garantía de que la formación de los titulados responde a los parámetros estipulados por el Estado, de tal manera que el país cuente con los profesionales de la educación que requiere.

Uno de las características de la calidad académica de los programas de formación profesional docente es su flexibilidad; esta, a su vez, se revela mediante varios indicadores, entre los que está la oferta de doble titulación.

## **2. Desarrollo**

A continuación, nos centramos en identificar, desde la teoría, algunos aspectos de la formación profesional docente y tendencias teóricas en el diseño curricular de programas de licenciatura, y en considerar la reglamentación colombiana acerca de dichos programas y algunos aspectos de la realidad de LEA-UD; de ambas aproximaciones se derivan posibles rutas hacia doble titulación en LEA-UD.

### **2.1 Algunos aspectos de la formación profesional docente desde la perspectiva teórica**

Las exigencias laborales requieren que el profesor desarrolle, cada vez, diversas habilidades para el ejercicio de su labor. El dominio de algunas de ellas se propicia desde la formación profesional inicial, otras las adquiere en cursos de perfeccionamiento o actualización y otras por proceso de autoformación.

El desarrollo para el trabajo docente es requerido durante toda la formación profesional y en el ejercicio de la carrera, tal como lo advierte Day (2005). Al respecto, Delors (1996, p. 171) escribió: "El mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente, como la mayoría de los trabajadores de las demás profesiones, debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida."

Según Fernández (1990), el constante requerimiento de nuevas habilidades, por lo diversificado del trabajo docente y por las crecientes demandas, no mejora el ejercicio profesional, sino que desmejora las condiciones de trabajo; en el mismo sentido se manifestó García García (2010).

Para Eco (2007), en la época de Internet, el profesor

Además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. (...)

La información que Internet pone a su disposición es inmensamente más amplia e incluso más profunda que aquella de la que dispone el profesor. (...) Internet le dice “casi todo”, salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información.

(...) decidir qué es lo que vale la pena recordar y qué no es un arte sutil. Esa es la diferencia entre los que han cursado estudios regularmente (aunque sea mal) y los autodidactas (aunque sean geniales).

Márquez y Tójar (2008) reportan un estudio que indica que, en criterio de la mayoría de los profesores de prácticas docentes de la Universidad de Málaga, el profesor actual requiere conocimientos de psicología, pedagogía y didáctica y habilidades sociales para saber cómo son sus alumnos y cómo aprenden.

Para Marcelo (1995), los principios básicos de la formación docente son:

1. Es un proceso que implica supuestos éticos, didácticos y pedagógicos.

2. Requiere la integración de la formación disciplinar y pedagógica.
3. Exige la articulación teoría-práctica.
4. Requiere un isomorfismo entre la formación profesional y la actividad educativa que debe realizar.
5. Es un hecho social y dinámico con influencia de los participantes y el contexto.
6. Es un proceso donde se revelan las características de cada docente formador y de cada estudiante en formación de docente.
7. Requiere de supervisión para su mejoramiento.
8. Exige indagación-reflexión como estrategia para el entrenamiento en el análisis de las causas y las consecuencias del trabajo docente.

Day (2005) considera la necesidad de que los docentes reconozcan que:

- Son sujetos activos de la institución educativa y podrán cumplir su función social si tienen la preparación necesaria y adquieren permanentemente los aprendizajes necesarios para su actualización.
- Deben mantener la disposición para el aprendizaje durante toda la vida.
- En ejercicio docente se limita si es solamente actividad práctica.
- Su actuación docente y sus ideas sobre la profesión están relacionadas con múltiples factores personales, escolares, institucionales y sociopolíticos.
- Los estudiantes son distintos en muchos aspectos; por ejemplo, en cuanto a sus intereses y capacidades.
- A los conocimientos y las prácticas pedagógicas subyacen moralidades y necesidades personales y profesionales.
- Ejercer la docencia requiere implicación activa.
- La formación docente (inicial y continua) es responsabilidad de aspirantes a la profesión, docentes, instituciones y administraciones educativas.

## 2.2 Tendencias teóricas en el diseño curricular de programas de formación docente

En cuanto a las tendencias teóricas para el diseño de currículos de formación de profesores, Casado Romero (2010) identifica las siguientes:

1) **Comportamental**. Tiene sus fundamentos en el positivismo y el conductismo. Propone una formación técnica para la profesión: el profesor aplica técnicas para lograr el aprendizaje de los estudiantes; por ello, el profesional docente debe adquirir unas determinadas competencias.

2) **Personalizado (Humanista)**. Surge a partir de los postulados de la epistemología fenomenológica y de las psicologías del desarrollo y la percepción. Considera que lo que alguien piensa de sí mismo lo afecta en todas sus conductas, principio del “sí mismo”, y que el profesor, de manera “innata”, está motivado para realizar su trabajo, “necesidad de suficiencia”, de índole innata, que motiva al profesor para ser apto para su labor.

3) **Tradicional**. La formación de los profesores se dedica a los contenidos académicos curriculares que luego se transmitirán a los estudiantes. El estudiante en formación docente se considera un aprendiz que observa a su profesor y aprende observándolo; se considera, también, que a más número de horas de clases, mejor formación.

4) **De indagación**. En palabras de Casado Romero, p. 14, “La tarea formativa consiste en que los alumnos desarrollen sus capacidades de reflexión para examinar problemas y darles solución. El profesor se convierte en un investigador en el aula y del currículo.”

Casado Romero señala que la tendencia curricular de indagación está relacionada con el privilegio a la comprensión de los procesos que realizan los profesores y de sus mapas cognitivos, como fuentes para comprender sus actuaciones; por ello señalan la necesidad de estudiar, en los procesos de formación profesional docente, las



imágenes que sobre los docentes tienen los estudiantes de carreras de educación, e indica:

“Dentro de esta orientación están los planteamientos más recientes de una formación orientada a la indagación en la práctica y en la búsqueda de profesores reflexivos e investigadores. Ante el fracaso de la racionalidad técnica para explicar cómo los profesores aprenden a enseñar, el Paradigma del Pensamiento del Profesor intenta ofrecer datos para que los profesores mejoren su enseñanza en contextos complejos e inciertos, planteando una formación del profesorado como práctica reflexiva. (Casado Romero, p. 15).

García Garrido (1998) presenta tres modelos de formación de los profesores:

1. **De formación específica.** Consiste en dar la formación en centros dedicados exclusivamente a ello, lo que, entre otras “ventajas” tiene la unidad de criterio en la formación y el afianzamiento de la elección de la carrera docente. Como desventajas señala la segregación de estos estudiantes en relación con estudiantes de otras profesiones y las faltas de apertura al exterior y de flexibilidad en las instituciones formadoras.

2. **De formación abierta.** Denomina así la formación que se orienta en instituciones donde los estudiantes de la docencia tiene contacto con los de otras profesiones, con formación no exclusiva para la docencia. Como ventaja se señala la formación en diálogo con aspirantes a otras profesiones. Como desventaja alude a que puede darse escasa vocación y profesionalización y falta de unidad de criterios en la orientación de su formación.

3. **Formación basada en la escuela.** Consiste en la capacitación con base en una práctica directa sin estudios específicos. Sus ventajas son el contacto inmediato con la realidad y el aprendizaje vicario de la profesión. Se marca como negativo la incorporación prematura a la profesión, la escasa formación disciplinar y la sobrevaloración de la práctica.

Otra tendencia de concepción de la orientación del currículo es la representada por la **pedagogía crítica**; a ella nos referimos a continuación, a partir de los planteamientos de Popkewitz (1990), Giroux y McLaren (1998) y Apple (2003).

Para Popkewitz, la formación docente depende de una determinada ideología y de las formas del poder en el contexto sociopolítico. Resalta la necesidad de la reflexión acerca del por qué y para qué de la actividad docente. En esta misma línea, Giroux y McLaren, citados por Liston y Zeichner (2003), consideran que en la formación de profesores se debe priorizar el análisis cultural, la formación para la ciudadanía crítica y la democracia y dar un lugar esencial a la práctica reflexiva y a la construcción conjunta de conocimiento entre docentes y estudiantes; esto, para que los profesionales de la educación adquieran formación para contribuir a crear un orden social más humano, justo y equitativo. Liston y Zeichner, p. 58, citan a Giroux y McLaren en dos de sus preocupaciones:

“Una de nuestras preocupaciones fundamentales se centra en desarrollar un lenguaje de crítica y desmitificación, capaz de analizar los intereses e ideologías latentes que operan para socializar a los estudiantes de forma compatible con la cultura dominante. No obstante, nos preocupa del mismo modo crear prácticas alternativas de enseñanza capaces de reforzar a los estudiantes, tanto dentro como fuera de las escuelas (p. 173).”

Apple, p. 11, señala que:

Gran parte de las propuestas en torno a la formación del profesorado se hacen en el vacío. Dejan de lado el contexto político y económico en el que se desarrolla la educación en su conjunto. Tratan la cuestión como algo aparte de las relaciones de desigualdad que dominan en nuestra sociedad. Con frecuencia, cuando estas propuestas se desarrollan no se oponen al reparto de poderes económicos, políticos y culturales que prevalecen en ella.

Al mismo tiempo, carecen de perspectiva respecto a las condiciones cotidianas en las que se desarrolla el trabajo de los profesores. En una época en que la restauración conservadora ha provocado una situación en la que se culpa a la escuela de casi todo lo que funciona mal en la sociedad, en la que existe una profunda desconfianza hacia los docentes y los *curricula*, es muy difícil ser profesor. Están, además, los efectos de la auténtica crisis económica que afecta a gran cantidad de nuestra ciudades y zonas rurales, en las que muchos profesores y alumnos trabajan en condiciones que serían de risa si no fueran tan trágicas.

Igualmente, Apple pone de presente la pérdida de autonomía de los docentes en su ejercicio profesional, a causa de los controles administrativos; así lo indica:

(...) En vez de ir en pos de una mayor autonomía, en demasiados casos la vida cotidiana de los profesores en las aulas de muchas naciones está cada vez más controlada, más sometida aún a la lógica administrativa que trata de llevar las riendas de los procesos de enseñanza y del *curriculum*. El discurso puede versar sobre el desarrollo, la cooperación y el "refuerzo" del profesor, pero las tendencias más fuertes son las de la centralización, la normalización y la racionalización. (pp. 11-12).

La orientación curricular sirve a los fines de propiciar que el egresado revele un perfil profesional que se ha determinado de conformidad con la comprensión de cuál es la función social que ha de desempeñar. Actualmente, en cumplimiento de las directrices sobre cumplimiento de los parámetros de calidad educativa, los programas de formación profesional docente expresan el perfil de sus egresados en términos de competencias.

Para Braslavsky (1999) toda competencia involucra conocimientos, modos de hacer, valores, y responsabilidades por los resultados. En su criterio, si se quiere que los profesores dejen de reproducir lo

que aprendieron y cómo lo aprendieron, es necesario promover la reflexión sobre el perfil del profesor, considerando que el docente debe ser competente para un mejor desempeño de su actividad y participar, de mejor manera, en la “reinención y puesta al día de las escuelas y los sistemas educativos”; es decir, que esté preparado para el hoy y para el futuro en las aulas, lo que, en su entender, exige que tenga cinco competencias básicas:

- **Pedagógico-didáctica.** Los profesores tienen que ser facilitadores de procesos de aprendizaje autónomos, no expositores de información que deba memorizarse. Deben saber elegir estrategias, planificar y orientar a sus alumnos y saber utilizar las TIC.
- **Institucional.** Los docentes necesitan ser capaces de articular la macropolítica del sistema educativo con las realidades de su aula y la institución escolar para ser actores en la política educativa.
- **Productiva.** Los profesores tienen que conocer y comprender el mundo actual y el próximo para ser ciudadanos productivos en ellos y para poder orientar a sus alumnos en la adquisición de los aprendizajes que requieren culturalmente.
- **Interactiva.** Los profesores necesitan tener comprensión y sensibilidad para con los demás, conocer la cultura de los niños y jóvenes y las características de los grupos sociales, conocer cómo funciona la sociedad; todo esto requiere capacidad de observación del entorno social.
- **Especificadora.** Además de su formación para ser docente en un nivel escolar determinado y en una disciplina específica, debe tener los conocimientos generales requeridos para el ejercicio concreto de su trabajo.

Según Braslavsky, las competencias anteriores son necesarias para los docentes en todos los niveles educativos; pero, los docentes deben ser capaces de orientar el desarrollo de las competencias que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar el grado y ciclo respectivo.

### **2.3 La profesión docente en la reglamentación colombiana**

Las políticas estatales colombianas con respecto a la formación docente se han expresado a través de diversas leyes, decretos y resoluciones; algunas de ellas (entre 1994 y 2016) son:

- Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, base para acreditación previa de las facultades de educación.
- Decretos reglamentarios: Decreto 0272 de febrero 1998 y Decreto 3012 de 1997. El Sistema Nacional de Formación Docente indicado en los mismos decretos aún no se consolida.
- Decreto 0272 derogado y se promulga el Decreto 2566/2003.
- Resolución 1036 de 2004 redefine la formación de docentes.
- Resolución 5443 de 2010, modificada parcialmente por la Resolución 6966 del mismo año, define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación.
- Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”

La Ley 115 de 1994, Cap. II, art. 109, expresa como fines de los programas dirigidos a la formación docente : “Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, b) desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.(MEN, 1994: 65). La ley 115 estableció la figura de la acreditación previa. A través de los decretos 3012 de 1997 y 0272 de 1998, para escuelas normales y facultades de educación, respectivamente, se orientan los procesos de dicha acreditación. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), órgano creado por la Ley 30 de 1992 para regular y controlar el funcionamiento de las universidades y de las facultades de educación y su calidad,

propone dar cuenta del cumplimiento de 26 requisitos para solicitar dicha acreditación.

El Decreto 709 de 1996 establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación considerando cuatro campos: formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa y deontológica y en valores humanos.

La Misión de ciencia, Educación y Desarrollo (1996) señala la necesidad de la dignificación de la profesión docente y recomendó la renovación continua de su preparación y el mejoramiento de sus condiciones salariales.

El Plan decenal de educación 1995-2005 propuso, entre los programas de acción, el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la cualificación docente con la creación del Sistema Nacional de Formación de educadores, que integraría las escuelas normales superiores, las instituciones universitarias o universidades, para unificar los esfuerzos por el mejoramiento de la formación docente; el plan no cuenta, al respecto con la ley o decreto que imponga obligaciones específicas al respecto ni actores encargados; por ello, no se ha concretado dicho programa.

Los documentos resultados del seguimiento y la evaluación del CNA son el insumo para que el Consejo de Educación Superior (CESU), cuya presidencia corresponde al Ministro de Educación, conceda o niegue la acreditación previa cuando le es solicitada.

#### **2.4 Algunos aspectos de la realidad de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital y rutas posibles hacia doble titulación**

De conformidad con lo antes reflexionado, y teniendo en cuenta a Segura-Escobar (2017) puede señalarse que la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se caracteriza porque:

- Sigue un diseño curricular de indagación o de investigación; su surgimiento es resultado de un proceso de investigación, en sus espacios de formación se basa en resultados de investigación y se propone incentivar el espíritu investigativo en sus estudiantes, a través de los distintos componentes del plan de estudios.
- Actualiza dos diseños de formación: abierto y basado en la escuela; el primero, porque sus estudiantes, profesores y egresados hacen interlocución con profesionales del arte y la cultura, y con distintas comunidades; además de interrelación académica con los profesionales de la educación; el segundo, porque en su plan de formación implica actividades de trabajo en instituciones escolares de los distintos niveles educativos.
- Procura que el paradigma de la pedagogía crítica oriente las actividades curriculares.

Actualmente, todas las licenciaturas en Colombia requieren la obtención del reconocimiento de alta calidad para continuar su oferta y admisión de estudiantes. Adicionalmente, entre los requisitos que han de cumplir para demostrar su calidad académica, se encuentra la flexibilidad curricular. Un aspecto de esta es posibilitar el logro de la doble titulación; por ello, es necesario responder a la pregunta por hacia dónde dirigir la mirada cuando se procura identificar los programas de licenciatura con los cuales sea factible una doble titulación para los Licenciados en educación básica con énfasis en educación artística, considerando que esta titulación ha sido descartada como oferta nueva por la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 y teniendo en cuenta, además, la necesidad de construir posibilidades de posicionamiento laboral.

A la luz del artículo 2<sup>o</sup> de la precitada Resolución, y teniendo en cuenta los componentes prevalentes en los plan de estudios de las licenciaturas en educación básica con énfasis en educación artística, se advierten dos posibilidades para dobles titulaciones: una: con Licenciatura en educación artística y otra con Licenciatura en Educación Básica Primaria. Para el caso de la primera, la Licenciatura

en educación básica con énfasis en educación artística ya tiene elaborado su mapa de equivalencias y allí se puede apreciar con claridad cuáles son los componentes de la formación que deberían complementar quienes aspiren a doble titulación con la Licenciatura en Educación Artística que en septiembre de este año recibió el necesario reconocimiento por parte del MEN. En lo que respecta a la segunda posibilidad, se requerirá identificar el programa y la Universidad con la cuál sea posible lograr ese cometido, hacer el análisis conjunto del plan de estudios y determinar qué componentes es preciso complementar, partiendo del hecho de que siendo licenciatura en educación básica comparte con una licenciatura en educación primaria (que es uno de los niveles de la básica) importantes propósitos y contenidos de la formación profesional.

### **3. Conclusiones**

La actual normatividad nacional (Resolución 02041 de 2016) en su determinación acerca de las denominaciones de los programas profesionales de educación no contempla las de Licenciado en educación básica o Licenciado en educación básica con énfasis en...; esta realidad conlleva la posibilidad de doble titulación para LEA-U con una Licenciatura en educación artística o Licenciatura en educación primaria.

Las posibilidades de doble titulación consultan las ideas que se actualizan en los programas de formación acerca de la formación profesional docente, la tendencia orientadora para el diseño curricular, la forma de aplicación de la normatividad sobre los programas y los aspectos implicados en su puesta en marcha, de tal manera que se valore si se comparten los fundamentos necesarios.



## Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2003). Introducción. Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. 3ª ed. Pp. 11-16. Madrid: Morata.
- Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana.
- Brito Fernández H. (1990) Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Casado Romero, A. (2010). Aprender a ser Maestro: Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la Interacción en el aula. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://books.google.com.co/books?isbn=8484278956>
- Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.
- Decreto 0272 de Febrero 11 de 1998 Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf)

Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf)

Decreto 3012 de Diciembre 19 de 1997. por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf)

Decreto 709 de 1996 (abril 17) por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1344>

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación". La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-10

Eco, Humberto (2007) ¿De qué sirve el profesor? 21 de mayo La Nación. Traducción: Mirta Rosenberg. Disponible en línea. Consultado el 07/11/2016 en <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>

García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. REIFOP, 13 (4). En <http://www.aufop.com>

García Garrido, J. I. (1998). Formación de maestros en Europa. La formación de los maestros en los países de la unión europea. Actas del Congreso Internacional conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad. Madrid: Narcea

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Sociedad, cultura y educación. Traducción Bertha Orozco Fuentes y Guillermo Teerben Gómez. Madrid: Miño y Dávila

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. 3ª ed. Madrid: Morata.

Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.

Márquez, A. C. y Tójar J. C. (2008). Teorías implícitas en la formación inicial del profesorado de secundaria. Categorías cualitativas de análisis a partir de entrevistas a tutores de prácticas. En I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Sevilla. [En línea]. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076> [2009, 16 enero].

Ministerio de Educación Nacional. Resolución Número 1036 (22 de Abril de 2004). En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86386\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86386_Archivo_pdf.pdf) Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1996). Colombia al filo de la oportunidad. Bogotá: Tercer Mundo. En [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia\\_al\\_filo\\_de\\_la\\_oportunidad.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf)

[Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (UD...

Plan decenal de educación 1995-2005 En [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85242\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85242_archivo_pdf.pdf)

Popkewitz, Th. S. (1986). Prefacio. Popkewitz, Th. S. (ed.) (1990). Formación de profesorado. Tradición. Teoría y práctica. Trad. Roc Filella. pp. 1-4. España: Universidad de Valencia

Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016. En [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-356982\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-356982_recurso_1.pdf)

Resolución 5443 de 2010 (Junio 30) Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones. En <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40040>

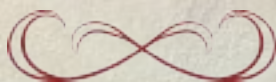
Resolución 6966 de 2010 (Agosto 6). Por la cual se modifican los artículos 3° y 6° de la Resolución 5443 de 2010, que define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. En <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40113>

Segura-Escobar, A. (2017). La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Documento no publicado. Archivo personal.





# La Importancia de la Danza Inclusiva en la Formación Docente



Ángela Milena  
Bernal Espinosa  
Colombia

## **Biografía**

### **Ángela Milena Bernal Espinosa**

Docente de tiempo completo en la Corporación Universitaria Iberoamericana, docente investigadora, Magister en historia del Arte de American Andragogy University Estados Unidos, Licenciada en Educación Artística de La Corporación Universitaria Minuto de Dios, Artista plástica y de Arte dramático y Diseñadora de Moda.

## **La Importancia de la Danza Inclusiva en la Formación Docente**

Angela Milena Bernal Espinosa  
angela.bernal@iberoamericana.edu.co  
Corporación Universitaria Iberoamericana  
Colombia

### **Resumen**

Esta ponencia, se deriva del artículo “La Importancia de la danza inclusiva en la formación docente”, basado en el proyecto de investigación “Percepciones sociales sobre la danza en la Educación Inclusiva”, llevado a cabo en la Corporación Universitaria Iberoamericana, durante el año 2016. El cual surge a partir de una experiencia pedagógica, con respecto a la formación docente; frente al fenómeno de la danza en la educación inclusiva y la manera como los estudiantes en formación la conciben dentro de sus prácticas pedagógicas en la escuela. La investigación tuvo como propósito realizar un estudio exploratorio descriptivo, tomando como población de estudio 21 estudiantes asistentes de investigación de la Iberoamericana, en la modalidad virtual, haciendo posible recoger una muestra significativa sobre la percepción social de los estudiantes de pregrado en educación ubicados en diferentes regiones del territorio colombiano. Basado en las impresiones o primeras ideas acerca de los sucesos vividos a través de los sentidos y las atribuciones como los juicios emitidos por hacer parte del fenómeno y observar lo que ocurre alrededor de la danza en la escuela, se evidencia un aporte importante dentro de la inclusión y la percepción sobre cómo es vista la danza dentro de la educación inclusiva en Colombia. Por tal motivo, el artículo reflexiona y argumenta, sobre la importancia de ampliar el acto formativo de los docentes en el tema de la inclusión educativa, teniendo en cuenta la danza inclusiva como una herramienta pedagógica que de manera significativa puede transformar la concepción del cuerpo y sobre todo atendiendo a las necesidades educativas del país, preservando y promoviendo la cultura, e integrando a todos en la danza como



expresión libre dentro de la fundamentación que la danza inclusiva propone.

### **Introducción**

En la actualidad la inclusión educativa se ha convertido en un tema de estudio fundamental para poder brindar una educación en la que todos puedan y tengan la oportunidad de recibir; por tal motivo surgen diferentes estrategias o alternativas pedagógicas para que las poblaciones diversas tengan acceso al bien educativo. Teniendo en cuenta la danza como una forma expresión artística en la que el ser humano ha manifestado a lo largo de la existencia y en la escuela se ha introducido como una herramienta que contribuye a la educación de los niños, vinculada a la Educación Artística favoreciendo la formación holística del ser humano. Por lo que ha sido sustancial identificar las percepciones sociales sobre la danza en la Educación Inclusiva que tienen los docentes de pregrado, de acuerdo a la experiencia propia en el contexto escolar, ya que se pueden plantear prácticas desde la danza que sean orientadas a la inclusión, proponiendo la Danza Inclusiva bajo la perspectiva en la que todos bailan sin exclusión.

De este modo, se hace imperante atender las necesidades educativas e incluso sociales que tiene el país a través del arte, caso particular la danza inclusiva, pero teniendo como punto de partida la formación de los docentes desde el pregrado, en primera instancia desde la perspectiva de su propio cuerpo como herramienta fundamental y la experiencia del movimiento concebida desde la realidad individual; en segundo aspecto proponer la danza inclusiva dentro de la Educación Artística para ampliar las posibilidades que el arte en sí tiene en la inclusión no solo educativa sino social.

### **Palabras clave**

Danza, danza en la escuela, danza inclusiva, expresión corporal, percepción social, Inclusión, y formación docente.

## **Desarrollo**

¿Cómo se llevó a cabo la investigación?

El propósito de la investigación obedeció a la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones sociales sobre la danza en la educación inclusiva, que tienen los estudiantes de los programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana? Lo que condujo a realizar una revisión teórica y práctica en torno a la danza en el contexto escolar y la manera como es trabajada.

## **Objetivo general**

Identificar las percepciones sobre danza en la educación inclusiva que tiene los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía infantil y Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

## **Objetivos específicos**

1. Explorar las impresiones sobre la danza en la educación inclusiva como juicio que emite el licenciado en formación con o sin previa experiencia, a través de entrevistas semiestructuradas.

2. Describir las percepciones sociales derivadas de las impresiones, basado en el juicio, las experiencias y los conocimientos expresadas por los licenciados.

3. Analizar la información obtenida para la comprensión de las categorías emergentes que reflejan las percepciones sociales sobre la danza en la inclusión por parte de los docentes en formación.

Un estudio exploratorio descriptivo con análisis cualitativo, acerca de las percepciones sociales en diferentes regiones del país a 21 estudiantes de pregrado asistentes de investigación, quienes viven en diferentes lugares del país. ([Anexo 1](#)). Se plantearon cinco (5) categorías de análisis orientando las preguntas que se establecieron con base a la pregunta problema ([Anexo 2](#)): 1. Cultura 2. Danza 3. Poblaciones diversas 4. Contexto 5. Inclusión educativa. Se hizo el análisis correspondiente a la investigación ([Anexo 3](#)).

### **Contextualización y reflexión sobre la danza inclusiva**

En la actualidad se ha comenzado a emplear el término danza inclusiva, la cual tiene sus orígenes a partir de una experiencia en danza como terapia para niños con situaciones en discapacidad en Uruguay con la fundación del Instituto Roosevelt en el año 1941, conocida con el nombre de Dance Ability, según Ávila (2013) “el método es basado en el Contact Improvisation que facilita una estructura a través de la improvisación y que tiene como objetivo comprender el potencial del propio movimiento y el impacto con el de los demás” ( p. 75).

Es decir, que el movimiento surge como algo espontáneo, sin necesidad de seguir pasos o secuencias tal como lo sugieren las danzas folclóricas o tradicionales propias de la cultura de cada región.

Estados Unidos hacia los años 60 y 70 dentro de la danza contemporánea surge la danza integrada, donde se dan procesos mixtos del movimiento, “La danza Contact Improvisation (CI).

Así mismo, la danza integrada en Europa surge con la danza contemporánea por influencia de Estados Unidos, difundido a través de revistas y talleres que se llevaron a cabo en algunos sectores del continente a partir de 1975.

En particular, es importante mencionar las diferentes denominaciones que ha recibido este tipo de danza, de acuerdo al contexto cultural en el que surgió: Dance Ability, Contact Improvisation CI, danza integrada o danza inclusiva; cuyo fin es la inclusión de todas las personas en el movimiento del cuerpo a través de la danza, de una forma libre, comunicativa y abierta a construir nuevas posibilidades del cuerpo sin tener en cuenta las limitaciones, porque para esta danza no existen, sacando el mejor provecho a la individualidad enriqueciendo la colectividad. Con todo esto, La idea se ha difundido en algunos países de Latinoamérica,

entre ellos Colombia, con el nombre de Danza inclusiva; la cual consiste en emplear el cuerpo como una herramienta que potencie el movimiento sin interesar su condición, es decir que no tiene en cuenta las limitaciones físicas o cognitivas de las personas, “todos bailan o danza para todos” Academia Superior de Artes de Bogotá Asab (2016), ese ha sido el eslogan que ha denominado esa forma de bailar.

### **La danza en la inclusión en el contexto colombiano**

En Colombia durante los últimos años se llevan adelantando políticas de inclusión para personas con discapacidad, es así como se han establecido normativas en torno a adaptación de infraestructuras para que todos puedan acceder a diferentes lugares y desplazarse adecuadamente; a la vez se han establecido políticas en educación que promueven el acceso y cobertura para todas las personas con o sin discapacidad. A pesar de que se ha promovido la inclusión, es un término y sobre todo una acción que poco a poco se ha ido implementando en la sociedad, aunque falta mucho camino por recorrer en este aspecto.

De igual modo se debe ver la inclusión “como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24), por ello, al hablar de danza en la inclusión, es introducir herramientas de participación en la que todos los implicados en la escuela fundamentan experiencias y las comparten para promover valores de respeto hacia los demás y la vida en sí misma.

Tras la llegada de Dance Ability al país, se ha fomentado de alguna manera a diferentes regiones, aún más durante la última década por medio del Plan Nacional de Danza y que ha servido de puente integrador de las diversas culturas colombianas, junto con las tradiciones que este contiene. De este modo, en Bogotá Colombia, la Corporación ConCuerpos desde el año 2007, con el

apoyo de IDARTES; lleva a cabo, el desarrollo de proyectos artísticos y pedagógicos relacionados con la danza inclusiva, con el fin de explorar el movimiento entre personas con o sin discapacidad, “Con la práctica inclusiva de la danza contemporánea, ConCuerpos busca potenciar y reivindicar la capacidad de movimiento de cualquier persona interesada en explorar su cuerpo, en una experiencia creativa que se da en conjunto” (ConCuerpos, 2016, párr. 3).

Con lo anterior estas experiencias siembran la posibilidad de explorar en el terreno de la danza inclusiva como una herramienta reflexiva y práctica en el campo de lo artístico, pero no solamente donde bailarines sean quienes tengan la posibilidad de expresar el arte dancístico, sino todos desde una perspectiva que integra sin exclusión.

### **La danza inclusiva en la escuela**

En la escuela se tiene en cuenta la educación física como una herramienta formativa del esquema corporal del niño, por otro lado, las danzas en la escuela favorecen igualmente dicho esquema y otros aspectos como la comunicación, la participación, la cultura y la socialización; generalmente encaminado a la muestra de un producto, denominado presentación artística en danza. De alguna manera, este ejercicio excluye a quienes no cuentan con la habilidad rítmica para moverse al compás de la música, teniendo en cuenta a aquellos que, sí saben bailar y moverse, en cierta medida es un proceso excluyente, porque se trabaja solo para el producto final.

Para Gardner 1998, citado por Moreno-Pizarro y Planells-Hernani, (2016) “la expresión corporal como la manera en que se da solución a situaciones en función del movimiento” (p. 202), en este aspecto es preciso anteponer, que todos los seres humanos se expresan de alguna u otra manera, porque todos tienen cuerpo, está presente incluso antes del nacimiento, por lo que hace parte inherente al ser y se fundamenta tanto en las necesidades físicas normales como en todo aquello que influye por el medio.

Así mismo, para Madrid-Montoya, Salinas-Arévalo, y Pinzón-Marroquín, (2015) “Es de considerar que la expresión corporal es un medio de comunicación que, a través del cuerpo en movimiento, manifiesta y exterioriza las formas de ser y actuar de cada individuo de manera particular” (p. 5).

Dice González, Jara, Mejía, y Márquez (2014) que “La exploración del movimiento en un recorrido que es incesante, donde se da la bienvenida a la diversidad de cuerpos, estilos y lenguajes” (p. 122). Por consiguiente, dadas las posibilidades expresivas del cuerpo a través de la danza, especialmente en términos de inclusión, es pertinente meditar sobre el impacto que la esta tiene sobre el desarrollo psicomotor desde la infancia, elevando aún más la importancia que la educación ejerce para las edades del aprendizaje en el preescolar, la primaria y el bachillerato.

Vale la pena mencionar la importancia de la creatividad en todo proceso artístico, para el caso de la danza inclusiva es la oportunidad de mover el cuerpo originalmente, explorando cada parte y la manera como cada una se puede mover.

Es meritorio aclarar que la danza inclusiva orientada a los niños en la escuela, debe incluir a todos aquellos que vienen de diferentes contextos sociales, económicos, religiosos, culturales, con o sin discapacidad; además porque en la escuela se encuentra la diversidad de niños en toda su extensión.

En consecuencia, la tarea de transformación educativa invade diferentes escenarios para la formación del pensamiento, la personalidad y la comunicación humana, con el planteamiento basado en la danza inclusiva, afirmada en la oportunidad en la que todos pueden bailar, hay libertad de movimiento, integración de cuerpos con o sin discapacidad y en variedad de condiciones, se pueden alcanzar logros que pueden ser capaces de trascender a la sociedad en general y de modo particular para que sea eco en la

educación inicial, debe ser primero estrépito para la formación de docentes, quienes deben ser los primeros en reconocer su cuerpo como ejemplo para la formación académica de los educandos.

### **Formación docente en danza inclusiva**

Es necesario en la formación académica de los licenciados, ponderar el conocimiento de la danza inclusiva en primer momento, generando en el docente la importancia de esta para los niños desde el preescolar, según Escobar (1997) citado por la Corporación Universitaria Iberoamericana, módulo Pedagogía del movimiento (2013): Abordar la danza en la primera infancia es hablar del valor educativo que ofrece este campo, en el desarrollo personal y el crecimiento del niño y la niña, al ejercitar funciones físicas sensoriales, perceptivas y motrices; sociales y afectivas que, de forma creativa, asume a la persona en su totalidad (p. 26).

“Los futuros docentes... deben tener vivencias conscientes y reflexivas del cuerpo” (Nunez Oliveira, 2016, p. 285) lo que interesa ahora es que el licenciado en formación, cuente con la idoneidad para vincular al aula la danza inclusiva, sin exigir ser bailarines profesionales, o profesores de danza exclusivamente, sino que entiendan claramente la importancia del movimiento como proceso formador continuo en los educandos desde temprana edad. Formar a quienes nos forman en la escuela exige compromiso, pues este es el inicio de una educación de calidad. “Un docente bien formado es sinónimo de buena educación”. (M.E.N., 2014).

La formación de docentes en educación artística para preescolar, primaria, secundaria y educación especial debe contemplar afianzar más en la educación sobre la danza inclusiva, en el que la pedagogía del movimiento o la formación en psicomotricidad abunde más en saberes y experiencias inicialmente en el docente para la comprensión de la dimensión corporal a un nivel que impactaría sobre el acto aplicativo en la escuela, en especial para los niños.

En definitiva, la danza inclusiva con todas sus generalidades y propósitos es una herramienta que fundamenta las políticas en la inclusión educativa, contemplando el contexto de un país multicultural, las necesidades particulares de cada individuo, posibilitando la expresión de cada uno e interviniendo en la escuela como factor potenciador de la integración de todos los individuos para que todos bailen.

### **Conclusiones**

Una vez recorrido los diferentes aspectos que priman sobre la danza inclusiva en la formación docente, es fundamental reconocer que este estilo de danza a lo largo del tiempo que lleva aplicándose en los diferentes lugares del mundo donde se ha trabajado, explora y profundiza en aquellas dimensiones humanas que permiten la interacción con el propio cuerpo, fundando una forma particular de verlo, dejando de lado las supuestas limitaciones que se han tejido, especialmente en el terreno de la discapacidad.

Dicho lo anterior:

- Surge la danza inclusiva como una alternativa en principio de sanar el cuerpo físico, como terapia para devolver el movimiento a través del baile, después se va estableciendo como un todo en el que el sentir hace parte del moverse, trayendo la oportunidad de todos de participar con movimiento libre, creativo y espontáneo que sale de dentro del ser, para impulsar hacia el entorno volviendo una y otra vez, compartiendo con el otro lo mismo y lo diferente
- Deben apoyarse aún más las políticas en inclusión educativa que se encuentran actualmente en Colombia, donde las instituciones de formación en pregrado para docentes desde la primera infancia, preescolar y primaria, reciban preparación adecuada en torno a la danza en la inclusión, proponiendo la danza inclusiva como un eje transformador en primera instancia del estudiante de pregrado y posteriormente las comunidades educativas o población infantil que tendrán a su cargo.
- Para tal fin debe asumirse la danza como herramienta en el aula



integradora donde todos bailan dentro de un proceso formativo humano y no como un producto, en el algunos bailan y otros son simples espectadores. En al aula la danza debe ir más allá, debe explorarse teniendo en cuenta el ser, la individualidad y la variedad de formas en que el movimiento se da en cada persona, conjugándose con el otro, es decir la danza como experiencia que trasciende para la vida, transformando el pensamiento, la conciencia del lugar que cada uno ocupa en el espacio, la interacción con el mundo, la apropiación de este y una manera de expresar que se está presente y hace parte de él.

- En consecuencia, la formación docente es clave en la transformación de los procesos en la escuela desde la primera infancia, en la medida que se busque transformar una sociedad en la que todos se vean incluidos, donde los niños desde edad temprana van adquiriendo responsabilidad y seguridad sobre su propio cuerpo y por qué no, generaciones donde verse a sí mismo y al otro no da paso a la discriminación, manteniendo relaciones de tolerancia e igualdad.
- Es así, como a través de las políticas educativas, culturales y generales de ley difundidas a través de la Constitución Política de Colombia, los lineamientos en Educación Artística, la ley general de educación, el Plan Nacional de Danza para un país que baila, debe difundirse 84 la danza a todos los rincones del país y sobre todo permitir la inclusión de todas las personas de la nación participando activamente de esta.
- En Colombia la danza inclusiva se ha trabajado como experiencia donde cualquier tipo de cuerpo baila, por ello se propone para que el docente en formación pueda aplicar a los contextos educativos desde primera infancia, preescolar y primaria, el trabajo del cuerpo y la inclusión de niños con y sin discapacidad, de cualquier contexto social, económico, raza o cultural, todos pueden bailar.
- E necesario que la escuela inicie un cambio de pensamiento en torno a la danza como proceso y no en función de un producto;

a pesar de que no debe quedar de lado por ningún motivo la promoción de la cultura, ya que es un deber y derecho de todos difundirla para que las nuevas generaciones valoren la identidad de la nación a través del folclor y las representaciones artísticas que se gestan.

Con respecto a la investigación se complementan otras conclusiones:

- Tras indagar en la percepción social sobre el fenómeno de la danza en la escuela, desde la inclusión se llevan a cabo entrevistas individuales que concretan las impresiones y atribuciones frente a dicha situación. El ejercicio exploratorio descriptivo arroja interesantes hallazgos en el que intervinieron elementos que hacen parte de la cotidianidad colombiana. Los entrevistados a lo largo del proceso investigativo fueron adquiriendo una visión de la danza en la inclusión, situación que genera entre ellos un conocimiento a favor que pueden aplicar en el aula, a pesar de que en la recolección de información al hablar de diversidad la percepción social se enfoca hacia la diversidad cultural; es decir que es necesario ampliar aún más las enseñanzas y claridad sobre todo lo que abarcan las poblaciones diversas.
- Los estudiantes coinciden en que en la escuela falta mucho camino por recorrer y realmente el entendimiento de que la danza inclusiva o la danza en la inclusión, debe ser un espacio académico, tan serio como otras áreas del conocimiento, sugiriendo una alternativa que contribuya a ayudar a sanar las heridas de un país golpeado por la violencia, a tomar ejemplo de las comunidades indígenas colombianas que tienen claridad sobre la defensa de la cultura, el amor por su tierra y el respeto hacia los demás, sabiendo convivir sanamente.

## Referencias

- Amado, A.D. (2014). *Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la emoción y las motivaciones del alumnado de educación física. (Tesis doctoral)*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44563>
- Arguedas-Quesada, ( 2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico contruido a partir de la expresión artística. *Educación revista de la Universidad de Costa Rica*, 28(001), 123-131. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=44028110>
- Academia Superior de Artes de Bogotá, ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ( 2016). *Diplomado cuerpo, arte e inclusión*. Obtenido de Academia Superior de Artes de Bogotá: <http://inclusivomovimiento.weebly.com/uploads/1/2/7/0/12707914/diplomadoinfocompleta.pdf>
- Ávila, N. C. (2013). *Danza inclusiva*. Obtenido de Laboratorio de danza social inclusiva: [https://books.google.es/s?hl=es&lr=&id=ERVI AQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA73&dq=Laboratorio+de+educación+social+danza+inclusiva&ots=RDLIOEQHYo&sig=MLA3DlDdn\\_NcPG84UrOtTzV4d\\_U#v=onepa&geq=Laboratorio%20de%20educaci%C3%B3n%20social%20danza%20inclusiva&f=false](https://books.google.es/s?hl=es&lr=&id=ERVI AQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA73&dq=Laboratorio+de+educación+social+danza+inclusiva&ots=RDLIOEQHYo&sig=MLA3DlDdn_NcPG84UrOtTzV4d_U#v=onepa&geq=Laboratorio%20de%20educaci%C3%B3n%20social%20danza%20inclusiva&f=false)
- Barbosa-Cardona, P. T. y Murcia-Peña, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y educadores Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca*. 15(2), 185-200. DOI: 10.5294/edu.2012.15.2.2

Barría Rojas, S. (2015). *Perfil profesional del profesor de formación laboral para la atención de los alumnos con discapacidad intelectual. Propuesta de formación docente. Tesis doctoral. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl\\_10803\\_310431/sbr1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_310431/sbr1de1.pdf)*

Bidegain, L. (2015). *El libro de la danza Uruguaya*. Obtenido de Issuu: [https://issuu.com/ellibrodeladanzauruguaya/docs/libro\\_danza\\_issue](https://issuu.com/ellibrodeladanzauruguaya/docs/libro_danza_issue)

Blanco, Vega. M.J. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de comunicación y expresión. *Horizontes Pedagógicos*, 11(1), 15-28.

Both, T. y Ainscow, B. (2011). *Guía para la educación inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Obtenido de Ministerio de Educación Perú: <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>

Brozas Polo, M.P. (2013). La accesibilidad en la danza contact improvisation. *Arte y movimiento*, 8 (8), 33-44.

Brozas, M.P y García, T. (2014). Los comienzos de la danza Contact Imprisation en España (1980-1990). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53), 169-181. Obtenido de <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artcomienzos433.htm>

Brugarolas-Alarcón, M.L. (2015). *El cuerpo plural, danza integrada en la inclusión una renovación de la mirada (Tesis doctoral)*. Universitat Politècnica de Valencia, España. doi:10.4995/Thesis/10251/62203.

Caballero, C., Jaramillo, N., Lagos, A. y Ochoa, A. (2011). *Incluyendo al cuerpo. Cartilla para el trabajo con niños y niñas diversos a través de la danza Contemporánea integrada*. Bogotá, Colombia. ConCuerpos – Fundación mi sangre: Grupo Imágenes.

Cáceres-Escobar. P y Vera,-Amaya. A (2012). *Propuesta metodológica para utilizar la danza folklórica colombiana en niños de seis y siete años en el contexto escolar*. Obtenido de Biblioteca digital Univalle. Universidad del Valle. Santiago de Cali - Colombia: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/4362/1/CB-0473297.pdf>

Cagigal, J. M (1981). *En torno a la educación por el movimiento*. Obtenido de

[http://apps.elsevier.es/watermark/ctl\\_servlet?\\_f=10&pident\\_articulo=13104758&pident\\_usuario=0&pcontactid=&pident\\_revista=277&ty=2&accion=L&origen=bronco%20&w\\_e\\_b=w\\_w\\_w.a\\_p\\_u\\_n\\_t\\_s.org&lan=es&fichero=277v18n072a13104758pdf001.pdf&anuncioPdf=ERROR\\_publi\\_pdf](http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13104758&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=277&ty=2&accion=L&origen=bronco%20&w_e_b=w_w_w.a_p_u_n_t_s.org&lan=es&fichero=277v18n072a13104758pdf001.pdf&anuncioPdf=ERROR_publi_pdf)

Castañer, B. M. (2002). *Expresión corporal y danza*. Zaragoza: Inde publicaciones. Obtenido de [https://books.google.es/s?hl=es&lr=&id=i6koXKSGv9QC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Casta%C3%B1er,+Expresi%C3%B3n+corporal+y+danza.&ots=\\_gDETO488o&sig=wOQnWoBfYkH7OX\\_AELeZC-LmtE#v=onepage&q=Casta%C3%B1er%2C%20Expresi%C3%B3n%20corporal%20y%20danza.&f=false](https://books.google.es/s?hl=es&lr=&id=i6koXKSGv9QC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Casta%C3%B1er,+Expresi%C3%B3n+corporal+y+danza.&ots=_gDETO488o&sig=wOQnWoBfYkH7OX_AELeZC-LmtE#v=onepage&q=Casta%C3%B1er%2C%20Expresi%C3%B3n%20corporal%20y%20danza.&f=false)

ConCuerpos. ( 2016). *ConCuerpos danza inclusiva contemporánea investigativo*. Obtenido de ConCuerpos: <http://concuerpos.com/sitio/sobre-concuerpos/>

Conruedas y a loloco, blog. (2010). La danza integrada. <https://conruedasyaloloco.wordpress.com/2010/01/24/la-danza-integrada/>

Cooper, A. A . (1997). *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. London, England: Published Wesleyan University Press, Middletown.

Corporación Universitaria Iberoamericana, Curso - *Módulo de Pedagogía del Movimiento* (2013). La danza en la educación infantil. Bogotá, Colombia. Corporación Universitaria Iberoamericana.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 7-26. Obtenido de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>

Escobar. (2013). La danza en la educación infantil. En Corporación Universitaria Iberoamericana, *Módulo de Pedagogía del Movimiento* (pág. 26). Bogotá: Universidad Iberoamericana.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos, para aprender a vivir juntos*. Madrid: NARCEA, S.A Ediciones.

Echeita, Sarrionandia. G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo, un proyecto de la agenda europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas UAM*. 19(), 7-24. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999/2105>

Echeverri, A. (2010). Danza y vanguardias. Actualidad y perspectivas. Artes La revista. *Universidad de Antioquia Facultad de Artes*. Vol, 9. No. 16., 56. ISSN 1657-3242.

Esteve, G. A (2014). *La expresión corporal y la danza en educación infantil. La Peonza: Revista de Educación Física para la paz. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Nº. 9, 25 ISSN-e 1885-124X.*

Fernández, A y Taccone, V. (2012). *La Danza Movimiento Terapia como estrategia de inclusión, de integración, de desarrollo social, personal y creativo en el sistema escolar.* Universidad Nacional de la plata. Obtenido de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1894/ev.1894.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1894/ev.1894.pdf)

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

Galak, E.L. (Junio 2011). *El problema del “ser-cuerpo” y el “tener-cuerpo” en la Educación Física de Amavet.* 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.

Gallardo-León, M.J. (2014). *La creatividad en la escuela. Trabajo de fin de grado.* Facultad de humanidades y Ciencias de la educación, Universidad de Jaen, España.

Gamba-Pinzón, C.A. (2014). Corporalidades diversas y habilidades mixtas: replanteando las representaciones sociales de la discapacidad a través de la danza integrada. *Revista inclusiones*, 1(), 73-86. Obtenido de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1080>

García, S, Pérez O, y Calvo, L. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23 , 19 -22.

González, F, Jara, L, Mejía, M. y Márquez, M (2014). *En la búsqueda de una danza más nuestra*. REDIELUZ, 4 (1), 117 - 122. Obtenido de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/redieluz/article/view/19742>

Hernández, R y Torres, L. (2009). La danza y su valor educativo. *Revista Digital - Buenos Aires*. 14(138), . Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd138/la-danza-y-su-valor-educativo.htm>

Kalmar, D. (2013). *Expresión coporal y vigencia*. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y. Memoria académica, compartimos lo que sabemos UNLP- FaHCE. Obtenido de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3111/ev.3111.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3111/ev.3111.pdf)

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. DOI: 10.5944/reec.27.2016.15034.



Madrid-Montoya, M. , Salinas-Arévalo, M.I. y Pinzón-Marroquín, Y.P. (2015). La expresión corporal. un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia. Tesis de pregrado. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/1069/TE-18433.pdf?sequence=1>

Martínez-Arnosti, R. (2012). *La danza en la escuela. Grado de Maestro en Educación Infantil*. Universidad de Cantabria, España. Obtenido de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/2944>

Ministerio de Educación Nacional. M.E.N. (2007). *Educación para todos*. Altablero No. 43, SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2007. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional. M.E.N. Centro Virtual de Noticias. (2014). *Formación docente, un aspecto clave para la calidad educativa en Colombia*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co>: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-341026.html>

Ministerio de Cultura. (2010). *Lineamientos Plan Nacional de Danza para un país que baila 2010 - 2020*. Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/danza/Documents/.pdf>

Moreno-Pizarro, J. y Planells-Hernani, B. (2016). *Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 19 (3), 199-207. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267341>.

Nunez Oliveira, E.(2016) *La danza en la formación de profesores en educación física en Brasil: un estudio de caso*. Tesis doctoral inedita. Obtenido de Idus depósito de investigación de Sevilla: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26685>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Ospina, E. M. (2014). "Nueva danza" La diversidad como materia de expresión. *Revista ASAB*, 8, 152-156. Obtenido de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/ASAB/article/view/9535>

Pedrero-Muñoz, C.(2013). *Danza en educación primaria*. Revista Educatio siglo XXI. 31 (1), pp. 129-148. Obtenido de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/175101/148241>

Pinilla, C. J. P. (2012). El cuerpo en las competencias afectivas, una reflexión más allá del sentimiento. *Revista internacional Magisterio*, (59), 22-25.

Rodriguez, A, Velasco, Vidal, N, Jiménez C, P. (2014). *La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos*. Plumilla Educativa. No. 14. Universidad de Manizales. Obtenido de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/755/839>

Rozas, Erizalde, I. (2015). La danza y su voz: experiencias en la práctica coreográfica actual. *Aus Art*, 3, 66 -76. DOI: 10.1387/ausart.14394.

Saguinetti, I. (2015). *Pedagogías corporales #EED2015 – Sesión 1*. Obtenido de Fundación telefónica. Escuela de educación disruptiva Proyecto de innovación: <https://eed.fundaciontelefonica.com/eed2015-sesion-1/>

Sánchez, D.G. (2015). *La expresión corporal - Danza en Patricia Stokoe*. Obtenido de <http://www.expresiva.org/wp-content/uploads/2015/01/12-La-EC-danza-en-Patricia-Stokoe.pdf>

Santos, M, C. (2014). *La rítmica musical como recurso de Atención a la Diversidad en Educación Primaria. Unidad Didáctica de coreografías como Propuesta de Atención a la diversidad*. TFG. Grado de Educación Primaria Facultad de Ciencias de la educación T Universidad de Cadiz. Obtenido de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16616/La%20r%C3%ADtmica%20musical%20como%20recurso%20de%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20Diversidad%20en%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suriá-Martínez, R.(2010). *Psicología social (sociología) curso 2010/11. Tema 3 Cognición y percepción social*. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14287>


Unad, Cetics & MinEducación. (2014). Area del reconocimiento. En C. &. Unad, *Experiencias en investigaciones en educación superior inclusiva en Iberoamérica. Estado del arte*. Bogotá, Colombia. Grupo de Investigación Umbral - Unad.

Vargas-Melgarejo, L.M. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Obtenido de <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

Vélez-White, C.M. (2008). *Ministra de Educación expuso política de inclusión en Conferencia Internacional de Educación*. 48<sup>o</sup> Conferencia Internacional de Educación (CIE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Ginebra Suiza. Obtenido de MinEducación: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/Presentations/IBE\\_ICE\\_Workshop\\_3B\\_Presentation\\_ES\\_Cecilia\\_Maria\\_Velez\\_White\\_Nov08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov08.pdf)

Vera-Márquez, A.V, Palacio-Sañudo, J.E. y Patiño-Garzón, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*. 35(145), 12-31. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13231362002.pdf>

## Anexos

			
FICHA DE HORARIO ESTUDIANTES PARA ENTREVISTA			
21 ESTUDIANTES ASISTENTE		DOCENTE INVESTIGADOR: ANGELA BERNAL	
PROGRAMA: LICENCIATURAS EN PEDAGOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL		PERCEPCIONES SOCIALES SOBRE LA DANZA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS LICENCIADOS EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y PEDAGOGÍA INFANTIL	
NOMBRE DEL CURSO: PROYECTO DE GRADO II			
PERÍODO ACADÉMICO: 2016 - 2	DISTRIBUCIÓN ACTIVIDAD ACADÉMICA: <input checked="" type="checkbox"/>		VIDEO LLAMADA
NOMBRE ESTUDIANTE	Región donde vive	Pedagogía Infantil	Educación Especial
Mariuz Esther Almanza Acosta	Bocconia Cesar	X	
Belquin Maria Arroyo Venereze	Montelíbano Córdoba	X	
Mariy Yerizza Benavidez Bermúdez	Bogotá	X	
Silvia Marcela Canchala Araya	Puerto Asís Putumayo		X
Alicé Elena Córdoba Missath	Bocconia Cesar	X	
Mirva Corena González	Montelíbano Córdoba	X	
Leidy Diana Correa	Tuluá Valle	X	
Maria Bernarda Díaz Pastrana	Montelíbano Córdoba	X	
Jenny Del Pilar Galpud	Pasto Narino	X	
Ana Maria Gómez Tovar	Tuluá Valle	X	
Ana Cecilia González León	Montelíbano Córdoba	X	
Vulby Hernández García	Bogotá	X	
Darli Constanza Hernández Mendoza	Buzilil Caquetá	X	
José Guillermo Hernández Trujillo	San Pablo Bolívar	X	
Francy Magaly Lasso León	Florencia Caldas	X	
Ana Mercedes Mercado Arrieta	Bocconia Cesar	X	
Maria Edith Nieva Duque	Tuluá Valle	X	
Yasica Osorio Arias	Tuluá Valle	X	
Diana Pocio Pascuaraza	Bogotá	X	
Mabel Solamy Potes Caicedo	Buenaventura Valle del Cauca		X
Johana Del Pilar Tovar Moffa	Pazvil Caquetá		X

Anexo 1

(texto)

## Anexos

CATEGORÍA	PREGUNTA
CULTURA	1. ¿Cómo se viven las danzas en su región?
DANZA	1. ¿Qué opina sobre la danza?
	2. ¿Usted baila o ha bailado?
POBLACIONES DIVERSAS	1. ¿Qué relación ve usted entre danza y diversidad?
	2. ¿Qué opina sobre las estrategias pedagógicas pensadas desde la danza para poblaciones diversas?
CONTEXTO	1. ¿Qué opina sobre el empleo o uso de la danza en la escuela?
	2. ¿Qué barreras arquitectónicas, socio-culturales, educativas u otras que dificultan la implementación de estrategias inclusivas desde la danza?
	3. ¿Cuál es su percepción frente al término danza inclusiva?
INCLUSIÓN EDUCATIVA	1. ¿Es posible desarrollar la danza inclusiva en la escuela?
	2. ¿Qué opina sobre las estrategias pedagógicas pensadas desde la danza para poblaciones diversas desde el preescolar, la primaria e incluso la primera infancia?
	3. ¿Considera que la universidad le ha dado herramientas para trabajar la inclusión, desde la danza particularmente?

([texto](#))

Anexo 2

## Anexos

1. CATEGORÍA CULTURA. Pregunta 1: ¿Cómo se viven las danzas en su región?			
Palabras clave	Opiniones de coincidencia	Región	Ritmos
Carnaval Fiesta	La danza acoge la diversidad Casa de la cultura	Bosconia - Cesar	Vallenato Champeta
	<b>No se da el carnaval</b>	<b>Bosconia - Cesar</b>	
Baile Juego Ferias	Trabajan danza en el colegio Escuelas de danza Casa de la cultura Celebración día de la familia	Tuluá - Valle	Salsa
Fiestas San Pedro	Mezcla de lo huilense y caqueteño Departamento rico folclóricamente Instructor de danza para preparar los niños en los colegios para participar en las fiestas Casa de la cultura	Paujil - Caquetá	Danza a la flor heliconi
	No hay danzas Influencia del conflicto armado No hay casa de la cultura	Montelíbano - Córdoba	Banda de guerra
	No se vive la cultura como en otras regiones Todo es muy frío	Bogotá	Espacios culturales abiertos para todos los ciudadanos, pero no se puede acceder a estos por las limitaciones de tiempo
Danzas Amazonía Brasil	Comunidades indígenas Influencia de danzas de Brasil Hay mucho sentido de pertenencia	Puerto Asís - Putumayo	Danzas indígenas Danzas de Brasil
Corrinche Alegre Autóctono	Fiesta completa No pierden su danza tradicional Zona influenciada por la violencia	Buenaventura - Valle	Currulao

Continúa en la página siguiente

## Anexos

Alegre	Influencia religiosa	San Pablo - Bolívar	
Culturas indígenas Unión	Fiesta del diablo Unión entre cultura indígena y la población común del pueblo	Riosucio - Caldas	Torbellino Danzas indígenas y africanas
Unión	Identidad cultural	Pasto	Ritmos andinos
Interacción Festival Fiesta Razas	Culturas indígenas		Danzas indígenas

### 2. CATEGORÍA DANZA. Pregunta 1: ¿Qué opina sobre la danza?

Palabras clave	Opiniones de coincidencia	Opiniones de diferencia	Concepto nuevo
Felicidad, desestrés, sentimientos, distracción, relajación, liberación, unión, movimiento, alegría, movimiento, socialización.	Forma de expresión Expresión del cuerpo Expresión artística Aprendizaje de la cultura Ritmo musical Innato en ser humano Ayuda a desenvolverse	Estilo de vida Habilidad de movimientos	Permite la inclusión

### Pregunta 2: ¿Usted baila o ha bailado?

Palabras clave	Opiniones de coincidencia	Opiniones de diferencia	Concepto nuevo
Si Niños	Ritmos folclóricos En las fiestas sociales Ritmos propios de la región donde viven: cumbia, currulao, bambucos, vallenato, champeta.	No se bailar No aprendió a bailar desde niño Pertenece a grupos de danza.	Por la violencia no fue posible aprender a pesar de ser una región costera. Bailan a pesar de no saberlo.

### 3. CATEGORÍA POBLACIONES DIVERSAS. Pregunta 1. ¿Qué relación ve usted entre danza y diversidad?

Palabras clave	Opiniones de coincidencia	Opiniones de diferencia	Concepto nuevo
Cultura Inclusión Razas Integración País Mundo Pluriétnico Diálogo	No hay exclusión Bailes típicos Identidad cultural Expresión de afecto Expresión de vivencias Baile de diferentes ritmos Todos participan	Resguardos indígenas impacto sobre la región.	Con la diversidad a todos nos gusta la danza. Mezcla de diferentes grupos humanos.

Continúa en la página siguiente



## Anexos

<b>Pregunta 2.</b> ¿Qué opina sobre las estrategias pedagógicas pensadas desde la danza para poblaciones diversas?			
<b>Palabras clave</b>	<b>Opiniones de coincidencia</b>	<b>Opiniones de diferencia</b>	<b>Concepto nuevo</b>
Estrategia Nociones Ayuda Herramienta Profesores Relación Afecto Miedo Relación Primordial	Formas de expresión Deben ir acorde a la edad de los niños Deben ser diseñadas y evaluadas. Contexto multicultural Intercambio de saberes y enseñanzas con otras culturas. Falta mucho por trabajar	Adecuadas hasta el momento en Paujil Caquetá. Influencia de la religión porque impide el uso de la danza como estrategia pedagógica.	Inclusión

<b>4. CONTEXTO.</b> Pregunta 1: ¿Qué opina sobre el empleo o uso de la danza en la escuela?			
<b>Palabras clave</b>	<b>Opiniones de coincidencia</b>	<b>Opiniones de diferencia</b>	<b>Concepto nuevo</b>
Oportunidad Desestrés Movimiento Importante Cultura Pedagogía Folclor Alegría Habilidades	Depende como los profesores la manejen Contribuye mucho Desarrollo corporal Desarrollo cognitivo En algunas escuelas no se usa. No se ve involucrada en la escuela Es un proceso que ayuda Ser integral Cuando llegan a primaria o bachillerato es algo que se pierde Los maestros deberían estar capacitados	Centros culturales, donde, los niños pueden ir a bailar. Ideal de conocer el cuerpo Invertir tiempo libre	Los niños evangélicos en vez de bailar cantar para subsanar la no posibilidad de hacerlo.

Continúa en la página siguiente

## Anexos

<b>Pregunta 2:</b> ¿Qué barreras arquitectónicas, socio-culturales, educativas u otras que dificultan la implementación de estrategias inclusivas desde la danza?			
<b>Palabras clave</b>	<b>Opiniones de coincidencia</b>	<b>Opiniones de diferencia</b>	<b>Concepto nuevo</b>
Falta Capacidad Preparación Ignorar Discapacidad Sociedad Docentes	Algunos colegios han incluido la danza Algunos docentes no son capaces de enfrentar Falta en cuanto a infraestructura La clase de danza no es una clase que solamente sirve para ver cómo pasa el tiempo para de des estresarse y no para implementarla como una herramienta de enseñanza y aprendizaje. Danza como para salir del paso Barreras administrativas (alcaldías) Barreras de inclusión Los mismos colegios son barrera Los maestros no nos capacitamos Los profesores de edad avanzada no permiten la inclusión (Putumayo) Barrera religiosa (Bosconia – Cesar y San Pablo – Bolívar)	Algunos profesores han salido de la comodidad y han ofrecido nuevas propuestas Experiencia en Tuluá integrando niños con discapacidad a las danzas	Los niños evangélicos en vez de bailar cantar para subsanar la no posibilidad de hacerlo.

Continúa en la página siguiente

## Anexos

<b>Pregunta 3: ¿Cuál es su percepción frente al término danza inclusiva?</b>			
<b>Palabras clave</b>	<b>Opiniones de coincidencia</b>	<b>Opiniones de diferencia</b>	<b>Concepto nuevo</b>
Actividad Cultura Integración Oportunidades Nuevo Igualdad Humanismo Mezclar	Debe desarrollarse en toda parte Todas las personas Cualquier discapacidad Estilo de vida Sin exclusión Sin importar la limitación Incluir a todos Grupos de danza Poblaciones diversas Es un tipo de danza Algo social que abre puertas a la inclusión	No tiene que saber bailar	Es la danza donde no hay ninguna diferencia

<b>5- INCLUSIÓN EDUCATIVA. Pregunta 1: ¿Es posible desarrollar la danza inclusiva en la escuela?</b>			
<b>Palabras clave</b>	<b>Opiniones de coincidencia</b>	<b>Opiniones de diferencia</b>	<b>Concepto nuevo</b>
Necesario Docente Espacios Discapacidad Herramienta Estrategias	Cambio de percepción Tener de derecho a expresarse Conocer el cuerpo Apoyo de agentes educativos Depende de la disposición del maestro Determinar planes de acción Sujeto en formación como parte importante de la sociedad Innovación en el aula		

Continúa en la página siguiente

## Anexos

<b>Pregunta 2: ¿Qué opina sobre las estrategias pedagógicas pensadas desde la danza para poblaciones diversas desde el preescolar, la primaria e incluso la primera infancia?</b>			
<b>Palabras clave</b>	<b>Opiniones de coincidencia</b>	<b>Opiniones de diferencia</b>	<b>Concepto nuevo</b>
Manifestar Desarrollar Expresar Valores Incluir Comunicación Estrategias Importante Libertad Seguridad Creatividad Imaginación Sensibilidad	Inculcar desde la primera infancia Dar confianza Saber relacionarse Dejarse guiar Enfoque de la danza Apreciar la danza En la primera infancia la danza es lo que más se utiliza Importante incluir la danza a todos los procesos Los maestros deben conocer las estrategias y su aplicación en todas las etapas del desarrollo de los niños Desarrollar la motricidad desde bebés Si sería bueno que la implementaran	Difícil que haya integralidad porque en muchos colegios no la tienen en cuenta En primaria no se utiliza la danza como en preescolar Casi no tiene conocimiento Tener en cuenta a los adolescentes y jóvenes con respecto a las estrategias para la danza ¿Por qué lo hago?, ¿Por qué me muevo así? Aprender a respetar, "es que, si él se mueve así, es porque a él le nace", "es que, si yo me muevo así, es porque yo lo siento así" Estrategias pedagógicas de danza e inclusión No conozco cómo se lleva a cabo o cómo la manejan.	Decir una clase o un área en el que puedan los niños tener su espacio, desarrollar todo lo que quieren expresar porque mire que hay niños con problemas emocionales Esas estrategias son lo mejor que puede haber, cuando uno se atreva a aplicarlas, esa es la cuestión.

Continúa en la página siguiente

## Anexos

<b>Pregunta 3:</b> ¿Considera que la universidad le ha dado herramientas para trabajar la inclusión, desde la danza particularmente?			
<b>Palabras clave</b>	<b>Opiniones de coincidencia</b>	<b>Opiniones de diferencia</b>	<b>Concepto nuevo</b>
Importancia Herramientas Necesidades Docentes Aula Base Inclusión Provecho Estrategia Curiosidad	Pedagogía del movimiento Sí, yo le agradezco mucho a las clases de pedagogía musical, pedagogía del movimiento y las clases de electiva, y estilos de alteraciones de aprendizaje fueron clases muy significativas me permitieron conocer más metodologías con las que yo puedo desenvolverme. Yo lo implementé con los niños Por lo menos nosotros conocemos el proyecto, los demás estudiantes no. La danza servirá más que otras materias Importancia en la escuela falta un poquito, a la universidad si le hace falta brindar espacios en esa parte para que haya más enriquecimiento. Creo que hay pocas herramientas Secuencia de inclusión	No, no ha sido suficiente	Un docente de preescolar debe tener todas las herramientas para realizar en el aula, porque no estamos ajenos a la diversidad en cualquier espacio donde se va a trabajar. Cuando usted lo utiliza en su práctica es cuando usted le ve el sentido porque si usted no tiene una práctica de lo que usted está aprendiendo a usted se le olvida. Todo lo que me iban enseñando la universidad yo lo iba aplicando acá en el centro. Yo creo que en este punto cada quien debe crear sus propias herramientas.

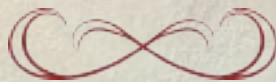
(texto)

## Anexo 3





## Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare



Carlos Alberto  
Sánchez Quintero  
Colombia

## Biografía

### **Carlos Alberto Sánchez Quintero**

Armero (Tolima) 1958.

Profesor de Artes Escénicas del Proyecto Curricular LEA. Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director Artístico de La Esfinge Teatro de Ilusiones. Director de la Revista Cultural "Creadores". Director de la Casa de la Cultura de Usaquén. Maestro en Arte Dramático. ENAD. Investigador del Grupo de Investigación INTERTEXTO. Coordinador Del Semillero de Investigación: La Imagen Escénica. Investigador principal del proyecto de dramaturgia y montaje de Yo, Roa Sierra. CIDC. U. Distrital. Actor, director, dramaturgo, investigador, y docente de teatro. Publicaciones: Palabras, diálogos y sueños de La Esfinge. Teatro de los 70s. Teatro Para Niños. Teatro de los 80s. Teatro de los 90s. Teatro, comparsa y carnavalidad en Usaquén. Yo, Roa Sierra. La Esfinge, teatro de ilusiones, de juglares y de farsantes. Las hadas madrinas no van a las escuelas del sur. Teatro Griego del Siglo V a.C para el teatro colombiano del siglo XXI d.C. Teatro con valor de uso. Teatro de Encuentros con la historia. Shakespeare Tríptico Nuestro.



## Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

Carlos Alberto Sánchez Quintero

esfinge58@hotmail.com

Universidad Distrital Franciso José de Caldas  
Colombia

*El ser humano no verá nunca la realidad de forma más clara que  
Shakespeare*  
T.S. Eliot

### Introducción aclaratoria

Esta ponencia hace parte del trabajo de investigación: El paradigma de Shakespeare en el teatro colombiano, que el autor adelanta como trabajo de sustentación del año sabático - 2017. En este trabajo se intenta trazar un perfil, quizás un tanto variopinto, sobre la obra del bardo, pues nos interesan también las curiosidades que en torno del personaje se han realizado, unas en modo de reflexión y otras, por supuesto en modo de especulación. Se intenta también realizar una especie de taxonomía sobre el papel de Shakespeare en el cine, como pretexto de grandes realizaciones cinematográficas, así como de las puestas en escena que con base en sus obras, se han realizado en la historia del teatro colombiano, con sus más particulares experimentos. La ponencia en su primera acción está precedida por un acto escénico en formato de performance titulado: **Los últimos círculos del purgatorio de Karl Edward González, El Revendedor Shakesperiano**, trabajo de dramaturgia, actuación y dirección del mismo autor

### De algunas inevitables curiosidades sobre shakespeare

En el estudio de la obra de Shakespeare aparecen constantemente, sobre todo ahora, en nuestra era de la informática, y de manera inevitable, noticias, datos y anécdotas, que nos acercan más a las curiosidades en torno a la obra del poeta. De él, Borges afirmó en *El Hacedor* que: “Después de Dios quien más ha creado es Shakespeare.”

También Santiago García, refiriéndose al tema de las anécdotas, decía que había un cuento sobre Shakespeare, según el cual, Dios duró seis días haciendo el universo, el mundo, la creación, y el domingo, el séptimo día, él no se sentó a descansar, sino que duró todo el día inventando a Shakespeare. (Duque, Prada, 2004. Págs. 378 – 380). A continuación un pequeño inventario:

### **La famosa discusión sobre la autoría**

Todo empieza por el juego de palabras de la misma etimología del apellido de *Shakespeare*, pues los genealogistas del siglo XVII hablaron de una posible herencia heroica: “Guerrero”, según el sonido bélico de su apellido: *hasti-vibrans* o “blande lanza”, esto es *Shakespeare*; y además, cuando sobre la primera noticia que se tuvo de él en ese Londres Isabelino del siglo XVI, un dramaturgo - crítico resentido – Robert Greene, recomendaba en su autobiografía de alcohólico moribundo, tener cuidado con la presencia de ese tal Will, un joven actor sin estudios y sin educación de caballero, refiriéndose también a él como un grajo advenedizo, un “*sacudescena*” (*Shakescene*) y de endilgarle que tenía “*corazón de tigre con piel de comediante*”. (Halliday, 1985. págs. 56 – 57).

### **¿Todo lo del pobre es robado?**

Se ha convertido prácticamente en un mito, la discusión en torno a la autoría de las obras del bardo, pues ateniéndonos a la indagación que sobre algunos datos sobre la historicidad del personaje, (que en algunos casos no trascienden de lo puramente anecdótico) se ha querido despojar de su legítimo derecho a ejercer el oficio de escritor como autodidacta al señor *William Shakespeare*, bautizado en latín y enterrado en inglés, natural de Stratford Upon Avon, y que ejerció como actor, dramaturgo y empresario en la Londres de la época Isabelina (Siglo XVI y XVII), porque nunca se pudo comprobar que tuviera estudios de griego y de latín, doctorados en historiografía danesa e inglesa, maestrías en literatura clásica, diplomados en cultura italiana, ni mucho menos poder exhibir títulos como egresado de las universidades de Cambridge u Oxford. Además se

ha esgrimido el misterio de las seis firmas de trazo diferente (¿le devolverían algún cheque en el First National City Bank?), se aduce también que a diferencia de sus contemporáneos, no dejó rastros manuscritos de sus obras, que su testamento es más el documento de un usurero que de un escritor, y que el monumento funerario original fue transformado para hacerlo pasar por poeta y no por comerciante de lanas. (Edmonson, Wells. Pag. 231, 2016.)

### ¿Pero realmente importa quién fue el verdadero Shakespeare?

La discusión que hoy se plantea con el eufemismo de *La duda razonable*, sospecha que entre otros, el tal Shakespeare pudo ser:

Francis Bacon

Edward de Veré

Cristopher Marlowe

Walter Raleigh

Daniel Defoe

Conde de Southampton

Emilia Bassano Lanier

Mery Sidney

Y hasta los mismísimos monarcas:

Isabel I y Jacobo I de Inglaterra.

(Shapiro, J. Pag. 35, 2012)

De lo que se puede deducir es que una y otra vez podemos valernos del sempiterno adagio Sanchopancesco, o mejor, *Falstaffdiano*, en el sentido de que Todo lo del pobre es robado.

### Más datos curiosos

#### Sobre el suicidio

Se ha podido establecer que son 13 veces las que ocurre el suicidio en las obras de Shakespeare: Romeo, Julieta (*Romeo y Julieta*), Casio, Bruto, Portia (*Julio César*), Otelo (*El Moro de Venecia*), Ofelia (*Hamlet*), Lady Macbeth (*Macbeth*), Marco Antonio, Cleopatra, Charmian, Iras, Eros (*Antonio y Cleopatra*).

## [Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

(<http://libros.about.com/od/No-ficcion/ss/11-personajes-de-William-Shakespeare-que-se-suicidan.htm>)

### **Sobre Macbeth**

Macbeth se encuentra entre las obras teatrales que más se escenifican; parece cierto el hecho que cada 4 horas se abre una función de esta obra en alguna parte del mundo. Lo que parece ser una exageración.

(<https://www.iberlibro.com/blog/index.php/2013/12/13/15-cosas-que-quiza-no-sabias-sobre-william-shakespeare/>)

### **Sobre la marihuana**

Es una historia realmente muy simpática, si se permite la expresión, resulta que científicos sudafricanos investigaron las pipas de arcilla donde fumaba Shakespeare habitualmente, para verificar una sospecha: que lo que fumaba era marihuana. Con este fin, utilizaron una técnica química para separar dichas sustancias, denominada *cromatografía* y analizaron otros objetos de su pertenencia. Además de encontrar la evidencia de la marihuana, hallaron restos de cocaína y de ácido mirístico, otro alucinógeno. (¿Sería el inicio de la "Guerra contra las drogas" en la Inglaterra Isabelina?). En la época de Shakespeare varias plantas se fumaban en pipas de arcilla. Lo que no se sabía, según el experto, es que el dramaturgo también fumaba cáñamo.

([https://www.clarin.com/sociedad/marihuana-william-shakespeare-investigacion\\_0\\_HyuujVYwXe.html](https://www.clarin.com/sociedad/marihuana-william-shakespeare-investigacion_0_HyuujVYwXe.html))

### **Sobre una rara coincidencia**

Aunque tradicionalmente se ha sostenido que Miguel de Cervantes y William Shakespeare murieron el mismo día, 23 de abril de 1.616, esto no es del todo cierto, en tanto la utilización en Inglaterra del Calendario Juliano y en España la reciente adopción del calendario Gregoriano, lo que lleva a concluir que, mientras que Cervantes moría el 23 de abril, Shakespeare fallecía un 3 de mayo del mismo año. La historia es que en 1582 el Papa Gregorio XII adelantó

## [Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

10 días el calendario, de modo que el día 5 de octubre pasó a ser el 15 del mismo mes. Sólo Francia, Italia y España adoptaron inmediatamente este cambio. Inglaterra no lo hizo hasta 1752. Así que, para los ingleses Shakespeare murió el 23 de abril, pero para los países católicos, ocurrió el 3 de mayo.

(<http://www.muyhistoria.es/curiosidades/preguntas-respuestas/isshakespeare-y-cervantes-murieron-el-mismo-dia>)

### **Sobre el Retrato**

Atención apareció el último retrato de Shakespeare: Recientemente surgió una curiosa noticia que nos proporcionaría una imagen más real y fidedigna del dramaturgo. Al parecer, una familia británica, que responde al apellido Kob, conservaba un retrato pintado hace 400 años. Tras varios análisis, un grupo de expertos sospechan que bien podría tratarse del genio literario. La Fundación que ampara el patrimonio de Shakespeare divulgó la noticia el 9 de marzo de 2009. Según se cree, el retrato fue realizado en el año 1610, esto es, unos seis años antes de que falleciera el dramaturgo.

El hecho de que Stanley Wells, considerado una de las más autorizadas voces en el estudio de Shakespeare en el mundo, haya confirmado que es un retrato pintado de Shakespeare, ha dado mayor credibilidad a esta historia. El mismo Wells es quien se ha arriesgado a fechar el cuadro, situándolo cronológicamente cuando William Shakespeare contaba con cuarenta y seis años de edad.

(<http://www.centro-idealiala.es/descubrimiento-de-un-nuevo-retrato-de-wlliam-shakespeare>)

### **Sobre un viaje sospechoso**

El viaje secreto de Shakespeare a Italia: Andrew Heaton, vicerrector del Venerable English College, ha afirmado que William Shakespeare pasó algunos años en Italia, según puede deducirse de varias inscripciones en un libro de peregrinos. Como sabemos, cinco de las treinta y siete obras de teatro que escribió Shakespeare se desarrollan en la Italia continental, otras cinco, total o parcialmente

en la antigua Roma y tres en la isla de Sicilia, como *Cuento de Invierno* o *Mucho ruido y pocas nueces* con Messina de escenario. El diario "The Independent" ha hecho eco de las declaraciones de Heaton, que en la exposición a tal efecto muestra que el libro está firmado en 1585 por un tal "Arthurus Stradfordus Wigomniensis" y se menciona además en él que un tal "Gulielmus Clerkue Strafordiensis" llegó a ese seminario en 1589. Según Heaton, el primer nombre puede descifrarse así: "(El compatriota) del (rey) Arturo de Stratford (en la diócesis) de Worcester" y el segundo es simplemente "Guillermo el Amanuense de Stratford".

(<http://blog-italia.com/actualidad/el-viaje-secreto-de-shakespeare-a-italia.html>)

### **Sobre Shakespeare El Católico**

La biógrafa alemana de Shakespeare, Hildegard Hammerschmidt-Hummel, se manifiesta convencida de que el dramaturgo era católico y su religión ayuda a entender su vida y su obra. Según la biógrafa, tanto los padres, amigos y maestros de Shakespeare eran católicos, como lo eran también muchos de sus mecenas, entre ellos el conde de Southampton, que ocultó a sacerdotes católicos, tanto en su residencia campestre de Titichfield Abbey como en la que tenía en Londres. Quienes sostienen esa tesis, afirman que en obras como *Romeo y Julieta* o *Medida por Medida* abundan "ideas y ritos católicos" y hacen hincapié en la simpatía con que trata el dramaturgo a curas y monjes, así como sus invocaciones a la Virgen María.

(<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/12/22/cultura/1261489595.html>)

### **Sobre Shakespeare Homosexual**

A pesar de que se sabe que William Shakespeare estaba casado y tenía tres hijos, los investigadores británicos creen que el escritor inglés podría haber sido homosexual o bisexual. Al examinar su soneto número 116, los científicos han llegado a la conclusión de que el texto no carece de referencias homosexuales, en este

sentido, el verso “*El amor es igual que un faro imperturbable, que ve las tempestades y nunca se estremece*” es una alusión al amor a un hombre, creen los investigadores.

El soneto 135 también ha atraído la atención de los científicos, que subrayan que la palabra ‘deseo’, que aparece 13 veces, no se aplica a una relación entre un hombre y una mujer, sino entre dos hombres. Este no es el primer descubrimiento de los investigadores británicos sobre facetas más personales de Shakespeare, ya que hace unos meses encontraron documentos que confirman que además de escritor el inglés era también un hombre de negocios.

([https://actualidad.rt.com/ultima\\_hora/view/148859-soneto-shakespeare-rasgos-homosexuales](https://actualidad.rt.com/ultima_hora/view/148859-soneto-shakespeare-rasgos-homosexuales))

### **Sobre los Pájaros de Shakespeare**

El neoyorkino Eugene Schieffelin (1827-1906), quien formaba parte de la American Acclimatization Society, era un fanático de Shakespeare, solo así se explica por qué hizo lo que hizo: introducir los estorninos (*Sturnus vulgaris*) en América del Norte. Él se proponía llevar a su país todas las aves que Shakespeare menciona en sus obras, en una especie de homenaje a su idolatrado autor. Así que, en 1890, liberó sesenta estorninos que había importado de Inglaterra en pleno Central Park de Nueva York. Un año después soltó cuarenta pájaros más, y aquello terminó siendo una espectacular bandada. Intentó hacer lo mismo con **ruiseñores** y alondras, entre otros, pero no logró tal éxito.

La paradoja: Entre todos los pájaros mencionados por Shakespeare, introdujo aquellos que solo se nombran una vez. Los estorninos aparecen en una única ocasión en toda su obra, en Henry IV.

(<http://www.culturamas.es/blog/2017/04/09/eugene-schieffelin-y-las-aves-de-shakespeare/>)

### **Sobre la osamenta de Don Ricardo**

Los huesos de Ricardo III: La noticia nos cogió mal parados, pues hallaron el esqueleto de *Ricardo III* en un parqueadero de Inglaterra. De acuerdo a la increíble información, arqueólogos de la Universidad de Leicester realizaron pruebas de ADN para comprobar que el esqueleto hallado en 2012 pertenece al último rey de la dinastía de Los York. Con tan sólo 32 años, en 1485, murió el rey *Ricardo III*, de quien se decía que había muerto con las armas en las manos durante la batalla de Bosworth Field.

Algunos escritos relataban que el cuerpo del rey reposaba en una capilla franciscana, que fue destruida en el siglo XVI. Sin embargo, fueron creciendo los rumores de que su cuerpo habría sido tirado a un río. El año pasado, a finales de agosto, expertos del departamento de arqueología de la Universidad de Leicester habían iniciado la búsqueda bajo el suelo de un estacionamiento del centro de la capital inglesa. A principios de septiembre, descubrieron un cadáver bien conservado de un hombre. (Una columna vertebral deformada y algunas heridas que podían relacionarse con los mortales golpes que se le infligieron al rey en el campo de batalla).

([http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150325\\_ricardo\\_iii\\_rey\\_funeral\\_leicesterjm](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150325_ricardo_iii_rey_funeral_leicesterjm))

### **Shakespeare en el cine**

#### **Algunas de las más importantes producciones**

La importancia que Shakespeare ha tenido en la literatura y el cine es incontrovertible. El cine tiene ha aportado adaptaciones de autores en lengua castellana muy interesantes, pero Shakespeare da no solo cantidad sino calidad en su tratamiento cinematográfico y muchas más posibilidades para iniciar la explicación en un tratamiento didáctico desde el punto de vista audiovisual.

Sin ningún riesgo a equivocaciones, Shakespeare figura como el autor, y si se quiere, el guionista con más adaptaciones a la pantalla, con 308 versiones más o menos fieles, 41 modernizadas e



innumerables parodias. En la lista de historias que han sido filmadas más veces figuran *Hamlet* (7 versiones), *Romeo y Julieta* (5 versiones) y *Macbeth* (33 versiones). Desde las primeras pantomimas mudas hasta los más recientes experimentos de Kenneth Branagh, se ha recorrido un largo trecho. (Gil-Delgado, Pag, 72. 2001)

Se trata de seleccionar la filmografía que ha sido fundamental en algunas de sus obras, así como datos muy sucintos relacionados con sus versiones, y el tratamiento cinematográfico dado a estas. Es importante señalar que al parecer la primera versión cinematográfica de un Shakespeare fue: *La muerte del rey Juan*, filmada por Sir Herbert Beerbohm Tree en 1898, es posible que fuera solo un anuncio; pero en todo caso fue la primera, y la última versión que el cine haya hecho sobre esta obra.

### *Sobre Hamlet*

La primera se produjo en 1899: *Hamlet*. Interpretada por Sara Bernhardt.

En 1920: *Hamlet, ¿Princesa de Dinamarca?* Con Asta Nielsen. Actriz holandesa. Según la tesis de Edward Vining, Hamlet fue una mujer obligada a ser hombre.

En 1948: *Hamlet*. De Laurence Oliver. Con Helen Herlie, de 30 años, (*La Gertrudis más joven del mundo*) Ha obtenido el único Oscar a un Shakespeare.

En 1964: *Hamlet*. De Gregory Kozintzet. Shakespeare empezaba a hablar en ruso.

En 1990: *Hamlet*. De Franco Zeffirelli. Con Mel Gibson y Glenn Close, ya un clásico.

En 1996: *Hamlet*. Kenneth Branagh. Versión completa de cuatro Horas de duración, en consecuencia un fracaso de taquilla.

Algunos experimentos:

En 2000: *Hamlet en Nueva York*. Michael Almereyda. Ethan Hawke interpreta a Hamlet como un estudiante de cine. Un curioso experimento.

En 2003: *Hamlet X*. De Herbert Frisch. En versión de terror con

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

el protagonismo de Meret Becker, Boris Aljinovic y Kathrin Angerer.  
(López Varona, Pag, 112. 2016)

### **Sobre Macbeth**

Macbeth, ostenta el record de ser la obra que más se lleva a escena en la actualidad. En cine tenemos muchísimas y muy variadas versiones.

En 1948: *Macbeth*. De Orson Wells, y protagonizada por él mismo. Cuenta con el record de ser rodada solo en 20 días.

1955: *Joe Macbeth*. Dirigido por Ken Hughes. Versión gansteril. Con Paul Douglas y Ruth Román. Un nuevo relato de Macbeth de Shakespeare, ambientado en un submundo criminal estadounidense de los años 30.

En 1957: *Trono de sangre (Macbeth, el samuray)*. De Akira Kurosawa, el sinigual director adapta la historia en el contexto de un Japón feudal.

En 1971: *Macbeth*. De Román Polanski, con John Finch y Francesca Annis. Toda una controversia por algunas escenas de sangre que recordaban momentos dramáticos en la vida del director. (El asesinato de su esposa)

En 2004: *Miss June (Versión de Macbeth)* De Vincent Reagan, con Courtney Love (La viuda del vocalista del Nirvana, Kurt Cobain, y ex estrella del rock) y Peter Mullan en los principales papeles.

En 2015: *Macbeth*. Se produce una de las últimas versiones de la obra, dirigida por Justin Kurzel, con un guion escrito por Jacob Koskoff y Todd Louiso. Versión cuyo énfasis está puesto en la fotografía.

([http://www.eldiario.es/cultura/cine/Shakespeare-adaptaciones-cine\\_0\\_206130156.html](http://www.eldiario.es/cultura/cine/Shakespeare-adaptaciones-cine_0_206130156.html))

### **Sobre Romeo y Julieta**

Esta obra es de las más abundantes y más parodiadas de la producción shakesperiana, pues hasta el mismísimo Mario Moreno *Cantinflas*, protagonizó una versión paródica en el año de 1943, con la dirección de Miguel M. Delgado.

En 1916: Julieta la vampiresa. Toda una curiosidad. Protagonizada

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

por Theda Bara, la primera estrella pre-fabricada del cine. Se encasilló en el personaje de vampiresa y cuando intentó hacer otro tipo de papeles ya no pudo con su estereotipo, y su fama disminuyó.

En 1936: *Romeo y Julieta*. De George Cukar (Paradójicamente el director murió el día del estreno) con Norman Sheare de 36 años, y Leslie Howard de 43. Producida por la MGM

En 1954: *Romeo y Julieta*. De Renato Castellani, con Laurence Harvey, que realizaba su primer papel protagónico, y Susan Shentall, una secretaria que nunca había actuado.

En 1968: *Romeo y Julieta*. De Franco Zeffirelli. Por fin una versión con la edad correcta de los protagonistas. Parece ser que es la primera producción sobre Shakespeare que deja pingues ganancias.

En 1996: *Romeo + Julieta*. Versión estadounidense, de Baz Luhrmann, con Leonardo di Caprio y Claire Danes. Las familias enfrentadas, los Capuleto y los Montesco son importantes hombres de negocios.

En 2011: *Gnomeo y Julieta*. De Kelly Asbury. Película de animación que se inspiraba en su "Romeo y Julieta" para crear un conflicto amoroso entre gnomos de jardín.

([http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/95\\_96\\_dic\\_ene\\_2007/casa\\_del\\_tiempo\\_num95\\_96\\_69\\_72.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/95_96_dic_ene_2007/casa_del_tiempo_num95_96_69_72.pdf))

### **Sobre Ricardo III**

En 1912: se produce el primer *Ricardo III*. De James Keane. Largo metraje americano. Protagonizada por Frederick Warde, Virginia Rankin, George Moss y Violet Stuart.

En 1955: *Ricardo III*. De Laurence Oliver. (Todo un fracaso de taquilla, pero aun así, una de las más recordadas. Después de esta versión, Oliver renunció y no volvió a dirigir un Shakespeare.

En 1995: *Ricardo III* (Versión Führer) de Richard Loncraine, en una supuesta Inglaterra Nazi, con Ian McKellen en una soberbia actuación como protagonista.

En 1996: *Buscando a Ricardo III* (Looking for Richard) un documental dirigido e interpretado por Al Pacino, sobre Ricardo III, en donde realiza una gran revisión del papel continuo de Shakespeare y

## [Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

de su relevancia en la cultura popular.

(<http://www.hugozapata.com.ar/2014/02/top-15-shakespeare-en-el-cine/>)

### **Sobre Sueño de una noche de verano**

La de 1935: *Sueño de una noche de verano*. Es una de las más ambiciosas versiones realizada por Max Reinhardt. Primera superproducción a lo Hollywood. Producido Warner Bros. Con la actuación especial de Olivia de Havilland, y el niño Víctor Yory.

En 1999: *Sueño de una noche de verano*. De Michael Hoffman, con Michel Pfeifer, Kevin Kline, y Rupert Everett. Una versión muy agradable, ambientada en la Italia del siglo XIX.

(<http://www.alohacriticon.com/literatura/adaptaciones-cinematograficas/williamshakespeare-cine/>)

### **Sobre El Mercader de Venecia**

En 1910: *El Mercader de Venecia*. De Gerolamo Lo Savio, Considerada la primera Producción de la obra en versión italiana.

En 1974: *Matar o morir (El Mercader de Venecia)*. De Douglas Hickox, Interpretada por Vicent Price. Única presentación de una versión distanciada, a manera de ensayo. Una insólita venganza: eliminar, uno a uno, a todos los críticos que despreciaron su talento, eligiendo en cada caso un tipo distinto de muerte, todas ellas inspiradas en las obras de Shakespeare.

En 2004: *El Mercader de Venecia*. De Michael Radford. Con Joseph Fiennes, Jeremy Irons y Al Pacino, ha merecido críticas controversiales por el enfoque del personaje del Judío Shylock.

(<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/shakespeare1.htm>)

### **Sobre Otelo**

1922: *Otelo*. Versión alemana de Dmitri Buchowetzski, con Emil Jennings, Lya de Putti, Werner Krauss y Freidrich Kuhne.

En 1953: *Otelo*. De Orson Wells. Cuatro años de padecimientos para terminarla.

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

En 1965: *Otelo*. De Stuart Burge. Allí trabaja Laurence Oliver, solo como actor.

En 1995: *Otelo*. De Kenneth Branagh. Es la primera vez que se realiza con un actor negro (Laurence Fishburne)

([http://www.eldiario.es/cultura/cine/Shakespeare-adaptaciones-cine\\_0\\_206130156.html](http://www.eldiario.es/cultura/cine/Shakespeare-adaptaciones-cine_0_206130156.html))

### **Sobre El Rey Lear**

1971: *El Rey Lear*. De Grigori Kóztintsev. Una de las mejores adaptaciones de Shakespeare, con la traducción del escritor Boris Pasternak.

1971: *El Rey Lear*. De Peter Brook. Puesta en escena entre el teatro del absurdo y de la crueldad.

1977: *Ran. (Caos) El Lear* de Akira Kurosawa. Otro Shakespeare con enfoque japonés. La última película de Kurosawa, y la más costosa en la historia del cine japonés.

([http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/95\\_96\\_dic\\_ene\\_2007/casa\\_del\\_tiempo\\_num95\\_96\\_69\\_72.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/95_96_dic_ene_2007/casa_del_tiempo_num95_96_69_72.pdf))

### **Sobre La Tempestad**

1956: *Planeta Prohibido. (Versión de La Tempestad)*. De Fred M. Wilcox. Film de ciencia-ficción, que causó gran sensación.

1979: *La Tempestad*. Escrita y dirigida por Derek Jarman. Con Heathcote Williams, y Peter Bull, una de las versiones filmadas más distintivas de la obra de Shakespeare. 1982: *La Tempestad*. De Paul Mazursky. Una versión libre y posmoderna del drama shakesperiano.

1991- *Los Libros de Próspero*. De Peter Greenaway. Coproducción GB-Holanda-Francia-Italia. Es un descomunal despliegue audiovisual, una concepción tanto cinematográfica, como teatral, con un dominio también en lo pictórico.

2010: *La tempestad*. De Julie Taymor. Protagonizada por Helen Mirren, como Prospera.

Además de estas obras, las que más realizaciones cinematográficas han tenido en la historia del cine, pueden considerarse también:

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

De **Como Gustéis**: la versión de 1922, y la de 2010: **A vuestro Gusto**. De Kenneth Branagh. El director se toma sus libertades: nos presenta la acción inicial de la usurpación como un ataque de los ninjas japoneses, ya que radica el escenario en el Japón, aunque sus personajes siguen siendo británicos.

De **La fierecilla domada**: La versión de 1929: Dirigida por Sam Taylor, con Douglas Fairbanks y Mary Pickford. Primera película de Shakespeare con diálogos hablados. La de 1968 De Franco Zeffirelli, con Richard Burton y Elizabeth Taylor, en lo suyo, sus peleas.

De **Julio Cesar**, la versión de 1950 de Daniel Beradley, con Charlton Heston y Jeffrey Hunter; la de 1953 de Joseph L. Mankiewicz, con Marlon Brando, como el mejor **Marco Antonio**. La de 1970 de Stuart Burge. Con Charlton Heston como **Marco Antonio**.

Otras películas imprescindibles sobre la obra shakesperiana, se pueden señalar: **Campanas de media noche** (1965). El mejor Shakespeare de Orson Wells. Rodada en España, con **Falstaff** como su protagonista. **Enrique V.** (1990) de Kenneth Branagh. Historia del rey que desafió su destino. Una de las versiones más impresionantes. **Mucho ruido y pocas nueces.** (1993) De Kenneth Branagh. Con Emma Thompson. **Titus.** (1999) De Julie Taymor, con las actuaciones especiales de Anthony Hopkins y Jessica Lange. La película está situada en una Roma posmoderna, entre contemporánea y antigua, con paredes llenas de graffitis. **Coriolano.** (2011) Dirigida y protagonizada por Ralph Fiennes en su debut como director, y la actuación especial de Vanessa Redgrave como Volumnia.

(<http://www.hugozapata.com.ar/2014/02/top-15-shakespeare-en-el-cine/>)

Por último, no se pueden dejar de referir filmes que se adentran en una visión contextual sobre la vida y obra de William Shakespeare, con elementos de ficción y controversiales como: **Shakespeare Enamorado** película estadounidense de 1998, dirigida por el británico

John Madden, con guion de Tom Stoppard y protagonizada por Gwyneth Paltrow y Joseph Fiennes, que cuenta la historia de cómo se produjo Romeo y Julieta en el marco de la Inglaterra isabelina. La otra es **Anonymous** de 2011. Dirigida por Roland Emmerich y escrita por John Orloff, la película es una versión ficticia de la vida de Edward de Vere, XVII Conde de Oxford, un noble isabelino, dramaturgo, poeta y mecenas de las Artes al que se muestra como auténtico autor de las obras de Shakespeare. Con Rhys Ifans (de Vere) y Vanessa Redgrave (reina Isabel I de Inglaterra). (López Varona, Pag 93. 2016)

## Shakespeare en el teatro colombiano

### Las huellas de Shakespeare en el teatro colombiano

Sobre la impronta que ha dejado la obra de William Shakespeare en el teatro colombiano, hay que destacar las producciones que aparecen referenciadas por la investigadora Marina Lamus Obregón, entre la cuales no dejan de ser curiosas las versiones del siglo XIX, como la de Otelo de 1833, de la Compañía de Juan Granados, bajo la dirección de Lorenzo María Lleras, en el Coliseo de Bogotá. 1832: **El Moro de Venecia** (El Mercader de Venecia). Realizada en la Nueva Granada, por una compañía nacional de aficionados conformada por los mejores estudiantes de los colegios San Bartolomé y Nuestra Señora del Rosario, montaron, realizaron con el empresario Juan Granados, una temporada con este texto, enfocándose en la trama que cuenta la deuda que adquiere un hombre con un usurero judío y cómo logra evitar que le corten una libra de carne por no pagarla a tiempo. También aparece reseñada una producción de **Ricardo III** de 1869 en el Teatro Borrero, Cali., con la Compañía Dramática Nacional Borrero. Traducción del inglés de Manuel Bretón de los Herreros y Antonio Romero Ortiz. (Lamus, Obregón. Pag 243. 1998)

### Sobre Otelo

La versión de 1980. Dirección de Fausto Cabrera, con el Teatro El Búho.

En 2015, el montaje de Pedro Salazar en el Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo.

### ***Sobre Ricardo III***

En 1975, el Grupo La Cuchilla de Cali, realiza un montaje con la dirección de Phanor Therán.

En 1978, el Teatro Popular de Bogotá, TPB, con la dirección de Jorge Alí Triana. Adaptación de Gabriel y Olga Restrepo

En 1998, el Teatro La Hora 25, Medellín, la pone en escena con la adaptación y dirección de Farley Velásquez, titulada *El rey matapríncipes*.

En el 2000, el Laboratorio de Artistas, Mapa Teatro, Bogotá, con la dirección de Rolf y Heidi Abderhalden.

En 2006, el Teatro de Occidente, bajo la dirección de Carlos Sepúlveda, en la Casa del Teatro Nacional, Bogotá.

En 2012, el Teatro El Paso, Pereira presenta una versión libre escrita y dirigida por César Castaño.

### ***Sobre Romeo y Julieta***

En 1988, el Teatro Popular de Bogotá, TPB, para inaugurar su sede recién remodelada, la produce, bajo la dirección de Jorge Alí Triana. Versión de Pablo Neruda (1964).

En 1995, el Grupo Tábula Rasa, la pone en escena, bajo la dirección de Ricardo Sarmiento.

En 1996. La Corporación Centro de Estudios Artísticos Colombianos e Instituto Distrital de Cultura y Turismo, En el Teatro Jorge Eliécer Gaitán, Bajo la dirección del español Manuel Sánchez Cifuentes. Traducción de Raúl de Tomás.

En el 2002, el Teatro Esquina Latina, Cali, realiza una versión de la obra para teatro de títeres. Con dirección del cubano Julio Cordero.

En 2005, en la Casa del Teatro, Bogotá, se presenta una versión libre, con la dirección de Farley Velásquez, con alumnos de la ASAB y de la Escuela del Teatro Nacional. Al año siguiente, 2006, Velásquez la dirigió con su agrupación Teatro La Hora 25, de Medellín.



## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

En 2006, la Fundación Cultural Jóvenes Libres de Bogotá, realiza una adaptación libre, titulada *Rafael y Juana María*, Bajo la dirección de Carlos Ossa.

### **Sobre Hamlet**

De 1993, es la Puesta en escena del Teatro El Tablado, Medellín, con la dirección: Mario Yepes Londoño, Música original del maestro Andrés Posada Saldarriaga. Presentada en el Teatro Pablo Tobón Uribe.

En 1996, el polaco Pawel Nowiki, con Corporación Estudio Teatro, Bogotá, hace una versión en formato *Modalidad de teatro a domicilio*.

En 2006, se presenta en el Festival Iberoamericano de Teatro, Bogotá con la Asociación Proyecto Hamlet Colombia. Dirección del mexicano Martín Acosta.

Una de las versiones más destacadas es la del Teatro La Hora 25, Medellín en el año 2013. Versión dirigida por Farley Velásquez, escrita bajo el título de *Hamlet en los tiempos del ruido*.

(<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16567188>)

### **Sobre Macbeth**

En los inicios de la Casa de la Cultura (Teatro La Candelaria), en el año de 1967 se presenta en Bogotá una versión, bajo la dirección de Enrique Buenaventura.

En 1977, el Teatro La Máscara de Cali, presenta una versión de Enrique Buenaventura, bajo la dirección de Helios Fernández.

En 1979, el Pequeño Teatro de Medellín, bajo la dirección de Rodrigo Saldarriaga Sanín, con la clásica traducción de Luis Astrana Marín, en el Teatro Pablo Tobón Uribe.

En 1985, el Teatro Libre de Bogotá, TLB, presenta una versión de Jorge Plata, con dirección de Germán Moure, escenografía del maestro Eduardo Ramírez Villamizar.

En 1997, el Teatro La Hora 25 de Medellín, presenta la versión titulada *The gánster B.F.A.*,

En el 2002 el título cambió a *The new gangsters*, y en 2015 a

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

Macbeth, *nada es sino lo que es*. Escrita y dirigida por Farley Velásquez  
En 2002, El Grupo Teatral TICH de Manizales, hace una versión libre, bajo la dirección de Rodrigo Carreño.

### **Sobre el Rey Lear**

En el año de 1978, Teatro Libre de Bogotá, TLB, realiza un montaje, considerado punto de inflexión del teatro colombiano. Versión de Jorge Plata .Dirección de Ricardo Camacho y Germán Moure. Con el diseño de escenografía y de vestuario de Enrique Grau, y música del maestro Eduardo Carrizosa.

En 2009, de nuevo el Teatro La Hora 25 de Medellín, presenta una adaptación titulada El rey Lear. *Ensayo general del fin del mundo*. Escrita y dirigida por Farley Velásquez.

### **Sobre Sueño de una noche de verano**

En 1958, Enrique Buenaventura presenta su versión con el TEC – Teatro Escuela de Cali.

En 1982, en el Teatro de Colón de Bogotá, Se presenta una versión de Kepa Amuchástegui, con dirección del propio Amuchástegui y Bellien Maarschalk.

En 2012, en el Teatro Jorge Eliécer Gaitán y el Instituto Distrital de las Artes, Idartes, se presenta con la dirección de Ana María Vallejo.

### **Sobre La Tempestad**

En 1990, Ensamblaje Teatro, de Bogotá, hace una versión de Javier Montoya bajo el título de *La maldición*. Dirección de Misael Torres.

En 1994, el Pequeño Teatro de Medellín., para la Inauguración de su nueva sala, presenta una versión, basada en la traducción de Luis Astrana Marín. Dirección de Rodrigo Saldarriaga Sanín

En 2007, en el Teatro Leonardus de Bogotá, se presenta una versión con la dirección de Pawel Nowicki.

En 2012, el Teatro Varasanta, presenta u versión en el Festival Iberoamericano de Teatro. Con el director invitado: Piotr Borowski.

## Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

En el 2013, El Teatro Quimera, adaptación, bajo la dirección de Jorge Prada.

### **Sobre Julio César**

En 1969, el Teatro Popular de Bogotá, TPB, presenta la versión de Carlos José Reyes. Dirección de Jorge Alí Triana.

En 2001, la pone en escena el Teatro Libre de Bogotá, TLB. Con traducción de Jorge Plata. Dirección general de Ricardo Camacho.

### **Sobre Tito Andrónico**

En 2002, en el Camarín del Carmen, Bogotá. El Teatro Petra, Bogotá, presenta una versión de Fabio Rubiano titulada *Mosca* (Lectura lateral de *Tito Andrónico*), dirigida por el mismo Rubiano.

En 2011, Tespys Teatro, de Carmen de Viboral (Antioquia), Realiza una versión con la dirección de Kamber Betancur. Composición musical de Julián Rodríguez.

Otros montajes que merecen referenciarse, aunque de ellos solo se conocen las siguientes versiones: **La fierecilla domada**, En el año de 1963, se presenta una versión traducida y dirigida por Enrique Buenaventura con el Teatro Escuela de Cali. **Noche de epifanía**, de 1988, el Teatro Libre de Bogotá TLB, en la inauguración de la sede de Chapinero, presenta una versión de Piedad Bonnett. Dirección de Ricardo Camacho, diseño de Juan Antonio Roda, música de Juan Luis Restrepo. **Troilo y Crésida**, en 2014. La Bodega Teatro, Bogotá. Hace una versión para títeres, máscaras y actores, titulada *Y se armó Troya*. Dirección de Juan Manuel Combariza. **La comedia de las equivocaciones**, la presenta en el 2015. El Teatro Libre de Bogotá. Traducción de Jorge Plata. Dirección de Ricardo Camacho, diseño de Germán Moure. **Los dos hidalgos de Verona**, en el 2015, La Compañía Nacional de las Artes, Bogotá. Adaptación de Mauricio Arévalo y dirección de Nelson Celis.

(<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13802339>)

### Experimentos shakespearianos

En 1925. **La comedia de los disfraces**, escrita por el dramaturgo colombiano Ángel María Céspedes. Texto y personajes basados en *Romeo y Julieta*. Teatro Municipal de Bogotá. Compañía de Virginia Fábregas.

En 1962. **El rey**, escrita por José María Amador, basada en *Hamlet* y con textos del poema titulado *Estoraques*, de Eduardo Cote Lamus. Teatro Los Quince, Cartagena. Representada en el III Festival Nacional de Teatro, Bogotá.

En 1981. **Rosencrantz y Guildenstern han muerto** de Tom Stoppard. Dirección de Kepa Amuchástegui. Esta pieza se basa en los dos personajes de *Hamlet*.

En 1989. **Antón y William viven**, monólogo del dramaturgo cartagenero Jaime Díaz Quintero, basado en obras de Antón Chéjov y William Shakespeare.

En 1995. **En busca de Shakespeare**. Comedia escrita y dirigida por Mauro Donetti. Mascaró Teatro, Bogotá. Basada en personajes de obras de Shakespeare, Alejo Carpentier, Manuel Tamayo y Baus y Haroldo Pedro Conti.

En 1996. **El revendedor shakespeariano**, escrita y dirigida por Carlos Alberto Sánchez Q. Asociación de Arte y Cultura La Esfinge (La Esfinge Teatro de Ilusiones), Bogotá.

En 2000. **Ofelia isabelina, en Las Ofelias**, escrita y dirigida por Gilberto Martínez. Casa del Teatro, Medellín.

En 2000. *Ofelia o la madre muerta*, escrita por Marco Antonio de la Parra, dirigida por Jorge Prada, Teatro Quimera, Bogotá.

En 2002. **Preámbulo para Hamlet**, escrita, dirigida y actuada por Mario Jurado.

En 2008. **La razón de las Ofelias**. Compañía L'Explose Danza. Dramaturgia de Juliana Reyes, dirección y coreografía de Tino Fernández. Estrenada en La Factoría, sede de la Compañía.

En 2012. **Ensayando a Shakespeare**, obra de Farley Velásquez, inspirada en 5 obras de Shakespeare: *Romeo y Julieta*, *Ricardo III*, *Hamlet*, *El rey Lear* y *Macbeth*. Dirección de Velásquez y Jorge Iván Grisales. Teatro La Hora 25, Medellín

En 2012, **Shakespeare a todo color**. Co-producción de la Esfinge Teatro de Ilusiones de Bogotá, y Teatro Inverso de Manizales. Escrita y dirigida por Carlos Alberto Sánchez Q.

En 2014. **Ella en Shakespeare**. Diálogos de personajes femeninos de obras shakespearianas: *Romeo y Julieta, Hamlet, Rey Lear, Macbeth, Otelo y Ricardo III*. Dirección Manolo Orjuela. Casa E, Bogotá.

En 2014. **El banquete antropofágico**, basada en *Tito Andrónico* de Shakespeare y *Las tres hermanas* de Antón Chéjov. Texto de Felipe Vergara. Dirección de Fernando Montes, Teatro Varasanta, Bogotá.

En 2014. **Shakespeare In Tinieblis**, Co-producción de la Esfinge Teatro de Ilusiones de Bogotá, y Teatro El Laberinto de la Universidad de La Amazonía. Florencia – Caquetá. Escrita y dirigida por Carlos Alberto Sánchez Q.

En 2015. **Los villanos de Shakespeare**, escrita por Steven Berkoff, dirigida por Jorge Hugo Marín.

En 2015. **Shakespeare Allegro**. Producción con la Universidad Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Proyecto Curricular LEA. Escrita y dirigida por Carlos Alberto Sánchez Q.

En 2015. **La Shakespeare**, monólogo de Sirley Martínez, adaptado de Shakespeare (*La mujer silenciada*), obra del dramaturgo español Manuel Molins.

(<https://www.museartes.net/shakespeare>)

## Conclusiones

La producción poética y dramática de Shakespeare, es un universo complejo y de difícil datación, quizás por las controversias que sobre la vida y obra del autor se han desatado a lo largo de la historia, y fundamentalmente a partir del siglo XIX, con lo que ahora se ha denominado *La Duda Razonable*, y toda la discusión polarizada entre las escuelas autodenominadas stratfordianas y anti stratfordianas.

Cualquier tópico en el entramado de su mundo, ese laberinto de datos curiosos sobre la vida y obra del bardo, dan para toda una investigación. La nuestra se ha orientado hacia el paradigma que ha significado su dramaturgia en el teatro universal, en el cine,

[Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

y particularmente en el teatro colombiano, que siempre ha tenido como fuente de inspiración las obras de Shakespeare, aun para los más arriesgados experimentos.

Por último, se quiso aportar un inventario de producciones y realizaciones tanto en el cine, como en el teatro, que inevitablemente también se han nutrido de la obra del Cisne de Stafford Upon Avon, desde los mismos comienzos de su redescubrimiento para la historia del arte y de la cultura.

## Referentes

Bloom, Harold. *Shakespeare. La invención de lo humano*. Editorial Anagrama. Barcelona. 2002.

Duque F; Prada J. Santiago García. *El teatro como coraje*. Investigación teatral editores. Ministerio de Cultura. Bogotá. 2004.

Edmondson, P; Wells, S. *El Círculo de Shakespeare*. (Una biografía alternativa) Editorial Stella maris. Barcelona. 2016.

Edmondson, P; Wells, S. *La verdad sobre Shakespeare*. (Argumentos, evidencias y polemicas) Editorial Stella maris. Barcelona. 2016.

García, Santiago. *Teoría y práctica del teatro*. Ediciones Ceis. Colombia nueva Ltda. Bogotá. 1983.

Gil-Delgado, Fernando. *Introducción a Shakespeare a través del cine*. Editorial: S.A. Eiunsa. Ediciones internacionales universitarias. 2001.

Halliday, F.E. *Shakespeare*. Editorial Salvat. Grandes Biografías. Prólogo de Lluís Pasqual. Barcelona. 1985.

Hugo, Víctor. *William Shakespeare*. Editores Valencia y Cía. Buenos Aires. 1910. (PDF)

Iriarte Núñez, Amalia. *Lo teatral en la obra de Shakespeare*. Colombia 1996. Ediciones Unidades.

Kott, Jan. *Apuntes sobre Shakespeare*. Editorial Seix Barral. Barcelona. 1969

Contenido / Capítulo 5 Mesa 4 / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

Lamus, Obregón Marina. *Bibliografía del teatro colombiano*: siglo XIX: índice analítico de publicaciones periódicas. Instituto Caro y cuervo. Bogotá. 1998.

López Varona, *Shakespeare en el cine*. Editorial: T & B Editores. 2016.

Pardo, Jorge Manuel. *El Revendedor Shakesperiano: De lo precario a lo sublime*. En Palabras, Diálogos y sueños de La Esfinge. Proyecto Editorial La Esfinge, Ministerio de Cultura. Bogotá. 2010.

Sánchez Q. Carlos Alberto. *El Revendedor Shakesperiano*. Teatro de Los 90s. Ministerio de Cultura. Proyecto editorial La Esfinge. Bogotá. 2014.

Sánchez Q, Carlos Alberto, Olaya, Amparo Lucía. *Palabras, Diálogos y sueños de La Esfinge*. Proyecto Editorial La Esfinge, Ministerio de Cultura. Bogotá. 2010.

Shakespeare, William. *Obras Completas*. Losada. 2012

Shapiro, James. *El año de Lear*. Editorial Gredos. Madrid. 2007

Shapiro, James. *Shakespeare. Una vida y una obra controvertidas*. Editorial Gredos. 2017

## Webgrafía

(Recuperado el 2 de mayo de 2017)

<http://libros.about.com/od/No-ficcion/ss/11-personajes-de-William-Shakespeare-que-se-suicidan.htm>

(Recuperado el 3 de mayo de 2017)

<https://www.iberlibro.com/blog/index.php/2013/12/13/15-cosas-que-quiza-no-sabias-sobre-william-shakespeare/>



[Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

(Recuperado el 5 de junio de 2017)

[https://www.clarin.com/sociedad/marihuana-william-shakespeare-investigacion\\_0\\_HyuujVYwXe.html](https://www.clarin.com/sociedad/marihuana-william-shakespeare-investigacion_0_HyuujVYwXe.html)

(Recuperado el 12 de junio de 2017)

<http://www.muyhistoria.es/curiosidades/preguntas-respuestas/ishakespeare-y-cervantes-murieron-el-mismo-dia>

(Recuperado el 03 de julio de 2017)

<http://www.centro-idealía.es/descubrimiento-de-un-nuevo-retrato-de-wlliam-shakespeare>

(Recuperado el 18 de julio de 2017)

<http://blog-italia.com/actualidad/el-viaje-secreto-de-shakespeare-a-italia.html>

(Recuperado el 25 de julio de 2017)

<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/12/22/cultura/1261489595.html>

(Recuperado el 06 de agosto de 2017)

<http://www.culturamas.es/blog/2017/04/09/eugene-schieffelin-y-las-aves-de-shakespeare/>

(Recuperado el 11 de agosto de 2017)

<http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/hallan-el-esqueleto-de-ricardo-iii-un-parqueadero-de-in-articulo-402858>

(Recuperado el 15 de agosto de 2017)

[https://actualidad.rt.com/ultima\\_hora/view/148859-soneto-shakespeare-rasgos-homosexuales](https://actualidad.rt.com/ultima_hora/view/148859-soneto-shakespeare-rasgos-homosexuales)

[Contenido / Capítulo 5 Mesa 4](#) / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

(Recuperado el 17 de agosto de 2017)

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/tea/tea1a.htm>

(Recuperado el 21 de agosto de 2017)

[http://www.eldiario.es/cultura/cine/Shakespeare-adaptaciones-cine\\_0\\_206130156.html](http://www.eldiario.es/cultura/cine/Shakespeare-adaptaciones-cine_0_206130156.html)

(Recuperado el 24 de agosto de 2017)

[http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/95\\_96\\_dic\\_ene\\_2007/casa\\_del\\_tiempo\\_num95\\_96\\_69\\_72.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/95_96_dic_ene_2007/casa_del_tiempo_num95_96_69_72.pdf)

(Recuperado el 27 de Agosto de 2017)

<http://www.hugozapata.com.ar/2014/02/top-15-shakespeare-en-el-cine/>

(Recuperado el 30 de agosto de 2017)

<http://www.alohacriticon.com/literatura/adaptaciones-cinematograficas/william-shakespeare-cine/>

(Recuperado el 01 de septiembre de 2017)

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/shakespeare1.htm>

(Recuperado el 02 de septiembre de 2017)

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13802339>

(Recuperado el 03 de septiembre de 2017)

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16567188>

(Recuperado el 03 de septiembre de 2017)

<https://www.museartes.net/shakespeare>

[Contenido](#) / [Capítulo 5 Mesa 4](#) / Algunas Consideraciones sobre el Paradigma de Shakespeare

(Recuperado el 03 de septiembre de 2017)


file:///C:/Users/User%20pc/Downloads/cine-y-literatura--el-teatro-en-el-cine-0.pdf





**Capítulo VI**  
**Mesa de Trabajo 5**

**La Interdisciplinarietà de la Educación  
Artística y su Consolidación como Campo  
de Formación**



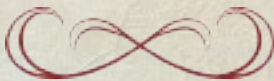

## Contenido

Propuesta Interdisciplinar para Arte Danzario desde la Práctica Musical del Formato de Dúo de Piano	<a href="#">976</a>
El Hombre Murciélago no es Batman	<a href="#">987</a>
Qué Papel Juega la Interdisciplinariedad en el Ámbito Educativo Formal y no Formal en Teatro	<a href="#">1001</a>
Descripción del Proceso de Creación de la Instalación Escénica: "Miserable. Reflexiones Alrededor de la Obra Caicediana" A la Luz de la Interdisciplinariedad de la Educación Artística y su Consolidación como Campo de Formación	<a href="#">1019</a>
Ciudad: Espacio de y para los Sentidos	<a href="#">1036</a>
Algunos Procesos de la Educación Artística para el Mejoramiento en la Atención en Niños con Síndrome de Down	<a href="#">1049</a>
El arte en Psiquiatria	<a href="#">1070</a>

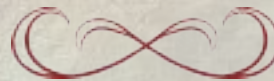




**Propuesta Interdisciplinar para Arte  
Danzario desde la Práctica Musical del  
Formato de Dúo de Piano**



Mauret  
Gaitán  
Colombia



Cynthia  
Beltrán  
Colombia



## Biografías

### Mauret Gaitán

Maestra en Artes Musicales con énfasis en interpretación del piano. Con experiencia en docencia en gramática, e iniciación musical y en ejecución instrumental. Actualmente se encuentra explorando el repertorio de dúo de piano en sus dos categorías, dándole continuidad a su tema de trabajo de grado: “Dúo de piano a cuatro manos: arreglo de dos merengues venezolanos a través de la literatura pianística de este formato”

Productividad Artística: Como integrante de Aulos Dúo (Dúo de piano) ha participado en la VI y VII edición del Festival de Piano Universitario UNAC (Medellín), participó en el IX festival de Piano de la Universidad Pedagógica de Bogotá y en el V Bogotá festival Internacional de Piano.

Con el propósito de complementar su aprendizaje pianístico, han realizado conciertos pedagógicos dando a conocer el repertorio y la influencia del formato piano a cuatro manos, en diferentes escenarios de Colombia.

Ha tomado clases magistrales con pianistas de talla internacional entre ellos el maestro cubano Jorge Prats en el auditorio Otto de Greiff, Ludmila Weber de Polonia en la Luis Ángel Arango, Jie yuan (china), Yi- Wen Lai (Tailandia) en la Universidad Juan N. Corpas, Kaestner Robertson (Jamaica), Blanca Uribe y Amparo Ángel (Colombia)

### Cynthia Beltrán

Maestra en Artes musicales con énfasis en piano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con experiencia artística en piano solista y dúo de piano. Responsable, disciplinada, respetuosa, con disposición al mejoramiento continuo. Ha ejecutado proyectos de montaje escénico-musical y realizado conciertos didácticos en el formato de dúo de piano. Tiene experiencia en el desarrollo de

herramientas pedagógicas para el aprendizaje del piano con énfasis infantil en espacios de iniciación musical y fortalecimiento técnico e interpretativo. Cynthia es integrante del ensamble “Aulos Dúo”, agrupación femenina que interpreta los formatos de dúo de piano a cuatro manos y dos pianos con el que ha participado en festivales a nivel nacional.

Desarrollo artístico: Como integrante de Aulos Dúo participó en la VI y VII edición del Festival de Piano Universitario UNAC (Medellín), en el IX festival de Piano de la Universidad Pedagógica de Bogotá y en el V Bogotá festival Internacional de Piano. Con el propósito de complementar su aprendizaje pianístico, han realizado conciertos pedagógicos dando a conocer el repertorio y la influencia del formato piano a cuatro manos, en diferentes escenarios de Colombia.

Conjuntamente con su formación pianística, Cynthia ha recibido clases de clavecín con la maestra Carole Ceraci (Reino Unido) y ha participado como estudiante activa en varias versiones del festival de órgano que organiza la biblioteca Luis Ángel Arango con los maestros Pascal Marsault (Francia) y Christian Smith (Alemania). Ha tomado clases magistrales con Ludmila Weber (Polonia), Jie Yuan (China), Yi-Wen Lan (Taiwan), Jorge Prats (Cuba), Doctor K. Robertson (Jamaica), Teresita Gómez (Colombia), Blanca Uribe (Colombia), Harold Martina (Curazao), Stefan Vladar (Austria). Durante tres años perteneció al coro de la Universidad Distrital con el que se presentó en Ópera al parque, Música en los templos, en el auditorio Fabio Lozano y en el Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo.

## **Propuesta Interdisciplinar para Arte Danzario desde la Práctica Musical del Formato de Dúo de Piano**

Mauret Gaitán  
mauretpiano@hotmail.com  
Maestra arte danzario  
Cynthia Beltrán  
aulosduo@outlook.com  
Estudiante artes musicales  
Colombia

### **Resumen**

El desarrollo de los instrumentos de teclado junto con sus prácticas y contexto, permitió que el formato de piano a cuatro manos lograra establecerse como una práctica propia en el escenario pianístico, alcanzando su mayor protagonismo en la escena cultural y social del siglo XIX y XX. Este esplendor trajo consigo una relevante producción de literatura para el formato, formación especializada en los intérpretes, la permanencia de su uso como herramienta pedagógica en los espacios académicos, sin olvidar la importancia que tuvo en el acompañamiento musical de los ballets. Este despliegue del formato de piano a cuatro manos ha sufrido un debilitamiento a través de los años y su utilidad como herramienta de acompañamiento en el espacio formativo de la danza ya no es el mismo que hace dos siglos. Sin embargo, por medio de este espacio de construcción interdisciplinar, se pretende restablecer el diálogo entre la música y la danza, mediante la práctica actual del formato y el trabajo conjunto en los espacios académicos de arte danzario de la Facultad de Artes ASAB, dispuestos hasta el momento de manera informal e irregular en la Facultad.

### **Introducción**

Para el siglo XIX en Europa, la clase media comenzó a obtener cierta posición económica, que le permitió acceder de manera regular a la cultura. Las familias adquirieron instrumentos de teclado con mayor frecuencia, así que un clavicordio, clavecín o piano se

ostentaba en las casas de dichas familias que tenían cierta experticia en su ejecución. La demanda de piezas a cuatro manos para piano fue creciendo debido a que era el medio más factible por el cual las personas se entretenían y lograban escuchar la literatura musical compuesta para formatos de cámara y orquesta, como sinfonías, óperas y ballets, pues solo era posible escuchar las obras interpretadas por grandes ensambles en los teatros que se encontraban en las principales ciudades. Fue a través del uso del formato a cuatro manos que muchas personas de clase media llegaron a escuchar los grandes Ballets de Tchiakovsky en piano, y así también fue como grandes compañías de Ballet y Ópera interpretaban la música en la mayoría de sus ensayos. Al rescatar la importancia que tuvo el dúo de piano en la sociedad, en los montajes escénicos y en el ambiente pianístico, es primordial recuperar y reincorporar esta herramienta en el proceso formativo de los bailarines de Arte Danzario de la Facultad de Artes ASAB.

**Palabras clave:**

*piano a cuatro manos, ballets, cuerpo, pedagogía, interdisciplinariedad, música, danza.*

Desde el surgimiento de los instrumentos de teclado en el siglo XV, particularmente con el clavicémbalo, espineta y virginal, ha existido un constante interés por explorar nuevas formas de enriquecer y potenciar las facultades sonoras de los instrumentos, conllevando a que la estructura morfológica de estos se desarrolle y cambie en cuanto a tamaño, mecanismos (pedales y martillos) y materiales. Como consecuencia a este fortalecimiento histórico que tuvieron los instrumentos de teclado, no solo en su morfología si también en su contexto, práctica y desarrollo técnico, es que los teclados principalmente los de cuerda percutida, se abrieron campo en el escenario musical con el clavicordio, fortepiano y piano-forte consecutivamente (antecesores del piano moderno), tomando un valioso lugar en el interés musical de los compositores y los intérpretes. Esta búsqueda por el desarrollo de los instrumentos, no solo ofreció

nuevas posibilidades sonoras, sino que planteó a los compositores e intérpretes nuevas prácticas creativas e interpretativas para dichos instrumentos.

Todo progreso morfológico e histórico de los instrumentos musicales, así como sus prácticas, han estado determinadas por el contexto social y cultural en el que se circunscriben, afectando de manera directa dicho desarrollo. En el caso de los instrumentos de teclado se evidencian diferentes prácticas culturales alrededor del instrumento, destacando que la función principal de su ejecución y aprendizaje en sus inicios era de carácter inminentemente social. Una de las prácticas que acogió el teclado de cuerda pulsada fue el uso de tres manos en un mismo teclado, práctica comúnmente utilizada para acompañar líneas melódicas realizado por dos intérpretes cuando no se tenían dos instrumentos, uno tocaba el bajo continuo o acompañamiento y el otro ejecutaba la melodía. En la praxis esta modalidad de interpretación se ejecutaba así: dos manos interpretaban un acompañamiento en los registros graves y medios del teclado y la línea melódica era tocada en los registros agudos por una sola mano de otro intérprete.

Esta práctica interpretativa de tres manos en un teclado fue avanzando, utilizando hasta ocho manos, pero la más común y mejor aceptada fue la práctica a cuatro manos. La etapa de germinación del hábito de cuatro manos en un piano da cuenta de un escenario de desarrollo íntimo y del hogar, destinado a la interpretación más informal entre miembros de la familia, particularmente entre padres e hijos o entre hermanos. El caso más conocido es el de Mozart y su hermana María Ana, ilustrado en un cuadro de Johann Nepomuk del la Croce. (*Salzburgo, fundación internacional Mozarteum*). Con dos intérpretes en un mismo teclado se presentaron nuevas formas de interpretación, pero a su vez surgieron nuevas metodologías de aprendizaje y se destacó la pertinencia del formato a cuatro manos como herramienta pedagógica que permitía un aprendizaje simultáneo con el maestro. Un ejemplo de esto es el "Divertimento: Il

maestro *Il scolare*” compuesto por Joseph Haydn en 1778; quien se valió de un tema y siete variaciones que proporcionaban al escolar un proceso de aprendizaje a partir de la imitación.

El desarrollo del piano junto con sus prácticas y contexto permitió que el uso del formato a cuatro manos lograría protagonismo en la escena social, y es en siglo XIX donde alcanzó su mayor auge, tanto en la proliferación de la literatura pianística, el desarrollo formativo de los intérpretes, y su continuo uso como herramienta pedagógica en los escenarios académicos. Se pasó del ejercicio casero y pedagógico a una práctica más concertista y abarcante, incentivando con mayor fuerza a los compositores para crear repertorios más complejos, que expusieran todas las posibilidades polifónicas del piano a partir de las destrezas pianísticas de los intérpretes desde la dificultad técnica, sonora e interpretativa. La labor del compositor era crear una obra para piano, que sonara como una orquesta en cuatro manos; algunos compositores que asumieron la importancia del formato fueron Schubert, Brahms, Bartók, Fauré, Satie, Poulenc, Prokofiev y Stravinsky. Para inicios del siglo XIX el formato se implementó como una de las herramientas de divulgación de la música, puesto que aún no se contaba con el recurso de grabación del sonido.

Con la aparición de los *ballets* rusos, la interpretación de la danza, la escenografía y la coreografía, sufrieron transformaciones en cuanto a la técnica y las formas estructurales, sin embargo la música de los ballets no presentó cambios significativos como las demás artes; algunos compositores que dan muestra de esto fueron Piotr Tchaikovsky, Giuseppe Verdi y Cesar Pugni, que siguieron utilizando estructuras convencionales en términos de melodía, armonía y ritmo. Para inicios del siglo XX el empresario Serguei Diaguilev buscó opciones musicales que fueran congruentes con las artes escénicas, y fue en esta búsqueda donde encontró a Igor Stravinsky, alumno de Rimski Korsakov (reconocido profesor de armonía y orquestación). Stravinsky, compositor y también pianista, fue quien posteriormente irrumpió la consonancia en la música hecha hasta el momento. Uno

de los métodos utilizados por Stravinsky fue escribir para el formato de dúo de piano como herramienta para la creación, orquestación y reproducción de sus obras, claro ejemplo es la versión a cuatro manos y dos pianos de *La consagración de la Primavera* (1913), que Stravinsky interpretó con el compositor y pianista francés Claude Debussy.

Para este mismo período se estaban desarrollando avances tecnológicos que permitieron la aparición del fonógrafo, el gramófono y los registros de sonido, inventos revolucionarios que cambiaron la historia de la humanidad, posibilitando nuevas formas de reproducción de la música y generando grandes cambios en la manera de realizar las artes. A pesar de ser un gran aporte, los registros sonoros desplazaron el lugar que tenían los músicos intérpretes en la actividad cultural de la sociedad, y fueron el principal insumo que acogieron las compañías de baile, academias e instituciones para la formación de estudiantes y bailarines.

Reconociendo que la música en vivo es un recurso inherente y fundamental en la danza y en consecuencia de esto, en el 2017-1, Aulos Dúo (ensamble femenino de dúo de piano) llevó a cabo el montaje final de la asignatura Graham de la Universidad Francisco José de Caldas, uniendo el formato de piano a cuatro manos con la técnica característica de la materia, a partir de la creación de una frase dancística con elementos musicales propuestos desde el repertorio propio del formato. A partir de los resultados obtenidos y del planteamiento inicial de espacios que promueven los diálogos interdisciplinarios, se reconoce la necesidad que existe de consolidar nuevos espacios formativos que conduzcan a una producción artística universitaria dialógica.

## **Conclusiones**

Una nueva perspectiva pedagógica de creación interdisciplinar surge en el momento de extraer las relaciones existentes entre las prácticas musicales y dancísticas del siglo XIX y principios del XX,

Contenido / Capítulo 6 Mesa 5 / Propuesta Interdisciplinar para Arte Danzario desde la Práctica Musical

para ser aplicada e incorporada en los espacios formativos de arte danzario de la ASAB.

El dúo de piano no solo permite la reproducción de grandes obras orquestales para el montaje de danza, sino que abre una posibilidad de creación a partir de la improvisación entre música y cuerpo para la consolidación de nuevos repertorios de dúo de piano compuestos específicamente para las necesidades puntuales de la comunidad académica de arte danzario.

La práctica en vivo de dúo de piano a cuatro manos ha sido llevada por el ensamble "Aulos Dúo" de manera esporádicamente a las clases de danza contemporánea y clásica del proyecto curricular de Arte Danzario de la Facultad de Artes ASAB, con el objetivo de recuperar y fortalecer los diálogos interdisciplinarios entre el dúo de piano y la danza, para lograr la apertura de un espacio formal donde se proporcione un encuentro artístico para la formación integral de los estudiantes.



## **Bibliografía**

Beltrán Moreno, C. (2015) **CUATRO PARÁFRASIS SOBRE LOS PRELUDIOS CORALES BWV 599,607, 616,622 PARA ÓRGANO DE J.S.BACH EN FORMATO DE DÚO DE PIANO A CUATRO MANOS, BASADAS EN LA TEOLOGÍA DE LA REFORMA PROTESTANTE** (tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Gaitán Castañeda, M.(2016) **DÚO DE PIANO A CUATRO MANOS: ARREGLO DE DOS MERENGUES VENEZOLANOS A TRAVÉS DE LA LITERATURA PIANÍSTICA DE ESTE FORMATO** (tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Grove, George.1989. **The New Grove Dictionary of Music** Vol 14, pág 680.stanley Sadie London

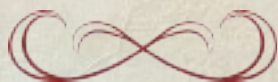
Murcia, Oscar.2014. **Jóvenes Intérpretes, Dúo Yamamoto**, Notas al programa. Consultado en [https://issuu.com/banrepcultural/docs/pdf\\_aprobado\\_\\_d\\_\\_o\\_yamamoto](https://issuu.com/banrepcultural/docs/pdf_aprobado__d__o_yamamoto)

Remnant, M. 2002. **Historia de los instrumentos musicales**. Barcelona. Ediciones Robinbook, s. l.

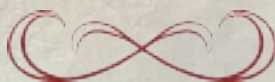




## El Hombre Murciélago no es Batman



Ingrid Katherine  
Navarro Linares  
Colombia



Laura Natalia  
Martínez Velásquez  
Colombia

## Biografías

### **Laura Natalia Martínez Velásquez**

Nacida en el municipio de Granada-Meta, Licenciada en educación básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2017). Año en el que orgullosamente obtiene la mención de mayor promedio entre los graduandos en la segunda ceremonia del presente año.

Por otro lado, pensando en la región del Ariari, los neo-Guayupe y la riqueza patrimonial existente en la región de la Orinoquía, surge desde la Educación artística, para la comunidad local y la comunidad académica el proyecto interdisciplinar/coloquio-Taller: “Ecos Guayupe. Educación artística, Patrimonio y Memoria Histórica en la escuela” creación que pone en diálogo el hacer y la creatividad del docente de educación artística en el contexto rural y urbano. En este evento me encargué de la gestión cultural.

A mediados del 2015 fui docente facilitadora de artes en el Institución Educativa Camilo Torres y el colegio Departamental del Municipio de Cota-Cundinamarca. Alternamente realicé el Diplomado en Fortalecimiento de la Calidad Educativa con énfasis: en función del Patrimonio Cultural en la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo.

Para el año 2014 publiqué en la Revista Cine Club: La Moviola los poemas inéditos: En movimiento, Sobre letras, Con dos manos y Piel. También, participé en el XVIII Encuentro Coral de Música Colombiana. Semana Coral Internacional en la ciudad de Buga – Cali con el Coro de la Universidad Incca de Colombia (2013) y por último fui corista soprano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2012).

### **Ingrid Katherine Navarro Linares**

Nacida en la ciudad de Bogotá, Licenciada en educación básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2017).

Durante el proceso de formación fui docente-practicante de danzas en la casa de la cultura de Usaquén con adultos mayores, espacio que propició la creación de la Obra “Danza Folclórica” presentada en el festival del adulto mayor de Usaquén y en las muestras artísticas y escolares LEA- UD del 2014.

Posteriormente fui monitora del comité de Investigación de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2017). Desde el año 2015 hasta el presente año trabajo como docente de educación artística y competencias ciudadanas en el colegio Cenpefi, lugar para tejer grandes aprendizajes y reflexiones acerca del hacer docente dentro y fuera del aula. Durante este camino me embarque en un proceso investigativo con mi colega Laura Martínez relacionando la Educación Artística, la etnografía y arqueología, dando origen a la investigación “Ecos Guayupe. Educación artística, Patrimonio y Memoria Histórica en la escuela.” Desarrollada entre Bogotá y Puerto Santander – Meta (2016-2017), con la colaboración de varios profesionales expertos en estos campos. Esta enriquecedora experiencia logró como resultado la creación del Coloquio-Taller: “Ecos Guayupe. Educación artística, Patrimonio y Memoria Histórica en la escuela.” Allí me desempeñé como coordinadora de dicho coloquio.

Más adelante, en búsqueda de un puente entre la investigación y mi labor docente en el colegio Cenpefi, en esa necesidad de convertir al estudiante en partícipe de la reconstrucción del pasado y como salvaguardar este pasado a través del arte, surge la ponencia “El hombre Murciélago no es Batman”.

## **El Hombre Murciélago no es Batman**

Ingrid Katherine Navarro Linares

Kn.fly@hotmail.com

Laura Natalia Martínez Velásquez

lauranmvz@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Colombia

### **Resumen**

Este texto surge a partir de la investigación “Ecos Guayupe. Educación Artística, Patrimonio y Memoria Histórica en la Escuela”, realizando un estudio de caso a el Centro Educativo General Santander (C.E.G.S) y la Institución Educativa El Progreso (INEPRO) a través del análisis de los planes de área de Básica Primaria (Primer ciclo) de Educación Artística en el municipio de Fuentedeoro-Meta. Teniendo en cuenta las problemáticas encontradas se diseñaron estrategias de intervención para debatir sobre los planes de aula actuales, evaluando conceptos, técnicas y didácticas, con el fin de renovar el currículo haciendo una triangulación a nivel conceptual entre el patrimonio (material e inmaterial), el fomento de la memoria histórica y la cultura Guayupe para así poder presentar al verdadero hombre murciélago,

### **Palabras claves:**

Guayupes, Educación Artística, Patrimonio, Memoria Histórica, Murciélago, Transculturación, Neo-Guayupe y Escuela.

### **Introducción**

La presente ponencia tiene como temas centrales la Cultura Guayupe, la Educación Artística, el Patrimonio y la Memoria Histórica en la Escuela. Esta ponencia se realiza con el fin de socializar la experiencia adquirida en la realización del trabajo de investigación-creación: “Ecos Guayupe. Educación Artística, Patrimonio y Memoria Histórica en la Escuela” en el municipio de Fuentedeoro-Meta a partir de un texto titulado: “El hombre murciélago no es

Batman". Documento que sintetiza la problemática, el proceso de investigación, análisis y resultados obtenidos durante el proyecto, resolviendo la hipótesis formulada sobre la verdadera identidad del hombre murciélago en Colombia.

El hombre murciélago no es batman.

Cuando hablamos del hombre murciélago, de inmediato nos remitimos a la creación de Bob Kane y Bill Finger antes de la década de los 40's. Creación popularmente conocida como Batman. Un personaje apuesto, millonario, intelectual, filántropo, sin poderes sobre naturales, pero dispuesto a rastrear y combatir los crímenes de ciudad Gótica. Batman, logra instalarse en varias generaciones a través de la industria estadounidense del comic y el film.

Pero, lo cierto es que todo cambia cuando el orden de tu cuerpo en estado normal, no es estar de pie, sino de cabeza y evacuar por ella... Entre los animales más curiosos y facultades únicas encontramos al murciélago. Un mamífero volador, nocturno y protector con sus crías. Su dieta depende del lugar que habite y se caracteriza por ser autapomorfo ya que posee órganos sensitivos más desarrollados, que le dan la ventaja sobre otras especies gracias a su sistema de ecolocalización.

En algunos casos este animal es repudiado por su aspecto físico y movimientos corporales extraños. Se le ha comparado con una rata voladora, un lobo alado, un pterodáctilo y un vampiro. Comúnmente ha sido asociado al misterio de lo tenebroso, razones que hacen más fácil aceptar a este animal como un personaje heroico, moderno y urbano.

Por otro lado, las pruebas de carbono 14 realizadas en los suelos de la región del Ariari, datan que hace más de 400 años existió la etnia Guayupe. Pero ¿qué significa Guayupe? Los Guayupes pertenecieron a la familia lingüística arawak y significa: hombre murciélago. De acuerdo con las investigaciones de antropólogos

y cronistas como: Ninfa Quintero, Elizabeth López, Inés Cavellier y Santiago Mora Camargo, entre otros. Quienes acudieron a las piezas cerámicas arqueológicas que tienen plasmadas figuras antropozoomorfas como el niño y el hombre murciélago y zoomorfas como ardillas, tortugas, micos, serpientes. Estas piezas, ahora reposan en el museo de la Cultura Guayupe. Donde con ayuda de antropólogos se reconstruyeron las formas de ver el mundo de esta cultura a través de un ser antropozoomorfo.

Es entonces cuando se afirma que esta tribu tenía una idea de hombre murciélago más profunda en su cosmogonía, ya que el chamán en un ritual caracterizaba al murciélago con una vestimenta que aludía a este animal, elaborada artesanalmente y trascendía a un estado sobrenatural donde tenía poderes nocturnos, era omnisciente, protegía a su comunidad y sus cultivos. Este ser, se instaló en la memoria de los ariarenses a través de las imágenes reveladas en los hallazgos arqueológicos y efigies que aún duermen entre raíces y tierra buena.

No obstante, son pocos los que imaginan y reconocen un superhéroe de origen Suramericano y menos, que habite en una zona rural como la lejana región del Ariari en los llanos orientales de Colombia. De esta premisa nació la hipótesis que titula este texto: "El hombre murciélago no es Batman". Reconociendo así el contexto del verdadero hombre murciélago y en vías de visibilizarlo se creó un trabajo de investigación titulado: "Ecos Guayupe. Educación Artística, Patrimonio y Memoria Histórica en la Escuela".

El proyecto nace de la necesidad de fomentar la memoria histórica y el patrimonio de la región del Ariari. Relacionando la Educación Artística y la cultura prehispánica Guayupe aún viva en la historia de la comunidad de Puerto Santander, a través de las piezas arqueológicas custodiadas en el museo comunitario local.



Para llevar a cabo el proyecto, se utilizó el Estudio de Caso Instrumental como metodología de investigación. Estudio que desde lo cualitativo permitió el análisis, discusión de fuentes teóricas y testimoniales de "...fenómenos particulares que están ocurriendo..." (Stake.2005) en la población (Neo-Guayupe) para así poder complementar, desmentir y reafirmar las hipótesis que se formularon a partir de la revisión minuciosa de documentos.

A continuación, expondremos la experiencia pedagógica partiendo del lugar epicentro, Puerto Santander- Fuentedeoro (Meta). Es una inspección fundada cerca de 1960. Sus pobladores son oriundos del Tolima, Santander y Cundinamarca, quienes llegaron desplazados a causa del conflicto interno, generado por enfrentamientos entre: guerrillas, paramilitares y las fuerzas militares de Colombia, enmarcados en un conflicto bipartidista. Posteriormente, hacia 1990 los habitantes empezaron a construir sus sistemas de alcantarillado y acueducto, hociendo con "tuestos" (elementos líticos y cerámicos) que sin saberlo constituían el cementerio prehispánico de los Guayupe que más adelante sería un rasgo importante de su identidad.

Después de esta breve contextualización, hallamos la problemática presente en los niños, jóvenes y adultos del municipio de Fuentedeoro-Meta, quienes desconocían la riqueza patrimonial tangible e inmaterial que poseen en su territorio, ignorando el valor que tienen las piezas prehispánicas arqueológicas encontradas en la región del Ariari, como eslabón clave para la construcción de la memoria histórica en la comunidad Neo-Guayupe. Vale la pena mencionar cómo la comunidad que habita este territorio, ha tomado elementos de la cultura Guayupe para configurar su identidad, la cual se ve afectada por una mirada exotista hacia lo indígena.

A partir de esta problemática se elaboró un plan de acción conformado por dos trabajos de campo. En el primero, se recopilaron los planes de área en Educación Artística de los colegios más representativos del municipio de Fuentedeoro: Centro Educativo

General Santander- Inspección de Puerto Santander (C.E.G.S) y la Institución Educativa El Progreso (INEPRO). Luego, se analizaron los planes de área en Educación Artística de primer ciclo, en los que se incluía el tema de la Cultura Guayupe. Sin embargo, no se encontraron procesos que incentivaran al docente a la innovación y al estudiante a la creación artística. También, hallamos como factor común, la orientación a la manualidad (réplicas). Observamos un distanciamiento en lo que concierne al patrimonio, pues se enseña primordialmente la técnica artística, descuidando la importancia de reconocerse en un contexto actual que paulatinamente olvida su memoria histórica. Es por ello que la creación en Educación Artística aún carece de herramientas pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico, la sensibilidad, la comunicación y la apreciación estética.

Posteriormente decidimos acudir al museo de la Cultura Guayupe, la biblioteca municipal de Fuentedeoro y Granada –Meta. Al visitar estos centros y consultar su catálogo, notamos que no existía un documento que vinculara a la Cultura Guayupe con la Pedagogía y la Educación Artística.

Ahora, buscando suplir las necesidades de la comunidad Neo-Guayupe, nos fundamentamos en los siguientes referentes teóricos:

Vanegas Amador Álvaro Alneider (2013). Nación Guayupe entre la grandeza y el olvido. Recopilación de textos permitió contextualizar y ubicar la existencia de la etnia prehispánica Guayupe desde diferentes perspectivas. Díaz Moreno, Ingrid (2012). Puerto Santander, Cuna de la cultura Guayupe. Patrimonialización y Formación del Estado en el departamento del Meta. En este artículo se evidencia el Patrimonio consolidado en el Museo Arqueológico de la Cultura Guayupe de Puerto Santander y expone como se originó el museo comunitario. Traverso Enzo (2007). El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política. Este libro define qué es memoria en la sociedad contemporánea desde las ciencias sociales e involucra al

testigo como fuente portadora del pasado teniendo en cuenta que a través de las piezas arqueológicas encontradas, la Cultura Guayupe se niega a ser olvidada. MEN. Serie Lineamientos Curriculares. Educación Artística (2007). El documento expone las razones por las cuales es indispensable la Educación Artística y Patrimonio para la formación del educando. Es clave para el desarrollo pedagógico del trabajo investigativo. Ley 1185 de 2008 que modifica la Ley 397 de 1997. Es pertinente citar estas leyes de conocimiento público que demuestran la importancia del patrimonio desde el régimen constitucional nacional expresado en la Ley General de Cultura.

Después de la fundamentación teórica se diseñó una hoja de ruta, nombrada Quiripa (moneda de concha de caracol que los indígenas utilizaban para el intercambio) estructurada con los siguientes ejes: Educación Artística, Patrimonio, memoria histórica y transculturación. Para la socialización de esta herramienta, se creó como resultado el Coloquio-Taller, con el mismo nombre de la investigación. Evento que se convirtió en un espacio de intervención colectiva desde diferentes campos profesionales del saber, para replantear el plan de área de Educación Artística de primer ciclo de Básica Primaria en Fuentedeoro, acorde a las necesidades encontradas.

El resultado logrado entre docentes de la región del Ariari y las investigadoras del presente proyecto, fue una intervención en la forma y el contenido del plan de área en Educación Artística, simbolizado por el murciélago como un vínculo entre la generación actual, los Neo-Guayupes y la etnia prehispánica Guayupe. El esquema está diseñado para un año lectivo, donde la educación artística es atravesada por ejes interdisciplinarios como el patrimonio y la memoria histórica. Siendo la investigación el pilar del plan de área y conduciendo a todos los integrantes de la clase a cuestionarse desde el arte y la educación su contexto directo.

Finalmente, se propone renovar cada año el objeto de investigación e incluir conceptos como antropología, etnografía, entre otros que

suelen ser aislados de los contenidos en básica primaria, siendo la educación artística aquella que nos otorga la posibilidad de dar alas a nuestros estudiantes desde el ciclo básico. ([Anexo1](#))

### **Conclusiones**

La investigación, fortaleció el papel que desempeña la Educación Artística desde la enseñanza de sus diversos lenguajes, acorde a la necesidad que arrojaron los trabajos de campo, integrando la memoria histórica y el patrimonio de Puerto Santander- Fuentedeoro.

Este proyecto, sirvió como una guía que ayuda al docente a renovar sus propias herramientas pedagógicas aplicadas en los diversos escenarios formativos, incentivando a los estudiantes de básica primaria de primer ciclo a investigar desde la Educación artística.

Y por último, se desarrolló la capacidad de hibridación e interconexión entre la historia oficial enseñada por la institución, la construida por la población y los tópicos emergentes, teniendo en cuenta que por estos días está de moda hablar de los superhéroes sin darnos cuenta que a la vez estamos suprimiendo la memoria de los pueblos ancestrales.

## Referencias Bibliográficas

- Díaz Moreno, I. (2012). *Puerto Santander, cuna de la cultura Guayupe. Patrimonialización y Formación del Estado en el departamento del Meta. Tabula Rasa*, (17), 173-193. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892012000200009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892012000200009).
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En *el retorno de lo real: la vanguardia a finales de siglo* (pp.174-207). Madrid, España: Akal S.A.
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Sitio web en: [www.icanh.gov.co](http://www.icanh.gov.co)
- Martínez Miranda, E. (2013). Nación Guayupe entre la grandeza y el olvido. Fuente de Oro-Meta.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Lineamientos curriculares para la Educación artística*. (Número de publicación). Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_4.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf)
- Museo Guayupe. (Productor). (2013). *Documental Cultura Guayupe, parte 1* [DVD]. De <https://www.youtube.com/watch?v=8nDe0QsCBdo>
- Museo Guayupe. (Productor). (2013). *Documental Cultura Guayupe, parte 2* [DVD]. De <https://www.youtube.com/watch?v=gbleoNQKMj0>
- Schmidt, F. (2011) Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo: hacia una crítica de la interculturalidad. (pp.10-50). México D.F, México: Herder.

[Contenido](#) / [Capítulo 6 Mesa 5](#) / El Hombre Murciélago no es Batman

Stake, R. (1998) The art of case study research. Investigación con estudio de casos. (pp. 16) Madrid, España: Edición Morata, S.L

Traverso, E. (2007).El pasado. *Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid, España: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales, S.A.

## Anexos



(texto)

Anexo 1

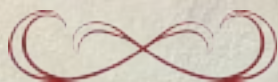
[Contenido](#)







# Qué Papel Juega la Interdisciplinariedad en el **Ámbito Educativo Formal y no Formal en Teatro**



Jenny Cecilia  
González Ballén  
Colombia

## **Biografía**

### **Jenny Cecilia González Ballén**

Docente con formación en danza contemporánea, teatro, gestión cultural y pedagogía. Experiencia en la formación artística, teatro, danza en grupos de niños, jóvenes, adultos, jóvenes en estado vulnerabilidad y personas con dificultades de aprendizaje. Realización y gestión de proyectos culturales, creación y dirección de montajes escénicos para festivales y encuentros culturales por más de 11 años, así como participaciones en encuentros escénicos nacionales e internacionales dentro y fuera del país.

## **Qué Papel Juega la Interdisciplinariedad en el Ámbito Educativo Formal y no Formal en Teatro**

Jenny Cecilia González Ballén  
azumiarte@gmail.com

Artista escénica y docente de teatro  
Corporación Artística y Cultural Inconsciente Colectivo,  
Liceo edad de oro  
Colombia

### **Resumen**

A continuación, se presenta la ponencia sobre la interdisciplinariedad en las artes en los contextos formal y no formal en el teatro, dando a conocer dos experiencias vividas en momentos diferentes que buscan dar cuenta de las posibilidades y beneficios de la participación de varias disciplinas. Inicialmente se expone la importancia del término, su significado y una reflexión sobre el modo de abordaje en el aula partiendo del currículo y la formación docente. No se busca dar fórmulas para el acercamiento de la interdisciplinariedad, solo exponer una aproximación a lo que puede derivar en una formación más integral para niños, jóvenes y adultos en diferentes procesos de aprendizaje.

### **Introducción**

El arte con su facultad de desarrollar espacios de interlocución y expresión ha permitido explorar en el aula y acerca a los estudiantes a procesos de subjetividad que puedan potenciar sus visiones de vida, es así como entra en juego la interdisciplinariedad, pero es necesario que la educación formal comprenda la posición del docente, entonces

“la ciencia aplicada, podían no reconocer ni respetar la diversidad de propósitos de los educadores, la multiforme variedad del contexto social del aprendizaje en las escuelas y la permanente controversia sobre los valores que caracteriza la práctica educativa y el trabajo de profesores y estudiantes” (Motos 2009, pág. 3)

Entendido esto, surge la necesidad de llegar al aula y a la calle con posibilidades de exploración para jóvenes y adultos donde las artes escénicas permitan investigar desde diversas disciplinas, “Profesionales y educación han de enfrentarse para que el teatro en sus distintas manifestaciones pueda actuar como un elemento de interdisciplinariedad, transversalidad e integración del currículum y extraer de él todo su potencial educativo” (Motos pág. 35)

De esta forma la presente ponencia surge con el objetivo de mirar y de cierta forma sistematizar los procesos llevados a cabo en diferentes contextos y niveles socio económicos.

### **Palabras clave**

Interdisciplinariedad, teatro, docencia, arte, enseñanza, formación

### **Desarrollo**

La interdisciplinariedad entendida como la participación de varias disciplinas en un campo determinado permite pensar en la educación como la base de la misma, dado que se enmarca en la necesidad de reunificar el saber de forma global tomando la realidad y los conceptos que se generan en el aula. Es así como se concibe parte de un método cuyos objetivos son, plantear interrogantes, integrar problemas para hallar soluciones, encontrar diversas formas de pensar, cotejar hipótesis y producir conocimiento a partir de la experiencia. Entendido esto se puede decir que la interdisciplinariedad debe estar inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje por cuanto docentes y estudiantes no son personas ajenas a los hechos del contexto.

La interdisciplinariedad tendría como objetivo preparar al ser humano para problemas reales y solucionables. Muchas de las temáticas dadas en el aula sólo llevan al estudiante a visualizar la resolución en el salón de clases y a partir de cada asignatura sin relacionar el contexto y las demás áreas de conocimiento. Es urgente en esta época de medios de comunicación y cambios permanentes

## Contenido / Capítulo 6 Mesa 5 / Qué Papel Juega la Interdisciplinariedad en el Ambito Educativo

que la educación asimile la interdisciplinariedad en sus espacios escolares, dejar de pensar en el objeto, es decir la disciplina y pensar en el sujeto, pero esto requiere una preparación docente consciente del valor de la enseñanza como proceso complejo que los estudiantes están abiertos a recibir.

El método de enseñanza a partir de proyectos ha sido un acercamiento importante a la interdisciplinariedad, sin embargo, la dificultad del trabajo en equipo, las disposiciones de espacio y la falta de información a estudiantes y padres de familia obstaculiza el paso a la relación de las asignaturas que posibilite una integración de aprendizajes y concepciones sobre la interdisciplinariedad, entonces

“se reducen a generalidades, girando en torno a la idea de que ésta implica varias disciplinas, sin mencionar los atributos que podrían caracterizarla y guiar la acción.

Estos docentes tampoco hacen referencia a los aspectos didácticos que permitirían reflexionar sobre la relación con el saber y sobre el tratamiento al cual éste debe someterse en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.” Yves Lenoir pág. 54

De esta forma es importante comprender que la Interdisciplinariedad en la escuela tiene gran relevancia, pero es necesario definir que se requiere la creación de enfoques didácticos que integren las disciplinas y no la imposición de un currículo integrado. El ámbito educativo requiere grandes esfuerzos en los que se rompa el paradigma y los métodos pasen de ser tradicionales y sumerjan al estudiante en didácticas y currículos que los lleven a aprender de forma interdisciplinar donde converjan los saberes comprendidos como herramientas para la vida no para una evaluación.

Entonces hablar de interdisciplinariedad en el teatro es aún más complejo dadas las circunstancias de la enseñanza de las artes escénicas en la educación formal, acercar al estudiante, al docente y al padre al arte comprendiéndolo como manifestación viva que

## Contenido / Capítulo 6 Mesa 5 / Qué Papel Juega la Interdisciplinariedad en el Ambito Educativo

desarrolla posibilidades de expresión verbal, corporal, visual es todo un reto que vive día a día el profesor.

Es así como en el Liceo Edad de Oro, colegio privado ubicado en Chía Cundinamarca como docente de teatro, se empieza a desarrollar un proyecto bajo el nombre de integración de las artes que convoca a los profesores de teatro, danza, música y artes plásticas para realizar un montaje escénico para el cierre del año escolar.

En el año 2016 se buscó como tema el rio Bogotá, al ver que no se tenía en cuenta el proceso de paz que se estaba viviendo en el país, se propone contextualizar a los estudiantes de grados sexto a once para poder desarrollar una puesta en escena basada en el respeto y conocimiento de las causas del conflicto armado en Colombia. Cada docente de artes se encarga de explorar como puede intervenir en la puesta en escena, especialmente en teatro se empiezan a consultar testimonios en páginas de internet para hacer el trabajo de mesa con los estudiantes.

Cuesta comprender como especialmente los más grandes no conocen algunos términos relacionados con el conflicto, solo lo poco que se habla en casa. Es necesario sensibilizar a los chicos frente a los hechos ocurridos, pero sin llegar al amarillismo, ni a tocar desde ningún punto temas políticos que puedan afectar posiciones de los estudiantes al interior de sus casas. Cabe mencionar que el colegio cuenta con muchachos con niveles socioeconómicos de estratos superiores al 3, y que sus familias han tenido de cierta forma cercanías con el proceso de paz, pero bajo otra perspectiva muy distinta a la que se da a conocer en los medios.

Durante más de 2 meses se realiza lectura, conversatorios, poco a poco surgen interrogantes entre ellos, algunos empiezan a indagar entre sus familiares, es importante señalar que algunos tienen contacto con fundaciones que trabajan con desplazados, desmovilizados y en

## Contenido / Capítulo 6 Mesa 5 / Qué Papel Juega la Interdisciplinariedad en el Ambito Educativo

general con víctimas de la violencia en Colombia. Al tomar el tema con tanta seriedad se sugiere a los estudiantes de grados sexto y séptimo escribir un monólogo y el más adecuado a la puesta en escena se presentará como parte del cierre. (en la ponencia se dará a conocer dicho monólogo con la estudiante que lo creó)

El trabajo interdisciplinar de la educación artística está más allá de la reunión de las artes para una puesta en escena, se busca posibilitar en el estudiante una visión más amplia de la vida, de su país, de su posición en la sociedad, es por esto que el área de español también es vinculada para generar herramientas en la escritura creativa para la creación del monólogo, dado que la mayoría de estudiantes empiezan a investigar y hacer entrevistas para poder ser fieles a la situación vivida.

Otra asignatura integrada es historia en la cual la docente hace una contextualización de la situación del país a estudiantes de grados decimo y once. El proyecto más que un ejercicio artístico cobra valor al lograr la interdisciplinariedad que encuentran los estudiantes. Algunas imágenes permiten dar cuenta del resultado de la puesta en escena (Ver fotografías en [anexo 1](#))

La otra experiencia es la de la interdisciplinariedad en la educación para el trabajo o no formal. En la Corporación Artística y Cultural Inconsciente Colectivo, grupo con más de 13 años de trabajo de formación, creación y gestión en Zipaquirá, se desarrollan procesos de aprendizaje a jóvenes y adultos. En los dos últimos años se ha creado el laboratorio de creación, espacio en el cual se tiene la posibilidad de estar en tres espacios diferentes, danza aérea, danza contemporánea y teatro para espacio no convencional.

El estudiante tiene la posibilidad de conocer tres formas diferentes de acercarse al arte, además de le hecho creativo que se basa en la creación colectiva, que lo lleva a procesos de investigación y subjetivación de su proceso. Dentro de la didáctica empleada esta

la realización de una bitácora en la que se describen los avances, dificultades, ejercicios desarrollados.

Esta escuela encuentra en la interdisciplinariedad una posibilidad de integrar y configurar una posición respecto al arte escénico y la perspectiva del estudiante frente a la creación, donde no se busca que todos los integrantes sean artistas escénicos, pero si que vivan una experiencia que aborde sus emociones, sensaciones y confronte los conocimientos para dar sentido al proceso artística que están viviendo.

Entonces de cierta forma se un sentido a la interdisciplinariedad que no está enfocado en una puesta en escena específica, caso contrario al del colegio, pero que sí permite un encuentro con su forma de vida, bajo las diferentes disciplinas que reciben. ([Anexo 2](#), imágenes de talleres de danza aérea, contemporánea y teatro)

### **Conclusiones**

Una vez estudiadas las dos posiciones, educación formal y educación para el trabajo o no formal y el teatro como espacio interdisciplinar se puede concluir que

- El teatro tiene la posibilidad de acoger diversas disciplinas para enriquecer los procesos formativos tanto en la escuela como en métodos no formales, sin embargo, es necesario contar con docentes conscientes de las posibilidades que genera una educación artística desde la interdisciplinariedad en la cual no riñan las conocidas materias duras con las blandas.
- Es urgente comprender que las artes escénicas permiten encontrar al otro, evidenciar una situación social re-significándola y dándole sentido desde los símbolos. Es posible integrar al otro y desarrollar la subjetividad, el deseo de investigar y proponer.
- Desarrollar desde la didáctica la posibilidad de pensar en el otro, valorar y evaluar al otro, en los docentes esta la tarea de hacer una construcción epistemológica en la manera de enseñar



[Contenido](#) / [Capítulo 6 Mesa 5](#) / Qué Papel Juega la Interdisciplinariedad en el Ambito Educativo

que integre las disciplinas y logre engranar proyectos para la vida en cada estudiante.

- Como docentes está la necesidad y casi obligación de sistematizar los procesos sean o no exitosos, que den cuenta del camino, de las pausas, dudas, aciertos, miedos para integrar las disciplinas y hacer de la educación un ejercicio integral, que valore la otredad y la subjetividad como caminos para la construcción de un país nuevo.

## **Referencias Bibliográficas**

Motos T., (2008) El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos, Madrid, revista creatividad y Sociedad.

<http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>

Ives L., (2003) Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Canadá, revista INTERdisciplina, vol. 1.

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

## Anexos



[\(texto\)](#)

### Anexo 1

Imágenes resultado del proceso de creación Liceo Edad de Oro

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*



## Anexos



([texto](#))

### Anexo 2

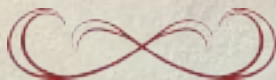
Imágenes de clases de danza aérea, contemporánea y teatro,  
Corporación Artística y Cultural Inconsciente Colectivo





**Descripción del Proceso de Creación de  
la Instalación Escénica: “Miserable.  
Reflexiones Alrededor de la Obra  
Caicediana”**

**A la Luz de la Interdisciplinariedad de la  
Educación Artística y su Consolidación  
como Campo de Formación**



Mateo  
Prieto Barreto  
Colombia

[Contenido](#) / [Capítulo 6 Mesa 5](#) / Descripción del Proceso de Creación de la Instalación Escénica: "Miserable..."

## **Biografía**

### **Mateo Prieto Barreto**

Estudiante de Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

## **Descripción del Proceso de Creación de la Instalación Escénica: “Misererable. Reflexiones Alrededor de la Obra Caicediana”**

### **A la Luz de la Interdisciplinariedad de la Educación Artística y su Consolidación como Campo de Formación**

Mateo Prieto Barreto  
mateoprieto@hotmail.com  
Colombia

*¡Oh Ricardito Miserable,  
que te perdiste cargando con todos los síntomas de mi eneración!  
Andrés Caicedo, ¡Que viva la música! (1977)*

#### **Resumen**

Misererable fue un producto artístico (instalación escénica) resultado de la indagación alrededor del autor colombiano Andrés Caicedo en el marco del espacio académico Textos Literarios y Redes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística durante el período 2016-1. Este trabajo describe el proceso de creación interdisciplinar que implicó la apropiación y aplicación de elementos de diferentes manifestaciones artísticas, dejando en evidencia las posibilidades de correlación de disciplinas brindadas en la licenciatura, tanto para la producción de conocimiento como para los intereses investigativos y pedagógicos de los docentes LEA y los estudiantes en formación.

#### **Palabras clave**

Interdisciplinariedad, intertexto, proceso de creación, visión de mundo.

#### **Introducción**

El espacio académico de Textos Literarios y Redes se propone desarrollar el análisis intertextual con el ánimo de “(...) generar diversas comprensiones del mundo y ampliar, de manera crítica, la

visión sobre el concepto de realidad. Lo cual, resulta indiscutiblemente significativo para un docente de educación artística” (Rivera, 2014).

Dado lo anterior, esta descripción busca visibilizar la importancia de la relación entre el texto literario y los contextos (de un autor abordado y del estudiante) materializada en un producto artístico, cuyos elementos se estructuraron en una instalación escénica<sup>1</sup>.

Se plantean los tres elementos mencionados (texto literario, contextos y producto artístico) como ejes que permiten complejizar el proceso de construcción de conocimiento en este espacio académico, ya que el tejido de sus posibles relaciones enriquece la indagación, amplía la visión de mundo (dado que diferentes voces se interesan en un mismo asunto) y da lugar a que el estudiante asuma una postura o una conclusión propia desde un proceso que pasa por su experiencia y por sus propios intereses: el acto creativo.

Misererable fue el resultado de una búsqueda alrededor del autor Andrés Caicedo en ánimos de resignificar el discurso literario de un autor colombiano y de responder a una necesidad concreta: revalorar la poética caicediana y colombiana y su relación con las generaciones actuales. Lo cual va sujeto a la misión de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital: “(...) contribuir en la búsqueda y construcción de nuevas significaciones y valoraciones para la transformación de los sujetos y colectividades de la Nación Colombiana” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013).

La descripción de este proceso busca, también, visibilizar el objetivo del espacio académico mismo: “(...) identificar relaciones de diversa índole entre los textos literarios y otros elementos de la cultura, para contribuir a su formación como docente de la educación artística” (Rivera, 2014), reconociendo una preocupación actual en la formación de docentes LEA: la interdisciplinabilidad como campo de formación.

## **Desarrollo**

### **Andrés caicedo.**

En primera instancia se hizo un seguimiento a la vida y obra del autor recurriendo a testimonios de quienes tuvieron cercanía con él, algunas de sus obras literarias, artículos de prensa que permitieron aclarar el panorama de su contexto y a diferentes estudios alrededor de su poética, con relevancia: “Literatura, juventud y cultura posmoderna. La narrativa antiadulta de Andrés Caicedo”, de Camilo Enrique Jiménez Camargo.

Para abordar la obra literaria de Caicedo, Jiménez plantea una hipótesis de lectura donde el texto no es un sistema cerrado, así pues, se rescata la interconexión entre el contexto del lector y el contexto del autor:

“(…) que se entrega a la capacidad reconstructora del lector para que éste evalúe los efectos de sentido, organice el mundo que se le entrega, configure las realidades objeto de ficción, confrontando el mundo ficticio del texto con el mundo cultural del lector”. (Jiménez, 2006).

La confrontación con el mundo ficticio que presenta la narrativa caicediana, y con ella, las preocupaciones del autor en el ámbito musical, cinematográfico, teatral y literario, permitió al estudiante dialogar con la obra y con el autor desde su propio bagaje cultural, para luego optar por la instalación escénica como lenguaje que facilita colocar todos esos elementos en función de interpretar el texto literario.

“(…) no se puede partir del puro texto como tampoco del autor real o del contexto; en este sentido, la lectura es una mediación desde la cual es posible abordar el problema de la visión de mundo y desplegar un haz de preguntas, cuya apertura presta apoyos mutuos para comprender los diferentes factores del hecho literario o permite tomar distancia cualitativa de las demás lecturas

en procura de otra manera de leer a Caicedo y su obra magna”. (Jiménez, 2006).

Como lo sugiere Jiménez, la realización de Misererable celebró un apoyo mutuo para comprender el hecho literario y fue, precisamente, el cruce de visiones de mundos como manera de leer a Caicedo y a su obra, lo que implicó la intervención de referentes e intereses artísticos (del autor y del estudiante) en un proceso creativo que partió de la novela *¡Que viva la música!*, para exponer así, de manera particular, una posibilidad de entender al autor.

## **Descripción del proceso de la instalación**

### **1. Elaboración de guión**

El tratamiento estético de la instalación se soportó en la decadencia, la precocidad y el desclasamiento que caracteriza a las obras caicedianas, para ello se tomó como referente principal a la novela *¡Que viva la música!* Ya que ésta obra sugiere un repertorio cinematográfico y una discografía específica para su lectura y para su contextualización (Cali de los años sesentas y setentas, el Cali del rock and roll y la salsa brava), fue necesario plantear dos fases que se trabajaron de manera paralela durante el proceso:

1. La construcción de un material audiovisual en donde interviniera el personaje principal de la novela, apoyado por algunas de las pistas musicales mencionadas por el autor.
2. El montaje de una puesta en escena que planteara de manera física una atmósfera construida por dos personajes que implicara una relación directa y una afectación recíproca con los espectadores.

Por un lado, para el material audiovisual, la narración del personaje principal de la novela, “La Mona”, constó de fragmentos extraídos de la obra literaria. Por el otro lado, los diálogos de los personajes en escena fueron contruidos desde fragmentos de los diferentes testimonios y artículos de prensa recolectados.



## 2. Material audiovisual

2.1. **RODAJE:** Una vez elaborado el guion, se prepararon los planos a filmar. En esta fase se decidió el tratamiento estético de La Mona y sus acciones correspondientes. Este proceso tuvo una duración de diez horas de trabajo.

2.2. **VOZ:** La narración de La Mona fue grabada de manera independiente a la imagen en movimiento, esto con el fin de plantear una narración a manera de introspección.

2.3. **EDICIÓN:** Este proceso tuvo una duración de 5 días, donde se empataron las pistas musicales elegidas, la imagen, el audio de la narración y además, fragmentos de películas, algunas valoradas por el autor en la novela y en su revista *Ojo al Cine*, y otras fueron propuestas por el estudiante por su relación temática.

El material audiovisual tuvo una duración de proyección de trece minutos con doce segundos.

## 3. Montaje

El proceso de montaje se realizó en medio del Paro Estudiantil que tomó lugar el período académico de 2016-1; para ello se tomó uno de los salones "modulares". Se adaptó el espacio como muestra el plano 1 ([ver anexos](#)):

3.1. **Espacio físico:** Como se evidencia en el plano, el escenario estuvo dividido en tres partes, esto con el fin de romper la espacialidad convencional y construir una relación íntima entre escenario-público, actor-espectador.

### 3.2. Personajes:

- *La Mona* (como personaje virtual). Hizo su aparición en la proyección realizando acciones cotidianas y evidenciando la decadencia que la caracteriza.
- *Personaje caicediano*. Se caracterizó por estar expuesto a acciones que le degradaban paulatinamente, acciones a las que accedía de manera voluntaria debido a la afirmación de muerte y autodestrucción como expresiones de la poética caicediana.

Contenido / Capítulo 6 Mesa 5 / Descripción del Proceso de Creación de la Instalación Escénica: "Misererable..."

- **Mayordomo:** Como apoyo de escena, fue un personaje cuyas funciones consistían en la aplicación métodos "de tortura" o de oprobio sucesivo al personaje caicediano y en la intimidación a los espectadores.

3.3. **Escenografía:** Se compuso de una silla que tuvo diferentes usos a lo largo de la puesta y una red que demarcaba el escenario 3 ([ver anexo](#)).

3.4. **Elementos:** Se utilizó un proyector para reproducir el material audiovisual, una vasija con agua helada, una caja de cigarrillos, copa de vidrio, vino rojo, polvo blanco y correas de cuero.

La instalación se interesó por fracturar la estructura lineal narrativa clásica y afectar al público creando una atmósfera aturdida de olores y de sensaciones. Para ello se apeló a una dramaturgia con escenas independientes, intercambiando ambos espacios de representación: el virtual (el de la proyección) y el físico (el de la puesta en escena).

El personaje caicediano, a manera de soliloquio, sacaba a flote características del autor, de su vida y sus obras siempre dentro del pacto ficcional que la puesta requería. Como poética de representación teatral, se optó por escenificar el proceso de su desclasamiento, era sometido a acciones degradantes por el mayordomo; fumar varios cigarrillos en simultáneo, ser bañado en vino rojo, ser sumergido de manera involuntaria en agua fría, ser arrastrado y adiestrado, fueron algunas de las acciones que se ejecutaron para tal fin.

La socialización de la puesta en escena fue en junio de 2016 y tuvo una duración de 25 minutos.

#### 4. Referentes artísticos

##### 4.1. Musicales:

<b>Canción</b>	<b>año</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Intérprete(s)</b>
Paint it Black	1966	Mick Jagger. Keith Richards.	The Rolling Stones
Richie's Jala jala	1967	Ricardo Ray. Bobby Cruz.	Richie Ray & Bobby Cruz
Time Machine	1969	Mark Farner.	Grand Funk Railroad.
Sonido Bestial	1971	Ricardo Ray. Bobby Cruz.	Richie Ray & Bobby Cruz
Pass this on	2003	Karin Dreijer Andersson. Olof Dreijer	The Knife

##### 4.1. Cinematográficos:

<b>Película</b>	<b>Año</b>	<b>Director</b>
Rebelde sin causa	1955	Nicholas Ray.
Lolita	1962	Stanley Kubrick
Taxi Driver	1976	Martin Scorsese.
Thelma & Louise	1991	Railly Scott.
Trainspotting	1996	D Boyle.
Requiem por un sueño	2000	Aronofsky.
Biutiful	2010	Alejandro González Iñárritu.
Los amores imaginarios	2010	Xavier Dolan.

## Conclusiones

Ampliar la visión sobre el concepto de realidad es una tarea que se hace necesaria para asimilar y aceptar otras maneras de pensar y de reflexionar la vida misma, lo que se hace significativo en la construcción de sujetos y de vital importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje donde se considere que el conocimiento se desarrolla de manera compartida y de índole horizontal.

"Pareciera querer decirnos el autor que ninguna postura en particular, por muy respetable que sea, puede darnos suficiente luz para leer y que es necesario recurrir a varias de ellas para hacerlo". (Jiménez, 2006).

Asumir dicha tarea mediante la cimentación de tejidos, de redes o de interrelaciones que asocian y complejizan el conocimiento, posibilita además que su construcción se haga de manera holística debido al diálogo y a la reciprocidad que se logra al explorar diversidad de posturas.

En ese orden de ideas, es válido reconocer que cada sujeto comprende su propia red, un bagaje cultural según sus propias experiencias, sus ideas, sus intereses, y por tanto, son ilimitadas las maneras de asumir determinado tema desde la ejecución de un proceso creativo que evidencia la capacidad de llevar a otros planos, fuera del teórico, reflexiones y nuevas concepciones de realidad.

Pensar y ejecutar un acto creativo consciente y argumentable partiendo de la indagación permite que la información recolectada pase por el cuerpo y se cargue de significación, en suma, adquiere por antonomasia la posibilidad de sostener sus propios diálogos con los espectadores.

Este trabajo da cuenta de cómo están ocurriendo los procesos de aprendizaje dentro de la academia, cómo son asumidos por los docentes en formación y también lleva a preguntarse sobre los saberes

[Contenido](#) / [Capítulo 6 Mesa 5](#) / Descripción del Proceso de Creación de la Instalación Escénica: “Misererable...”

que pone de manifiesto LEA a través de la interdisciplinariedad. De tal manera, es así como esta experiencia intenta dar respuesta a la misión del proyecto curricular: la formación de docentes creadores e investigadores para el mejor desarrollo del arte y la pedagogía artística en el contexto socio-cultural colombiano (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística).

## Referencias

### **Cinematográficas:**

Phillips, J., Phillips, M. (productores) y Scorsese, M. (director). (1976). Taxi Driver (Cinta cinematográfica). Estados Unidos: Bill/Phillips Italo/Judeo Productions (productora).

Gitlin, M.P., Scott, R. (productores) y Scott, R. (director). (1991). Thelma & Louise (Cinta cinematográfica). Estados Unidos: Pathé Entertainment, Percy Main, Star Partners III Ltd (productoras).

Weisbart, D. (productor) y Ray, N. (director). (1955). Rebel with out a cause (Cinta cinematográfica). Estados Unidos: Warner Bros (productora).

Dolan, X., Mondello, C., Morin, D. (productores) y Dolan X (director). (2010). Les amours imaginaires (Cinta cinematográfica). Canadá: Alliance Atlantis (productora).

González Iñárritu, A., Kilik, J., Ruark, A., Bovaira, F., Hermida, S., del Toro, G. (productores) y González Iñárritu, A. (director). (2010). Biutiful (Cinta cinematográfica). México, España: Televisió de Catalunya, Televisión Española, Cha Cha Cha Films, Focus Features International (productoras).

Watson, E., West, P. (productores) y Aronofsky, D. (director). (2010). Requiem for a dream (Cinta cinematográfica). Estados Unidos: Thousand Words.

Mcdonald, A., Figg, C. (productores) y Boyle, D. (director). (1996), Trainspotting (Cinta cinematográfica). Reino Unido: Film4 Productions (productora).

Contenido / Capítulo 6 Mesa 5 / Descripción del Proceso de Creación de la Instalación Escénica: "Misererable..."

Harris, J.B. (productor) y Kubrick, S. (director). (1962). Lolita (Cinta cinematográfica). Estados Unidos y Reino Unido: Seven Arts, AA Productions, Anya Pictures, Transworld Pictures (productoras).

**Musicales:**

Farner, M. (1969). Time Machine. En On Time. (Vinyl). Estados Unidos: Capitol Records.

Jagger, M., Richards, K. (1966). Paint it Black. En Aftermath. (Vinyl). Estados Unidos y Reino Unido: Decca/London/ABKCO.

Ray, R., Cruz, B. (1971). Sonido Bestial. En El Bestial Sonido de Ricardo Ray y Bobby Cruz. (Vinyl). Puerto Rico: Ochoa Recording.

Ray, R., Cruz, B. (1967). Richie's Jala jala. En Jala Jala y Boogaloo. (Vinyl). New York: Alegre Records.

(2003). Pass this on. En Deep Cuts. (C.D.) Reino Unido: Mute

**Records.**

**Literarias:**

Caicedo, A. (1997). El atravesado. Editorial Norma: Bogotá, Colombia.

Caicedo, A. (1997). Maternidad. En El Atravesado. Editorial Norma: Bogotá, Colombia.

Caicedo, A. (2013). ¡Que viva la música!. Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. Prisa Ediciones: Bogotá, Colombia.

Caicedo, A. (1995). Angelitos Empantanados o historias para jovencitos. Editorial Norma S.A.: Santafé de Bogotá, Colombia.

Caicedo, A. (1999). Ojo al cine. Editorial Norma S.A.: Santa Fe de Bogotá, Colombia.

**Bibliográficas:**

Jiménez, C., Camilo, E. (2006). Literatura, juventud y cultura posmoderna. La narrativa antiadulta de Andrés Caicedo. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia.

Rivera, Á. (2014). Syllabus de la asignatura Textos Literarios y Redes. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Valesini, M. (2014). La instalación como dispositivo escénico y el nuevo rol del espectador. Tesis para optar por el grado de Magister en Estética y Teoría de las Artes. Universidad Nacional de La Plata.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (2013). La Facultad de Ciencias y Educación como proyecto educativo, sociocultural y ético-político. En: Aportes al proyecto educativo U.D. Una construcción colectiva. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. p.p. 52.

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Misión Proyecto Curricular. Recuperado del sitio de internet de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística: <http://licartistica.udistrital.edu.co:8080/es/mision-y-vision>

La Facultad de Ciencias y Educación como proyecto educativo, sociocultural y ético-político. En: Aportes al proyecto educativo U.D. Una construcción colectiva. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. p.p. 52.



## **Notas**

---

- <sup>1</sup> Para María Silvana Valesini, la instalación escénica se constituye como un soporte espacio-temporal que articula múltiples materiales, procedimientos e imágenes en una convergencia singular. No se trata de un objeto único y materializado de contemplación estética sino de un dispositivo artístico que induce una experiencia espacial para el espectador a través de la puesta en relación de objetos provenientes de campos muy variados. ([texto](#))

## Anexos




[\(texto 1\)](#)

[\(texto 2\)](#)

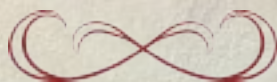

Anexo 1  
Presentaciones de la Instalación Jardín seco. El olor de la  
gayaba en diferentes espacios.

[Contenido](#)





**Ciudad: Espacio de y para los Sentidos**



María Victoria  
Sarmiento Frade  
Colombia

## Biografía

### **María Victoria Sarmiento Frade**

Maestra del área de lenguaje. Licenciada en español – inglés, de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en pedagogía de la lengua, de la Universidad El Bosque y Magistra en Literatura, de la Universidad Javeriana.

Tengo amplia experiencia en la enseñanza y acompañamiento de procesos de lectura y escritura, tanto en pregrado como en posgrado, en instituciones como: Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito, Seminario Mayor de Bogotá, Universidad de Los Andes y Universidad de San Buenaventura, en donde me he desempeñado como docente

Acompaño trabajos de investigación relacionados con el papel de las habilidades comunicativas en la actualidad, con nuevas formas de lectura y de escritura y con los procesos de construcción de la lengua escrita.

Mi gran pasión es el lenguaje en sus distintas formas: pintura, música, cine, literatura. Considero que la ciudad es un espacio colmado de lenguajes y que dentro de ellos, el arte juega un papel trascendental.

## **Ciudad: Espacio de y para los Sentidos**

María Victoria Sarmiento Frade  
MSarmiento@usbbog.edu.co  
Universidad de San Buenaventura  
Colombia

“En cada instante hay más de lo que la vista puede ver, más de lo que el oído puede oír, un escenario o un panorama que aguarda ser explorado. Nada se experimenta en sí mismo, sino siempre en relación con sus contornos, con las secuencias de acontecimientos que llevan a ello, con el recuerdo de experiencias anteriores”  
Kevin Lynch

### **Ciudad: espacio de y para los sentidos**

La ciudad es un ente transformador y transformado, que constantemente se construye, destruye y reconstruye. A lo largo de la historia ha sido el escenario en el que interactúan diversas culturas, cada una de ellas con sus propias maneras de sentirla y de vivirla. Ha sido el símbolo por excelencia de la creación y de la destrucción humana y es un libro que permanece abierto y dispuesto a ser leído por los lectores que quieran transitar por sus páginas. Así, este espacio pleno de símbolos se convierte en escenario de aprendizajes y a través de una lectura minuciosa realizada en el día a día, se aprende a verla desde distintas ópticas, a escuchar sus ruidos, a disfrutar o repudiar sus olores, a degustarla en sus diversos sabores, ... a vivirla.

Para lo anterior se parte de dos definiciones de lectura, una del escritor y maestro colombiano David Eliécer Marín, ganador del V Concurso Nacional de cuento, quien afirma que “La lectura es la oportunidad de reconocernos en las experiencias de los otros. Es la posibilidad de conocer a otras personas, otros lugares, otras maneras de vivir con las que, sin embargo, podemos sentirnos identificados.”

Todos estos elementos están presentes en la ciudad y unidos generan espacios importantes de aprendizajes mutuos.

Por su parte, Barbero, J. (2005) afirma que

“Leer es aprender a vivir, leer es informarse, leer es cultivar la personalidad, leer es hacerse partícipe de lo que vive tu sociedad. Lo complicado es lo que queda por fuera. Para responder a la pregunta ¿qué significa leer? hay que estudiar el fenómeno en sus muy diversas dimensiones histórico-sociales, histórico-culturales, histórico-políticas; el asunto no es, simplemente, leer un libro, comprar un libro o llenar las bibliotecas de libros. Las preguntas son ¿para qué?, ¿para quiénes?, ¿en función de qué?”

Estas miradas de la lectura dejan claro que no solo se leen palabras ubicadas sobre una superficie (tablero, papel, pantalla, afiche, etc.), sino que también se leen imágenes, personas, lugares... símbolos, y la ciudad está llena de ellos.

Lo que aquí se describe ha propiciado diálogos importantes entre estudiantes y maestros, a partir de los temas y contenidos propuestos en el curso *Re-conociendo la ciudad a través de sus lenguajes*, que forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Educación para la primera infancia, de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá. El curso tiene como objetivo re-conocer los lenguajes que surgen en el espacio de la ciudad, a partir de diálogos entre el conocimiento compartido en el aula, el uso de algunas herramientas de consulta desde la internet y las visitas individuales o grupales a los distintos espacios urbanos, con una finalidad clara: vivir la ciudad.

A partir de este objetivo la invitación es a recorrer cada espacio, haciendo uso de los sentidos y valorando cada hallazgo que va surgiendo al caminar por ella, observarla desde el carro, bus, etc., olerla, saborearla, escucharla, soñarla, sentirla, leerla...

Vista desde esta perspectiva, la ciudad se presenta como un espacio dinámico, lleno de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, ideológicas, entre otras; cada una de ellas tiene sus propios lenguajes: el de la calle, el de la arquitectura, el del arte, el de la tecnología, entre otros. Esta lectura tan amplia que se hace del espacio urbano permite promover respeto por la diversidad; al mismo tiempo, reafirma la identidad cultural, lo cual motiva acciones que generan transformaciones en quien lo recorre y también diálogos interdisciplinarios. Por ello, cada persona que transita por las calles de la ciudad tendrá una percepción distinta de ella, dependiendo de sus intereses, estado de ánimo, sentimientos y demás. Sea como fuere, la ciudad deja huellas en quienes la recorren y éstos a su vez, dejan la suya propia allí.

De acuerdo con Cobo, C. y Moravec, J. (2011): “El modelo de un catedrático hablándole a un grupo de estudiantes (ya sea presencial o virtualmente) no parece ser suficiente para responder a las demandas de la época actual.”. Por esta razón, los diálogos y construcciones que se desarrollan al interior del aula en el curso mencionado, tienen su complemento en los recorridos por la ciudad, que es el punto de encuentro en donde se integran espacios y tiempos.

### **Lecturas de la ciudad**

Un espacio tan amplio y complejo como el de la ciudad invita, como ya se mencionó, a tener distintos acercamientos con ella. A continuación se describen algunos de éstos.

En primer lugar, cada ciudad tiene unos símbolos que la representan: su bandera, escudo, himno, árbol, delimitación en el mapa, entre otros. Estos símbolos son una forma de acercamiento a ella y dan cuenta de su esencia. Son punto de partida para entrar en contacto con la urbe.



En segundo lugar, la historia se puede leer, más allá de los documentos escritos que dan cuenta de ella, a partir de distintos recorridos por los lugares que son testigo mudo de hechos representativos, mostrándose así una relación directa entre la historia y la arquitectura, aspecto en el que Bogotá presenta una gran riqueza. Por ejemplo, el 9 de abril de 1948, conocido como El Bogotazo, dividió en dos su historia. Este hecho, de dimensiones enormes, generó cambios en edificaciones del centro de la ciudad; algunos de ellos modificaron su uso inicial, otros fueron reconstruidos con el mismo uso, como en el caso del Palacio de Justicia. Para profundizar en ello, se puede recurrir a la fotografía, a los mapas y, de manera directa, a los lugares.

En tercer lugar, la mirada desde arriba, desde los miradores (Monserate, La Calera, parque Entre Nubes, torre Colpatria, entre otros), que muestran panorámicas de la urbe con distintas perspectivas. Por medio de ellas se puede observar la planeación de la ciudad y su organización / desorganización en la distribución de sus avenidas, zonas verdes y demás espacios de encuentro o desencuentro.

En cuarto lugar se destaca todo el conocimiento que se puede adquirir a través de la visita a lugares como los museos, teatros, bibliotecas, iglesias, parques, salas de conciertos, entre otros, lo cual genera un mayor grado de identidad y de valoración en quien los recorre y pone en diálogo todo el conocimiento que contienen los documentos que dan cuenta del desarrollo histórico de las ciudades, con la experiencia de observar y reconocer cada objeto representativo que en ellos se encuentra.

Ahora bien, existen otras formas de leer la ciudad, a partir de las sensaciones que este espacio tan complejo genera en quienes la recorren, ya sea de manera desprevenida y temporal o como habitantes con un destino específico (Joseph, I. 1988). Estas formas de lectura, al igual que las ya mencionadas anteriormente, tienen

## Contenido / Capítulo 6 Mesa 5 / Ciudad: Espacio de y para los Sentidos

que ver de manera directa con los sentidos y ahí juega un papel trascendental lo educativo, pues el espacio del aula de clase a través de distintos cursos, diálogos, videos, etc. brinda información sobre ellos, generando, diálogos que interrelacionan lo planteado desde el espacio académico y la experiencia vivida por el estudiante que recorre la ciudad, ampliando así las dimensiones del aprendizaje tradicional que solo se centraba en el espacio del aula (Cobo, C. y Moravec, J. 2011).

Como ya se mencionó, la ciudad es un espacio tan amplio y rico que los cinco sentidos tienen en ella un escenario para analizar en detalle. Desde lo visual, por ejemplo, se encuentran anuncios de diversos tipos, tamaños y técnicas, señales de tránsito, avisos publicitarios, carteles, obras de arte, grafitis, arquitecturas que dan cuenta de distintos momentos de la historia y estilos, paisajes rurales, urbanos u otros que mezclan lo rural con lo urbano, carreteras, entre otros.

Por su parte, la lectura desde el oído permite evocar variedad de melodías musicales que dan cuenta de aires típicos propios de la ciudad, así como aquéllos que provienen de otras regiones del país y del mundo, conciertos de variados géneros y tendencias, pero al mismo tiempo ruidos de motores, pitos insoportables, sirenas, gritos, conversaciones sobre temas múltiples en el transporte público o melodías que en medio de la algarabía de éste terminan por convertirse en ruidos que superan los decibeles permitidos.

La percepción de las calles de la ciudad desde el olfato pone al transeúnte de cara a una gama de aromas que van desde perfumes agradables, olores a pan fresco, alimentos de distintas gastronomías, hasta olores desagradables y que generan sensaciones variadas como la gasolina y sus derivados, el que producen las alcantarillas, el excremento de animales, entre otros.

Otra aproximación a la ciudad es desde el gusto, aspecto en el cual una ciudad como Bogotá presenta una amplia gama de posibilidades, dada la variada gastronomía, tanto de las regiones de Colombia, como de múltiples sitios del mundo, para el deleite del paladar de quienes visitan restaurantes en búsqueda de un manjar para degustar.

Finalmente, desde el tacto se encuentran texturas variadas como las que presentan las calles por las cuales transitan quienes van por la ciudad para una tarea específica; de igual forma, las varillas de los buses, las puertas de los carros, los botones de los ascensores, entre muchos otros.

### **La ciudad en el arte**

Basados en las miradas anteriores y en otras que no se han mencionado, los artistas han hecho de la ciudad un espacio significativo que toma vida en sus obras, miradas que se expresan en el arte haciendo uso de técnicas, estilos y tendencias ricas en expresión.

Pintores europeos como Ambrosio Lorenzetti (*Ciudad junto al mar* -1335-), Gentile Bellini (*procesión en la plaza de san Marcos* -1496-), Jan van Eyck (*Virgen del canciller* -1435-), Johannes Vermeer (*Vista de Delft* -1660-), Vincent van Gogh (*Vista de Amsterdam desde la estación central* -1885-), Camille Pissarro (*Boulevard Montmartre* -1897-), Edouard Manet (*Pavimentadores en la rue Mosnier* -1878- y *Baile de máscaras en la ópera* -1874-), Henri de Toulouse Lautrec (*En el café: el cliente y la cajera* -1898-), Egon Schiele (*La pequeña ciudad* -1913-), entre muchos apasionados por el tema de la ciudad, le dejaron a la humanidad con sus pinceles un legado importante sobre la ciudad que se observa desde la ventana, desde la cima de un lugar, durante una estación determinada, a distintas horas, o el registro de sitios y personajes que se encuentran en cafeterías, bares, billares, el tren, un biblioteca, etc.

En Latinoamérica, por su parte, el pintor mejicano Diego Rivera retrató en sus murales la revolución mejicana en toda su expresión, donde la ciudad se convierte en un personaje trascendental; Pablo Solari resalta aspectos de Mendoza y Buenos Aires; Stephen Witshire hace lo propio con ciudad de Méjico; Gustavo Baca, Joaquín Endara y Santos Leiva con Quito y Fernando Pessina y Daniel Córdoba centran su mirada en Montevideo, solo por mencionar algunos.

Para el caso de Colombia surgen nombres como Fernando Botero y Jorge Olave, quienes han retratado a sus ciudades, Medellín y Bogotá, desde dos técnicas distintas, pero con miradas similares: los personajes que las recorren, los hechos históricos y las sensaciones que genera Bogotá en la noche y bajo la lluvia.

Otra lectura de la ciudad está dada por la literatura (poesía, novela, cuento, entre otros). Así, *Historia de dos ciudades*, de Charles Dickens, refleja hechos de la historia de Paris y Londres; *Crimen y castigo*, de Fedor Dostoievski muestra los cambios de san Petesburgo según el clima y la forma en que los personajes viven la ciudad; *La trilogía de Nueva York*, de Paul Auster, da cuenta de esta importante ciudad norteamericana desde el género detectivesco; en *Tokio blues* Haruki Murakami hace un recorrido por diversos lugares y no lugares de la ciudad; *En el café de la juventud*, de Patrick Modiano, la ciudad se convierte en un lugar de añoranzas, que vale la pena evocar; *La colmena*, de Camilo José Cela describe la vida cotidiana en las calles, cafés, bares y demás lugares de Madrid en 1943, lo mismo que *El perfume*, de Patrick Suskind, cuyas páginas transcurren en Paris. Éstos y otros muchos autores han considerado la ciudad como un escenario para evocar, vivir y soñar.

En Latinoamérica, escritores como Julio Cortázar con sus cuentos *La ciudad de los parques* y *La autopista del sur*, Leonardo Padura, en *La neblina del ayer*, Mario Vargas Llosa, en *Travesuras de la niña mala*, Plinio Apuleyo Mendoza, en *Entre dos aguas*, solo por citar algunos,

## Contenido / Capítulo 6 Mesa 5 / Ciudad: Espacio de y para los Sentidos

describen con gran sensibilidad a Buenos Aires, La Habana, Lima y Bogotá, respectivamente.

En Colombia sobresalen Mario Rivero, poeta antioqueño, cuya vida transcurrió en Bogotá, que dedica cada página de *Poemas urbanos y Vuelvo a las calles a los personajes* y escenarios de esta ciudad; en la narrativa aparecen nombres como Mario Mendoza (*Satanás*), Fernando Vallejo (*La virgen de los sicarios*), Jorge Franco (*Rosario Tijeras y Paraíso travel*), Santiago Gamboa (*Necrópolis y Perder es cuestión de método*), Arturo Alape (*Sangre ajena y La hoguera de las ilusiones*) retratan las ciudades colombianas, sus gentes y escenarios.

La música no podía ser la excepción. Así, sobresalen compositores, cantantes y arreglistas importantes que nos llevan a evocar nombres como: Frank Sinatra, Vicente Fernández, Billos Caracas, Agustín Lara, Juan Gabriel, Jorge Villamil, José Barros, grupo Niche, Guayacán, Tres coronas, Etnia, Garzón y Collazos, Fulgencio García, Joe Arroyo y Victor Heredia, todos ellos, desde distintos ritmos, géneros y letras han exaltado en sus piezas musicales a ese espacio que es su terruño y al cual han visto crecer pasando por el pueblo hasta llegar a la urbe.

Desde el cine, por su parte, títulos como *Las cenizas de Angela*, *Good bye, Lenin*, *Vacaciones en Roma*, *Nottin Hill*, *Amelie*, *Manhattan*, *Bajo el sol de la Toscana*, *Slumdog millonaire*, *Diarios de motocicleta*, *Thelma and Louise*, *Casino Royale*, y en Colombia, *La gente de la universal*, *La vendedora de rosas*, *Rosario Tijeras*, *La virgen de los sicarios*, *Satanás*, *Paraíso travel*, *Sumas y restas*, solo por mencionar algunos, han dejado grabadas en los espectadores imágenes, personajes, situaciones, hechos de la historia y sentires en torno a ese vasto espacio que es la urbe.

Así y luego de un recorrido inicial por el espacio de la ciudad desde distintas ópticas, se puede concluir que la urbe es un espacio

que, a partir de su complejidad, permite todo tipo de aproximaciones desde perspectivas variadas, en donde confluyen múltiples lenguajes y que dependiendo de la mirada e intereses de quien la recorre, se generarán opciones y espacios de aprendizaje.

Cada rincón, calle, parque, avenida, puente, esquina guarda recuerdos, sueños, expectativas... los cuales vale la pena descubrir dando una mirada a la ciudad. Sea ésta una invitación a generar espacios desde la academia, que permitan a los estudiantes entrar a profundidad en ese espacio. Para ilustrar un poco más esta afirmación, resulta pertinente citar las palabras del escritor español Luis García Jambrina (2016):

“ La ciudad es un texto que no se acaba nunca de escribir y no dejamos nunca de leer, un territorio en el que se entrecruzan la invención y la memoria. La ciudad es en sí un gran relato, una novela de novelas, una tupida red de narraciones que se entrecruzan y se bifurcan, un gran símbolo, una creación autónoma de la imaginación, un hipertexto al que se vinculan infinitos textos, como el famoso libro de arena de Borges, un palimpsesto sobre el que escribimos una y otra vez las mismas historias y metáforas, siempre renovadas y distintas. En el subsuelo de toda ciudad hay, además, una ciudad oculta y sumergida, una ciudad onírica y subconsciente, en espera de que un escritor la redescubra y la haga aflorar. Por eso, más que de materiales de construcción, la ciudad está hecha de la materia de los sueños, los delirios y las pesadillas. La ciudad es, de hecho, la representación del alma colectiva, la encarnación de nuestros miedos y deseos, y no tan sólo el marco o decorado en el que se desenvuelven nuestras vidas. Su compleja y variada topografía es, en realidad, un reflejo de nuestro agitado y confuso mundo interior, con todas sus grandezas, miserias y contradicciones.”

## Referencias

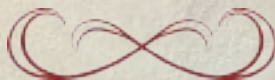
- Barbero, J. (2005) Los modos de leer *Entrevista realizada por Omar Rincón acerca de la conferencia de Jesús Martín-Barbero en la Semana de la Lectura CERLALC en el panel "LECTURA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN"*.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011) *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edition de la Universitat de Barcelona
- García, B. (2000) compiladora. *La imagen de la ciudad en las artes y en los medios*. Bogotá: Instituto de Investigaciones estéticas, Universidad Nacional de Colombia
- García, L. (2006) *Literatura y ciudad*. En: Clarín, revista de nueva literatura, julio 3 de 2006
- Joseph, I. (1988) *El transeúnte y el espacio urbano*. Barcelona: Gedisa
- Lynch, K. (1959) *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Infinito







# **Algunos Procesos de la Educación Artística para el Mejoramiento en la Atención en Niños con Síndrome de Down**



Jennifer  
Urrea Hoyos  
Colombia

## **Biografía**

### **Jennifer Urrea Hoyos**

Normalista Superior Docente preescolar y primaria Cali, estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística Universidad Católica Lumen Gentium

## **Algunos Procesos de la Educación Artística para el Mejoramiento en la Atención en Niños con Síndrome de Down**

Jennifer Urrea Hoyos

nefferyjennifer@gmail.com

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium  
Colombia

### **Resumen**

El presente texto presenta una propuesta para dar solución a una problemática en torno al aprendizaje de los niños con síndrome de Down. Para esto se realiza una investigación de enfoque cuantitativo a través del registro fotográfico en un estudio de caso a una niña de 9 años de edad diagnosticada con Síndrome de Down.

Con el que se logran conclusiones que son un aporte para la enseñanza aprendizaje de los niños Down y para la investigación artística.

### **Introducción**

Dentro del marco para la inclusión de niños con Necesidades Educativas Diversas, se encuentra una población mayoritaria que es desatendida y minusvalorada por las entidades educativas, puesto que no conocen los avances investigativos que posibilitan su inclusión en escuelas junto con niños regulares.

Al respecto, una de las principales preguntas que giran en torno al mejoramiento de sus avances cognitivos se trata de lograr tiempos óptimos de atención para la ejecución de las tareas académicas.

Por tanto se construye una propuesta de observación que logre dar cuenta de la evolución de estos tiempos en la manipulación de aparatos tecnológicos a la vez que debe presentarse a sí misma como método de investigación, se trata de la fotografía como una herramienta que facilita el registro de datos, pero que a la vez tiene

una alternativa propia para la presentación de esta realidad que obtura.

Así que el reto del presente estudio de caso va en una doble dirección: por un lado evidenciar los avances en los tiempos de atención de una niña Down, y por otro, hacer del registro fotográfico el método de investigación.

### **Palabras clave**

Síndrome de Down, Atención, Técnica Observacional, Fotografía, Investigación artística.

### **Desarrollo**

Desde el inicio del siglo XXI, la inclusión social y educativa de las personas con Necesidades Educativas Diversas (NED) se ha venido desarrollando paulatinamente, permitiendo la integración de estas personas a entornos y contextos en los cuales, anteriormente no estaban involucrados.

Una de las poblaciones con NED de mayor presencia en el mundo son las personas con Síndrome de Down, de quienes se han hecho grandes avances científicos que abordan desde sus condiciones físicas; hasta el desarrollo de sus habilidades educativas para su inclusión escolar y laboral. Pero a pesar de los resultados positivos arrojados por las investigaciones. Las personas con síndrome de Down han sido quienes más han vivido los efectos de los prejuicios y la minusvaloración por parte de la sociedad, siendo relegados por la falta de conocimientos de su capacidad de aprendizaje y desempeño.

Aunque existen leyes que dan garantía y protegen los derechos de estas personas a nivel educativo, aún se puede evidenciar las innumerables instituciones educativas que no permiten el ingreso de niños con síndrome de Down en sus instalaciones, negando así el

derecho a la educación para el desarrollo de sus capacidades y habilidades, además de los vínculos sociales.

En las instituciones con pedagogía inclusiva, los niños con síndrome de Down siempre han sido una población mayoritaria, quienes han mostrado grandes avances en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades y destrezas en la interacción con niños regulares. Algunas investigaciones y estudios señalan que una adecuada y pertinente educación inclusiva, ofrece mejores oportunidades a niños y adolescentes en esta condición.

Los niños con síndrome de Down educados en el salón regular de clase con soportes apropiados, muestran ganancias significativas en su lenguaje, tanto en estructura y como en claridad. Los niños con síndrome de Down necesitan aprender junto con sus compañeros no discapacitados y contar con el soporte individual necesario que lo haga exitoso. Estudios muestran que es difícil proveer un ambiente de aprendizaje efectivo en el salón de educación especial. Los niños aprenden de sus compañeros. Observando y participando en el programa regular, brinda oportunidades de aprendizaje a lo largo del día (Hughes, 2006).

### **Atención en los niños Down.**

Los niños con síndrome de Down desde su nacimiento tienen dificultades en la salud y en el desarrollo cognitivo, ello conlleva en sí inconvenientes para mantener la atención prolongada en cualquier actividad, debido a las características neurobiológicas propias del síndrome, expresadas tanto a nivel estructural como funcional (Fernández-Olaria, 2016), con una marcada tendencia a la distracción que refuerzan los problemas de memoria, lenguaje, etc.

La atención es una acción que se organiza en períodos y es primordial en el ser humano para el desarrollo óptimo de las actividades diarias, dado que por medio de ella se logran culminar

objetivos o propósitos en particular. Estos periodos en una persona se desarrollan a través de un proceso cognitivo que le permite orientar y controlar una acción. Un niño (sin ningún tipo de discapacidad) que oscile entre los 9 o 10 años por lo general cuenta con periodos largos de atención, con una duración de 20 a 50 minutos, tiempo que le permite desarrollar y avanzar de manera significativa en los objetivos o metas propuestos.

Por su parte el psicólogo educativo Emilio Ruíz Rodríguez, experto en trabajo con personas síndrome de Down, expone en el artículo *Cómo mejorar la atención en los niños con síndrome de Down* publicado en Revista Síndrome de Down del año 2013, que “la atención es la puerta de entrada de la estimulación a nuestra consciencia. De ahí el papel primordial que desempeña en el aprendizaje” e invita a mantener procesos de investigación consecuentes en el trabajo que permita avanzar a los niños Down en pro del mejoramiento de sus periodos de atención. Anuncia que “el trabajo sistemático y continuado, dirigido hacia este objetivo, ha de formar parte de la planificación educativa con este alumnado de manera ineludible, ya que se convierte en un requisito previo de acceso al resto de los aprendizajes, tanto escolares como producidos en el entorno cotidiano de su vida” (Ruíz, 2013, p. 74).

Ante esta relevancia, es necesario tener claridad sobre cómo suceden los lapsos de atención en los niños down, qué factores los estimula a tal conducta y qué les puede distraer; además, las herramientas o metodologías que se pueden utilizar a favor de esta mejora.

Las autoras María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro mencionan en su libro: *“Síndrome de Down: lectura y escritura”*, lo siguiente:

“Los niños con síndrome de Down frecuentemente comienzan a actuar, a dar respuestas motoras, antes de procesar de forma

completa la información recibida y de elaborar la respuesta correcta. Conviene, por tanto, darles tiempo y enseñarles a inhibirse para darse a sí mismos unos segundos de reflexión. Su cerebro procesa y asocia con cierta lentitud la información recibida, y les falla la «sincronización» de la respuesta motora que dan con la respuesta adecuada. Esto no se debe a falta de comprensión, de conocimientos, sino a sus diferentes «tiempos» (Troncoso y Del Cerro, 1997).

Se entiende que las autoras al referirse a «*darles tiempo y enseñarles a inhibirse*» están haciendo énfasis en el proceso de atención para los procesos que facilitan el aprendizaje.

Por tanto, el siguiente texto realiza un estudio de caso basado en una niña con síndrome de Down (Sharon Daniela Martínez) con quien se realiza una observación sistematizada por medio de la fotografía para revisar cómo son sus periodos de atención en la ejecución de tareas escolares con y sin objetos tecnológicos (cámara fotográfica, Tablet y mesa de luz) que se eligieron como herramientas de trabajo porque son elementos donde se puede explorar con la imagen, sensaciones y sentidos, así como el desarrollo de la creatividad y lo curiosidad, las cuales son habilidades que se pueden generar desde la educación artística.

Educar en el arte a los niños equivale a despertar su sensibilidad, su aprecio por los detalles, por las cosas cotidianas y sencillas, por los colores y las formas, por los seres vivos, por sus características, fortalezas y virtudes. Hacer arte ya sea en la música, en la pintura, en la danza, en el teatro, en el cine o en la escritura, permite descubrir a partir de la exploración el mundo que nos rodea.

La curiosidad innata y la creatividad, se desarrollan y se potencializan cuando se permite a un niño experimentar sonidos, formas, luces, sombras, movimientos, colores, etc., a través de sus sentidos y de su cuerpo. Con el ejercicio diario de buscar,

descubrir, comprender y asimilar, el cerebro del pequeño fortalece sus conexiones neuronales, crea nuevas y permite la flexibilidad creadora manteniendo y conservando la atención en objetos diversos y poniendo al servicio de lo creado el talento natural en el que se involucra a todos los sentidos (Walss, 2016).

No obstante, los objetos seleccionados para el desarrollo de actividades son con los cuales la niña ya se ha familiarizado y se ha logrado establecer una interacción que le permite en algunos casos «actuar» y en estos, mantener la atención. También ha tenido diferentes posturas y actitudes en el manejo de la atención, además de la prolongación de sus periodos, dependiendo de cada objeto utilizado durante la observación realizada.

### **Sharon Daniela**

Sharon Daniela Martínez, es una niña de 9 años de edad, diagnosticada con Síndrome de Down desde de los 5 meses de gestación en la madre. Actualmente vive con sus abuelos maternos. Su madre reside en el extranjero y es quien sule económicamente las necesidades de la niña. Su padre que falleció hace algunos años, nunca mostró interés en acercarse a ella por su condición; la única figura paterna que tiene Sharon es la de su abuelo. Ella y su familia residen en el barrio Manuela Beltrán en el sector del Distrito de Agua blanca de la Ciudad de Cali.

La educación en sus primero años se realizó en una institución de educación especializada y posteriormente en un colegio con pedagogía de inclusión educativa, de la cual hace parte desde el año 2015, y en la que actualmente se encuentra cursando el grado segundo de primaria. El cambio de institución educativa significó para Sharon Daniela una metamorfosis conductual puesto que se prolongaron sus períodos de atención que a la vez permitieron el desarrollo de habilidades y destrezas. Ya que cuenta con una población de estudiantes regulares mayoritaria, un educador



especial y una psicorientadora, quienes conforman el equipo de apoyo para niños con NED.

Cabe mencionar que su adaptación al nuevo contexto fue difícil, por ser una experiencia totalmente diferente a la que estaba acostumbrada, pero que con el paso del tiempo y sobre todo la ayuda de sus compañeros, se fue haciendo más fácil cada día.

### **Técnica observacional a través de la fotografía:**

Para la sistematización del comportamiento del caso de estudio, se propone el empleo de la técnica observacional de tipo semiestructurada participante directa, con la que se podrá interactuar con la estudiante Sharon y recoger los datos de la conducta no verbal realizada luego de cada tarea asignada, dentro de una matriz de interacción organizada por categorías conforme a los instrumentos que se utilizarán dentro de cada sesión.

Al mismo tiempo se propone la investigación artística al emplear la fotografía como principal instrumento de registro de los datos. Al Respecto Joaquín Roldán, académico en educación artística, expone la investigación basada en la fotografía en una similitud a la investigación científica y con algunos aspectos propios dados por la disciplina:

Las fotografías establecen relaciones visuales y conceptuales entre las realidades que representan y crean nuevas conexiones semánticas entre los elementos que ponen en juego. Muchas de las mejores fotografías de la ya casi bicentenaria historia de la fotografía proponen preguntas acerca de la realidad y este es, precisamente, el centro de atención del pensamiento hipotético que se pide en una investigación. (Roldan, 2012, p.53)

Conforme a las cuestiones que puede plantear la fotografía al mismo tiempo que los datos obtenidos deban tener la suficiente veracidad y confiabilidad, correspondientes a una investigación

observacional se considera que los resultados deben ser encuentros entre la propuesta fotográfica y los datos registrados.

Se propone realizar la observación a la conducta no verbal de la estudiante Sharon frente al uso de instrumentos que motiven su atención a las tareas académicas en un tiempo de un mes con un total de 9 sesiones, una frecuencia de tres sesiones por semana, por un tiempo estipulado de una hora aproximadamente por sesión. Los objetos que se utilizarán en las diferentes sesiones son: Tablet, mesa de luz y cámara fotográfica ([Tabla 1](#)).

La metodología empleada para cada sesión se basa en dos momentos: el primero, es el saludo en el que se recuerdan aspectos de la sesión anterior y es la presentación de las actividades a realizar. La segunda, es la realización y desarrollo de las actividades.

### **La atención frente al uso de los aparatos tecnológicos**

Sin objeto: En las dos primeras sesiones, Sharon realizó actividades sin objetos tecnológicos para su interacción, porque no manifestó interés en ninguno de ellos y por el contrario se molestaba al insistirle que explorara con alguno, como también al intentar realizar el registro fotográfico por parte de la observadora, porque cuando ella percibía la cámara inmediatamente se marchaba amenazando con no continuar desarrollando lo que estaba haciendo ([Imagen 1](#)).

**La cámara de fotografía:** Fue el elemento con el que primero se mostró a gusto, que aunque al principio sintió total apatía y hasta molestia por la presencia de este aparato cerca, que además fue causa de distracción en la realización de las actividades académicas. Se considera que su interés nació porque notó que ella era el centro de atención de las fotos que la observadora realizaba ([Imagen 5](#)), es así como los periodos de atención de Sharon empezaron a ser más amplios, además que cada vez que percibía la cámara enfocándose en ella, inmediatamente tomaba una postura similar a la de una “modelo” ([Imagen 3](#)).

Luego empezó a interactuar con la cámara, con la que imitó la pose de la profesora para tomar las imágenes e intentaba mirar por el visor y capturar al mismo tiempo, lo que le exigió mayor coordinación de sus movimientos ([Imagen 2](#)). Además se comportó muy atenta y asertiva a las indicaciones que se le hacían para el manejo del aparato, logrando mantener así la atención prolongada en ello.

**La mesa de luz:** Este elemento se utilizó con Sharon para desarrollar actividades pedagógicas y sensoriales por sus diferentes usos. Sharon se mostró muy complacida cuando se le presentó el objeto y lo que se haría con él; con este elemento se evidenció periodos de atención tanto cortos, como medianos y largos, dado que nunca había tenido la oportunidad de tener contacto con este tipo de herramienta pedagógica, y su euforia en un principio no le permitía mantener la atención prolongada en él, por sus diversos componente (luz, arena, caja) ella no sabía qué elemento tomar de los que hacían parte de la mesa de luz. ([Imagen 4](#)). Con lo cual se corrobora que para los niños con síndrome de Down es más complejo controlar los diferentes estímulos como lo afirma Emiliano Ruíz en su artículo:

En el caso de los niños con síndrome de Down, los estímulos externos llaman su atención de una forma que ellos no pueden controlar, arrastrando su interés. Se podría decir que son más vulnerables a los estímulos del contexto ambiental que los otros niños, por lo que tienen mayor facilidad para distraerse. Por eso, han de dedicar un costoso esfuerzo consciente en prestar atención a aquello que les conviene, aunque no siempre les importe (Ruíz Rodríguez 2013).

Por lo que se debe tratar de minimizar los elementos con los cuales se van a trabajar con ellos o de presentarlos de manera sumativa que les permita un acercamiento gradual, además hay que ser muy explícitos en la orientación de lo que se va a ejecutar como actividad.

Poco a poco Sharon fue entendiendo que la variedad de elementos hacen parte de un solo objeto, sus tiempos de atención se fueron extendiendo de acuerdo a lo que se iba realizando, alcanzando una mayor concentración y un ambiente óptimo de trabajo.

**La Tablet:** Este es un objeto con el cual está más familiarizada, dado que cuenta con uno de ellos en casa y que para ella ya tiene unas funciones específicas como ver videos o jugar. Lo que dificultó realizar otras actividades como pintar o dibujar, aunque estas sean actividades que por medios diferentes realiza con agrado, en el uso de la Tablet significó un buen tiempo de atención, pero que abandonó pronto sin querer explorar las nuevas funciones.

### **La observación a través de la fotografía.**

La idea de hacer un registro observacional a fin de sistematizar el proceso de evolución de Sharon en la ampliación de los tiempos de atención y al mismo tiempo definir qué aparatos tecnológicos contribuyen a logro de tal objetivo. Se convirtió en una tarea que se relaciona con el hacer artístico en cuanto al registro como evidencia de tipo extrínseco, con la que se puede documentar la realidad creyendo que la imagen es contenedora de una realidad objetiva.

La técnica observacional a través de la fotografía, es una herramienta artística que permitió realizar un seguimiento sistematizado al estudio de caso. Con esta técnica se pudo evidenciar las habilidades y destrezas que tiene la niña, que aunque pertenece a la población con síndrome de Down, además de los recursos tecnológicos, mostró interés en ellos y exploró el funcionamiento de cada uno. Sin embargo, se debe profundizar en el mismo lenguaje que propone la fotografía, a fin de nutrir la investigación con los métodos propios de las artes.

### **Conclusiones:**

La cámara fue el aparato con el cual se sintió más cómoda, también fue con el que tuvo periodos de tiempo más largos que con

el resto de los aparatos tecnológicos trabajados. Se considera que esto se debe al doble rol que desempeñó tanto como sujeto que es fotografiado como sujeto que fotografía. Lo que manifiesta su manera de apropiarse del conocimiento, en la que los nuevos elementos deben ser presentados mientras son interactuados por otro, que le permita a ella observar sus posibles funciones y así posteriormente integrarse a las actividades que se están desarrollando con dicho elemento.

Se concluye que Sharon tiene una alta tendencia a la imitación corporal, por lo que se debe considerar la posibilidad de trabajar con ella desde la exploración del cuerpo, ya sea directa como en prácticas escenográficas o en metodologías que la inviten a la imitación corporal como en el uso de la cámara fotográfica. Por otra parte se hace evidente la relevancia que tiene el proceso de introducción de nuevos elementos al aprendizaje, ya que se debe de realizar de manera paulatina que le permita incorporarlos a su espacio y explorarlos de la misma manera.

La educación Artística permite extender las capacidades humanas, más allá de lo que se supone que se puede hacer; en el arte encontramos las herramientas para desarrollar habilidades y destrezas en las personas sin importar su condición, además de las posibilidades de explorar nuevos espacios desde la sensibilidad, creatividad, la creación de percepciones y experiencias significativas, que conlleva al fortalecimiento de los vínculos y cambios sociales.

## **Bibliografía**

- Hughes J. (2006). *Educación inclusiva para individuos con síndrome de Down*. Noticias y actualización del síndrome de Down.
- Roldan, J. (2012). *Las metodologías artísticas en investigación basadas en la fotografía*. En. Metodologías artísticas de investigación en educación. Ediciones Aljibe. España.
- Ruiz-Rodríguez, E. (2013). *Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de Down*. Revista síndrome de Down. 63-75.
- Troncoso, M. y Del Cerro, M. (1997). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Fundación iberoamericana Down21. Ed. Masson. Cantabria, España.
- Walss, A (2016) *.La importancia de la educación artística. La arte terapia en el desarrollo psicomotor, emocional y psicológico. Taller multinacional. México*. Recuperado de <https://www.tallermultinacional.org/la-importancia-de-la-educacion-artistica-la-arteterapia/>

## Anexos

Día	Sin objeto	Mesa de luz	Tablet	Cámara fotográfica	Tiempos en actividades académicas
1	9 minutos				9 minutos
2	7 minutos				7 minutos
3	3 minutos			3 minutos	7 minutos
4		5 minutos		5 minutos	9 minutos
5		4 minutos		7 minutos	11 minutos
6			6 minutos	5 minutos	10 minutos
7			4 minutos	8 minutos	12 minutos
8		8 minutos		10 minutos	14 minutos
9	15 minutos			14 minutos	15 minutos

([texto](#))

### Anexo 1

Tabla 1: Relación de los tiempos en el uso de los aparatos tecnológicos

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 2

Imagen 1: Me rehúso. Momento de indiferencia frente a los aparatos tecnológicos



## Anexos



([texto](#))

### Anexo 3

Imagen 2: Explorando. Momento de adaptación al nuevo aparato tecnológico

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 4

Imagen 3: Modelando. Mejoramiento de los tiempos de atención gracias a la actitud de posar para la cámara

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 5

Imagen 4: Luz. Trabajo con la mesa de luz.

## Anexos



([texto](#))

### Anexo 6

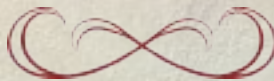
Imagen 5: Agrado. Demostración de gusto por la cámara.

[Contenido](#)





# El Arte en Psiquiatría



Alicia Beatriz  
Massera  
Argentina

## **Biografía**

### **Alicia Beatriz Massera**

Acredito amplia experiencia en coordinación de grupos con diferentes características, logrando en mis talleres un clima ameno, de estímulo para la expresión y creatividad, favoreciendo la comunicación.

## **El Arte en Psiquiatría**

Alicia Beatriz Massera

[aliciamassera@gmail.com](mailto:aliciamassera@gmail.com)

TACYP Centro Psiquiátrico de Día  
Argentina

### **Resumen**

ARTE-CREAR, es poner en marcha todo el cuerpo en función de una narración, un dibujo, una pintura, una danza, una representación.

Se conjugan imaginación, memoria; se sincronizan movimiento y pensamiento, todo con el fin de crear, divertirse, sentir y encontrar respuestas reparadoras.

¿Es que se podría encuadrar al arte, en todas sus facetas, en una definición precisa, siendo este una manifestación de creatividad y libertad, un movimiento del interior del sujeto hacia el mundo exterior?

Del mismo modo, las personas con discapacidad mental, tampoco admiten etiquetas, definiciones. Sus respuestas a determinadas demandas sociales y culturales, van más allá de diagnósticos específicos.

El arte es un recurso de encontrar su voz interna para comunicarse con el resto de una manera menos convencional.

El ejercicio artístico como terapéutico y de rehabilitación, obra como mejora y compensación de déficit, apoyándose en las posibilidades personales de acuerdo a las variables que nos presenta el arte.

La experiencia en psiquiatría mostró que cada técnica utilizada aporta un calidoscopio de beneficios que ayudan a sustentar al paciente su autoestima, los ampara y los comunica.



## **Introducción**

Las personas pueden presentar diversas dificultades. Sin entrar en un exhaustivo detalle de las mismas, ya que no es el objetivo, entre ellas podemos mencionar:

- Mentales por alteraciones bioquímicas que afectan el comportamiento y la manera de relacionarse.
- Físicas, padecen anomalías en el aparato locomotor
- Intelectual, limitación en el funcionamiento intelectual y desarrollo de habilidades y conducción para su edad.
- Sensoriales, auditivas y visuales. (<https://es.slideshare.net/llopezrios/arte-en-discapacitados>)

El arte es un vehículo excelente de expresión y reparación.

La creatividad es un don común ya que todos somos capaces de crear.

Sus beneficios dentro de la rehabilitación de diferentes problemáticas, son indiscutibles:

- Promueve la manifestación de espontaneidad
- Desarrolla la capacidad creadora desde la libre expresión
- Posibilita trabajar y reconocer su propio cuerpo
- Utiliza su cuerpo como herramienta para alcanzar el dominio físico
- Desarrolla un lenguaje para comunicarse
- El compartir una actividad ayuda a aumentar los niveles de comunicación
- Desarrolla la memoria
- Ayuda a reconocer dimensiones en espacios físicos, sus límites y posibilidades
- Ayuda a comprender, memorizar secuencias, procesos y como organizarlos.

Cristina Zaragoza, en un artículo para Diario Clarín, nos manifiesta que el arte es un viaje a nuestro interior, tanto si lo producimos, como si somos espectadores. Nos conecta, en ambos casos, con

nuestros sueños, deseos y fantasmas, con aquello que resulta difícil decir con palabras.

Cada paciente responde a su entorno y afectos con sus particularidades, con sus áreas de capacidad. Y es justamente en estas capacidades donde se debe hacer hincapié, desde donde se debe estimular y trabajar. Que cada uno a través de la manifestación creativa que elija encuentre su propia voz.

Al plasmar una pintura, un dibujo, un collage, una escultura, está plasmando su experiencia, su voz interior y su visión exterior del mundo.

Es a partir del siglo XX que el arte se encamina hacia la subjetividad del creador, tomando de esta manera distancia del elitismo y virtuosismo académico, para volver al concepto del arte primitivo como bien común.

Comienza así el interés por las obras realizadas por personas ajenas al ambiente artístico, sobretodo poniendo la mira en obras de autores con discapacidad intelectual o enfermedad mental. Estos autores se caracterizaban por crear fuera de toda motivación económica y sin ningún conocimiento de técnicas artísticas previas.

Fue Jean Dubuffet (pintor y escultor francés), quien consideró a estas obras verdaderas muestras de arte puro y la expresión máxima de gesto artístico. Definió a estas creaciones como: clase de producciones que presentan un carácter espontáneo y fuertemente imaginativo

A partir de este fenómeno, a mediados del siglo XX, comienzan las primeras terapias utilizando manifestaciones artísticas, partiendo del convencimiento que la expresión, a través del arte, aporta destacados beneficios que ayudan a reparar y mejorar el bienestar del paciente.

Durante el siglo XIX comenzó esta práctica en algunos psiquiátricos como método de diagnóstico para, luego, pasar a una forma de terapia y ocupación de los internos. Desde entonces y hasta la actualidad, la actividad creativa-expresiva es una de las herramientas utilizadas para el mejoramiento de pacientes con diferentes patologías. (El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas Ana M. Ballesta, Onil Vizcaíno, Eva Cristina Mesas)

### **Hablemos un poquito de Literatura**

#### **Experiencia recuperadora, reveladora y espejo de vida.**

El taller de cuento y escritura es un espacio que beneficia a la expresión creativa y por consiguiente a la expresión de emociones y sentimientos.

Las imágenes provenientes del exterior (TV, PC, etc.) son perfectas y determinadas. La capacidad de creación y movilidad de las imágenes interiores se ven debilitadas ante la perfección y velocidad de las imágenes externas.

Por lo tanto, es sumamente necesario estimular y ayudar a recuperar y mejorar el movimiento interior, la capacidad de crear imágenes propias y representaciones internas.

A través de los cuentos podemos transmitir valores de forma lúdica y creativa. Especialmente los cuentos clásicos y populares nos ofrecen una guía de superación de obstáculos y conflictos, nos hablan de valor, compasión, perseverancia, paciencia y tantos otros valores fundamentales para la vida social y personal. Y dado que enseñan de manera indirecta a través de sus imágenes, calan más hondamente que cualquier discurso moral. Los cuentos pueden ser una inspiración para momentos posteriores de la vida. El relato narrado a viva voz transmite afectividad y cercanía.

Poner en palabras e imágenes hechos de la vida cotidiana es un pilar fundamental para entender acciones, consecuencias, emociones.

El cuento oral o tomar sucesos cotidianos, que el paciente

mencione libremente, y darle forma en un cuento, tiene el valor de estimular y facilitar el ejercicio de la memoria a corto y largo plazo, la adquisición de conceptos y la capacidad de correlación y facilita el desarrollo del lenguaje expresivo.

Cuando hablamos de “lectura de un cuento” o contar un cuento, partimos de la comprensión como elemento sustancial, presente en el proceso.

Ofrecer palabras que se ensamblen en cortísimas frases llenas de contenidos que acompañan imágenes vivas y familiares, significa conjugar inteligencia con interés afectivo.

El cuento da al sujeto la posibilidad de relacionar hechos de su vida pasada y/o presente, lo enfrenta con sus deseos y temores.

**Palabras Claves.**

Arte – emotividad - libertad – integración – reparación

**Desarrollo**

A partir de este punto desarrollaré parte de la experiencia que llevo a cabo, como coordinadora del taller de Artes Plásticas y Cuentos en TACYC Centro Psiquiátrico de Día, en la localidad de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Asisten al Centro una población de 30 pacientes, la mayoría de ellos con asistencia constante en antigüedad, todos mayores de edad y con problemáticas disímiles.

Llegan al establecimiento a las 8.30hs. y se retiran a sus hogares a las 16.30hs.

Una de las premisas es proporcionar a los pacientes las herramientas necesarias para que se manejen con autonomía, como acomodar sus pertenencias al llegar, poner la mesa, la higiene

personal. Y sobre todo la comunicación, la solidaridad y fraternidad.

Otro interés es que el paciente utilice técnicas artísticas desde la experimentación a fin de poner en práctica y acentuar estas tres cualidades que acabo de enumerar.

El Centro cuenta con diferentes talleres de expresión, como teatro, danza, títeres, cuentos, plástica, música, entre otros. Ellos toman contacto directo con los diferentes materiales que se les ofrecen, a fin de resaltar sus capacidades, trabajar dificultades, divertirse y comunicarse.

Nise da Silveira, médica psiquiatra, introdujo el arte como método para el tratamiento de pacientes con problemas mentales en un Htal. psiquiátrico en Brasil en 1952, observó que el mundo interior de un enfermo mental encierra riquezas insospechadas y que las conserva más allá de su enfermedad. Siguió la teoría de Carl Jung, quien sostiene que el arte abre las puertas de conflictos escondidos en lo más profundo de la psiquis.

La Dra. da Silveira nos habla de lo interesante del comienzo de los trabajos, ya que son, en su mayoría, representaciones abstractas y formas geométricas, que los pacientes identifican con el espacio y vida cotidiana. Ella observó una tendencia a desasociar y luego a ordenar para permitir a la psiquis su reestructuración. ("imágenes de l'inconscient", Nise Da Silveira, Ed. Passage Piétons, Francia)

Basándome en esta teoría, y experimentándola por mi misma durante la coordinación del taller de arte, observé que estaban acostumbrados a trabajar desde lo individual en hojas A4. Pintaban, dibujaban, hacían collage, pero no integraban los trabajos. Trabajos que se amontonaban en una caja, hasta que se tiraban a la basura.

Ideé entonces, la posibilidad de trabajar desde lo individual hacia lo colectivo.

Comenzamos con buscar soportes de cartones grandes. Y pensamos una imagen a realizar. Una vez elegida la imagen, cada uno hace lo que más le gustaba hacer: algunos crear en su hoja individual, otros preparar el soporte grande, otros colaborar con alcanzar los materiales y el aseo del lugar. Una vez que todos los trabajos están listos, los integramos al soporte.

De esta manera todos son creadores de su obra individual, pero a la vez hacedores y responsables de una obra en común, todos compartimos un mismo objetivo. Finalmente se cuelga la obra terminada en una pared del Centro, donde todos puedan verla y admirarla. ([ver figura 1, 2,3](#))

El desarrollo en el taller de cuentos **se fundamenta en el rescate de lo cotidiano y sus emociones.**

### **Algunas de las técnicas utilizadas**

Observé que cuanto más elementos y pasos tenía la técnica, más entusiastas se mostraban los pacientes. Se adaptaron a trabajar en un desorden ordenado, sin temor a “ensuciarse”, ya que una de las características de estos pacientes es no tocar “cosas” que ensucien las manos.

A mayor complejidad de conformación de la mezcla para pintar, mayor era su rendimiento. Reconocían elementos, recordaban los pasos a seguir, como utilizarlos, y como limpiarlos.

### **Técnica con Brea y kerosene:**

Se mezcla brea y kerosene, se pinta el soporte de manera desprolija. Se quita el excedente. Luego con acrílicos o temperas se pinta el motivo deseado. En este caso, también se utilizó decoupage. ([figura 4, 5,6](#))

### **Técnica con látex y silicona**

Se pinta el soporte con látex blanco. En un pote se pone látex blanco, silicona para el cabello, agua y se mezclan. Sobre eso se ponen dos o tres colores a elección sin mezclar se tira sobre el soporte y se va moviendo para que la pintura se deslice. ([figuras 7, 8, 9](#))

### **Técnica Mosaiquismo**

Se lija la madera, se pinta con látex, se pegan pedacitos de platos, tazas, azulejos. Una vez seco, se rellena con pastina para cerámica. Y obra terminada. ([figura 10](#))

### **Técnica pintura con tempera**

En este caso forramos la pared con papel madera y diario. Y se pintó con temperas. Trabajaron parados, en espacios mucho más amplios de los que acostumbran trabajar. Esto les permitió extender los brazos tanto en alto como en ancho. Además de jugar con completar o no, con pintura un espacio mayor. ([figura 11, 12](#))

### **Construcción del cuento:**

El cuento se realiza con lo que cada paciente desee relatar, libremente, sobre su vida: un cumpleaños, un paseo, limpieza del hogar, tareas en el Centro de Día. Se “mezclan” las anécdotas contadas, dándole forma a la historia y se ilustra con imágenes representativas a lo relatado. Para esta segunda propuesta se hace uso de la PC y los programas correspondientes como apoyo para plasmar el trabajo.

En ambos casos es importante el registro de las vivencias y los sentimientos, desarrollar la capacidad de imaginar interiormente y enriquecer su vida anímica. ([Imágenes no correlativas 13, 14, 15, 16](#))

En todos los casos se trabajó secuencias de tiempo, memoria, se ejercitó movimientos físicos, comunicación, atención, captación, inquietud, autoestima, componer, dudar, replantear.

**Conclusión:**

Esta experiencia me llevó a una nueva observación: un taller de expresión es a la vez un taller operativo, ya que opera en función de sus miembros y cada uno de ellos operan en función de un objetivo.

Mas allá del producto final, el objetivo, considero, está alcanzado porque es el proceso creativo y de desarrollo el que se cumple y a su vez repara la complejidad de las personas.

Teniendo en cuenta las palabras de la Dra. en Psiquiatría Silvia Bentolila en un artículo para infobae, el mayor impacto negativo que puede sufrir un proceso en un paciente, es “la orden del silencio y la falta de reconocimiento del mismo como persona y sus vivencia”. Razón que me lleva a confirmar el trabajo colectivo y su exposición como vía de reconocimiento

El taller de expresión es un espacio que convoca a la creación, a dejarse ser, a colaborar con el otro en las tareas, por ejemplo: un paciente sostiene la madera y otro paciente la pinta.

Es un espacio reparador, no solo de dificultades físicas o mentales, sino también un lugar de contención donde la risa, el canto, y las bromas están permitidas. Porque en un taller se aprenden técnicas, para después romperlas.



## **Bibliografía**

Ballesta, Ana. Vizcaino, Onil. Mesas, Eva, (2011), "El arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas", Servicio de Publicaciones de la Univ. de Murcia, España.

Bentolila, Silvia, (2017), artículo Infobae

Da Silveira, Nise, "Imágenes de l'inconscient", Halle Saint Pierre, Passage Piétons, Francia

López Ríos, Lorena. Gil Fernandez, María. Marín López, Verónica. Martínez Andreu, Marina, (2013), "Discapacidad en educación especial y personas con discapacidades", <https://es.slideshare.net/llopezrios/arte-en-discapacitados>

Zaragoza, Cristina, (2014) Art. Diario Clarín

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*  
Anexo 1

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*  
Anexo 2

## Anexos



([texto](#))

Anexo 3

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 4

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 5

## Anexos



[\(texto\)](#)

Anexo 6

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 7



## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 8

## Anexos



([texto](#))

Anexo 9

## Anexos



([texto](#))

Anexo 10

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 11

## Anexos



[\(texto\)](#)

Anexo 12

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 13

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 14

## Anexos

Chela y Rodrigo finalmente llegan a la casa de Walter para tomar mate con biscochos y alfajores.



*Continúa en la página siguiente*

Anexo 15



## Anexos



([texto](#))

Anexo 16

[Contenido](#)





**Capítulo VII**  
**Mesa de Trabajo 6**

**Educación Artística y TIC**



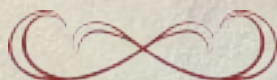
## Contenido

- ¿Dónde Viven los Monstruos? Apuestas Metodológicas desde la Investigación-Creación para el Trabajo con Medios en la Escuela. [1102](#)
- La Buena, la Mala y la Fea: Formación de Públicos [1119](#)
- La Imagen como un Referente de la Realidad (Colección Documental de las Creaciones Audiovisuales de los Estudiantes LEA UD 2010-2016) [1141](#)
- El Smartphone como Fuente De Producción Discursiva En La Danza [1156](#)
- “Una Poética del Paisaje como Instrumento de Investigación y Producción Artística” [1175](#)
- Tejidos Audiovisuales Reflexiones Sobre Imagen Audiovisual y Prácticas Culturales en el Territorio Indígena Nasa. [1206](#)
- El Área de Literatura de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Sistematización de Experiencias en Torno a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el Campo [1220](#)





**¿Dónde Viven los Monstruos?  
Apuestas Metodológicas desde la  
Investigación-Creación para el Trabajo con  
Medios en la Escuela.**



Giordano  
Alvarado Silva  
Colombia

## **Biografía**

### **Giordano Alvarado Silva**

Lic en Lingüística y Literatura Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos UDFJC, Magister en Educación Universidad Pedagógica Nacional, Coordinador del área de Comunicación Escolar de la Escuela de Medios para el Desarrollo (ESMEDIOS) de la Facultad de Comunicación de UNIMINUTO. Director del proyecto ¿Qué tienes en la mente?

## **¿Dónde Viven los Monstruos?<sup>1</sup>** **Apuestas Metodológicas desde la Investigación-Creación para el Trabajo con Medios en la Escuela.**

Giordano Alvarado  
giordhano@gmail.com.  
UNIMINUTO - Esmedios  
Colombia

### **Resumen**

La ponencia que presento a continuación, recoge la experiencia de producción artística de un grupo de jóvenes del colegio Nueva Delhi, localidad cuarta de Bogotá, que han encontrado en el Proyecto de Comunicación Escolar ¿Qué tienes en la mente? (¿QTM?)<sup>2</sup> un laboratorio de creación que busca pensar las relaciones que emergen entre los medios de comunicación escolar, las prácticas artísticas y la educación.

Además de ser un ejercicio de producción escénica, esta propuesta pone sobre la mesa algunos elementos metodológicos que buscan en la investigación-creación, coordinadas para el trabajo interdisciplinar que difuminen las fronteras epistemológicas en la construcción del conocimiento. Desde la Coordinación de Comunicación Escolar, de la Escuela de Medios para el Desarrollo de Uniminuto se visibilizan algunos de estos aportes metodológicos que buscan equilibrar las formas tradicionales de hacer investigación académica con las de la creación artística.

¿Dónde viven los monstruos? es el resultado de una propuesta de experimentación escénica que busca en los lenguajes artísticos y los medios, opciones metodológicas que aporten escenarios para entender la investigación en comunicación-educación desde el trabajo interdisciplinar.



**Palabras claves:**

Prácticas artísticas, medios escolares, metodología, investigación creación, educación.

*“Y entonces...*

*¿Qué significa explorar si no es adentrarse a lo desconocido?”*

**Introducción**

Hasta hace relativamente poco se empezó a hablar en los centros académicos, sobre todo en Facultades de Ciencias Humanas, acerca del *“giro sensorial en la investigación contemporánea”* (Howes, 2014, pág. 10). Esta propuesta de trabajo encuentra fundamentalmente, en disciplinas como la antropología y la historia, elementos teóricos y metodológicos que están volcando su atención a miradas sobre cómo los *cuerpos-emociones* intervienen en los *modos de experiencia sensible* que emergen en la actualidad (Howes, 2014), evidenciando otras maneras en las que los individuos construyen el significado del mundo.

Ya desde mediados del siglo XVII, la tradición científica occidental ha traído consigo una cantidad de elementos de carácter teórico y metodológico que abogan por legitimar paradigmas epistemológicos que encuentran en el *método científico* una manera de *ordenar el mundo*. Si bien este tipo de enfoques han permitido desarrollar grandes avances en muchas de las ramas del saber, también ha permeado otras disciplinas que no encuentran en el *método científico* una forma de entender los fenómenos que atraviesan el mundo social.

En este sentido, este trabajo propone algunos caminos para comprender cómo y de qué maneras es posible pensar “unos ordenamientos de carácter primordialmente sensible y desde los cuales las acciones de la sociedad y de sus miembros adquieren *sentidos*” (Sanchez, 2015, pág. 11).

¿*Dónde viven los monstruos?* es un ejercicio escénico de creación colectiva que busca escudriñar en las prácticas artísticas y en los procesos de creación, maneras en las que un grupo de jóvenes del Colegio Nueva Delhi en Bogotá, consolidan un trabajo colaborativo en el que intervienen, no solamente los miembros del proyecto de comunicación escolar *¿QTM?*, sino que además se articulan con un Proyecto de primera infancia<sup>3</sup> que ha venido trabajando en temas relacionados con el juego, la experimentación, el arte y la literatura, volcando su atención a experiencias vitales donde prevalece el desarrollo de nuevas sensibilidades.

Este texto no solamente está desarrollando miradas que buscan desnaturalizar la hegemonía de la *investigación académica*, sino que está centrando su atención en metodologías que integran elementos propios de la *creación artística*. Este tipo de enfoques vinculan propuestas desde escenarios que complejizan aún más los procesos de investigación, en tanto que le dan un valor preponderante a la *experiencia sensible* y, recientemente, abarcan muchas otras disciplinas donde se ponen a prueba experimentos y enfoques investigativos en las humanidades y las ciencias sociales (Howes, 2014).

Este trabajo intenta pensar en esas otras relaciones que intervienen en los procesos de construcción de conocimiento y que involucra la *experiencia sensible*, desde enfoques metodológicos que ponen en evidencia la importancia de reconocer en los procesos creativos y en las prácticas artísticas, escenarios legítimos de producción de conocimiento; no solo desde la prevalencia del texto y la lógica del pensamiento científico, (como ha sido tradicionalmente) sino desde otros lenguajes y disciplinas artísticas que intervienen en los *fenómenos sensoriales* y que, por supuesto, no corresponden necesariamente al campo de la comunicación.

Este ejercicio es una apuesta metodológica que busca explorar en una experiencia. Es un acercamiento a otras *formas* de hacer

que implican elementos de la investigación artística desde matices sensoriales donde "...el crear investigando está llamado a producir nuevas experiencias cargadas de sentido y un conocimiento crítico, emancipador, rebelde y desobediente..." (Cano, 2014, pág. 28).

Este texto es fundamentalmente una invitación para discutir las formas tradicionales en las que hemos construido nuestros procesos de investigación. Una herramienta que aborda la creación y la producción de contenidos desde los saberes y los sentires que se configuran en la experiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la escuela.

### **Sobre cómo venimos siendo.**

A mediados del año 2012 nos dimos a la tarea de consolidar un Proyecto de Comunicación Escolar que pudiera indagar alrededor de otras "*formas de representación*" (Eisner, 2002). Buscábamos que el Proyecto no necesariamente tuviera como eje central el trabajo habitual de producción en medios (radio, prensa, fotografía y video), sino que tuviera la posibilidad de reconocer en las prácticas artísticas (desde la música, el baile, la literatura, el teatro, y la pintura) algunos elementos que pudieran proporcionar experiencias sensibles a los estudiantes, desde lenguajes que no siempre son trabajados a profundidad en los centros educativos.

El proyecto de comunicación escolar *¿QTM?*, surge como una propuesta que se interesa por indagar sobre esos elementos que complejizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, otorgándole un valor preponderante a lenguajes que han sido invisibilizados en los currículos y que corresponden a lógicas instrumentales de producción de conocimiento. Es evidente que en la mayoría de centros educativos de carácter público en Colombia (Nacional, 2006), se da un énfasis de formación en disciplinas como matemáticas, lenguaje y ciencias, olvidando por completo otras *formas de representación* que atraviesan el mundo social y que no hacen parte del interés de la política educativa colombiana.

La mayoría de los centros educativos, le otorgan un interés especial en desarrollar herramientas cognitivas que les permitan a los estudiantes descubrir el significado sólo de algunos aspectos del mundo. Los sistemas de significado, como veremos, son mucho más complejos de lo que corresponde al lenguaje o a las matemáticas, en tanto que proporcionan elementos vitales de experiencia sensible que podría situarse en otras disciplinas que no siempre son trabajadas en los currículos:

*“el significado se transmite en las formas visuales que llamamos arte, arquitectura, cine y video. Surge del sonido pautado que llamamos música. Aparece ante todo en la experiencia humana del movimiento, luego en el gesto y después en la danza. Se manifiesta en los modos como se construyen las relaciones sociales a través de los ritos y los rituales que representan y expresan nuestras más altas aspiraciones y nuestros temores más profundos.” (Eisner, 2002, pág. 31)*

Si bien el proyecto de comunicación ¿QTM? no estuvo anclado de manera definitiva al currículo del colegio, si abrió nuevos espacios de debate donde se pudo problematizar la importancia de trabajar desde este tipo de acercamientos, y permitió, desde el trabajo por proyectos, visibilizar otros trabajos que no se desarrollaban directamente en la planeación curricular.

Surge entonces un Proyecto de Primera Infancia<sup>4</sup> que, desde su concepción, estuvo enfocado en desarrollar experiencias sensibles alrededor del juego, el arte, y la literatura; desde ejercicios lúdicos que le dieran la oportunidad a los más pequeños de adentrarse a nuevos esquemas de significado y lenguajes artísticos que habían sido esquivos en su formación.

El primer semestre del 2016 los dos proyectos iniciaron su trabajo de articulación con una propuesta de montaje teatral, donde participaron los estudiantes de los proyectos, proponiendo algunos

esquemas narrativos de improvisación escénica y montaje. El trabajo de preparación y construcción de los guiones, los personajes, la escenografía y los diferentes roles que irían a cumplir los estudiantes, fueron experiencias significativas que les permitieron tener un acercamiento a lo que significa un montaje teatral.

Para el segundo semestre del año 2016, continuamos con la tarea de desarrollar un ejercicio de creación que tuviera la posibilidad de salir de la institución y fuera presentado para la comunidad educativa en uno de los centros educativos y culturales más importantes de la localidad. El teatro del Centro de Desarrollo Comunitario de La Victoria fue el lugar para presentar la propuesta de creación colectiva que le da nombre a este trabajo.

El libro infantil de Maurice Sendak, *Donde viven los monstruos*, el trabajo del *Codex Seraphinianus*, un libro escrito e ilustrado por Luigi Serafini (1981) y el gabinete de curiosidades desarrollado en el siglo XVII, fueron algunos de los elementos estéticos y narrativos que permitieron desarrollar la propuesta. Estos elementos fueron decisivos para el montaje final. El manejo de materiales para la escenografía y la utilería, por ejemplo, nos dio la posibilidad de concretar un trabajo de creación colectiva en el que participó un gran porcentaje de estudiantes de la institución.

Se les pidió a los estudiantes que consiguieran objetos *curiosos* de plástico o metal y algunos desechos electrónicos que fueron depositados en una repisa a la vista de todas las personas. A continuación se solicitó que desarrollaran una propuesta plástica, experimentando con las formas de los objetos que recopilaron y que se aventuraran a crear su propio monstruo a partir de esos materiales. El resultado fue sorprendente. Las propuestas que desarrollaron los estudiantes, abrieron la posibilidad de construir una pequeña galería en un salón de clase y contribuir a la escenografía que necesitábamos para el montaje.<sup>5</sup> El trabajo de exposición de los monstruos, estuvo en la semana cultural anterior al lanzamiento de

la obra de teatro y fue recibido con un gran interés por parte de la comunidad educativa.

### **Sobre prácticas artísticas y producción simbólica.**

Inicialmente me gustaría referirme al carácter dinámico del arte, que le apuesta a la exploración de los modos como las sociedades producen el sentido en la cultura. La música, la pintura, la literatura, el cine, el teatro, la danza, son algunos de los ejemplos que desde lenguajes que guardan un universo propio, aportan elementos de carácter sensible que diversifican la experiencia en el mundo.

En este sentido, resulta importante reconocer el papel fundamental que tienen las prácticas artísticas, en tanto que configuran otros escenarios de sentido y dan lugar a un ordenamiento diferente de formas y sensibilidades “en el que se redistribuyen las relaciones entre los cuerpos, las imágenes, los espacios y los tiempos” (Rancière, 2005, pág. 13).

De esta manera, resulta poco probable que la elaboración artística pueda incluirse dentro de “unas exigencias supuestamente científicas, pues tienden a generar prejuicios metodológicos implacables” (Laiglesia, 2008, pág. 42) tratando de circunscribir lógicas y formas de construcción del conocimiento que no corresponde a este tipo de procesos creativos. En muchos de los casos, la investigación en el arte es totalmente incompatible con este tipo de exigencias, incluso es negación de los procedimientos disciplinares de la investigación, pues la creación utiliza múltiples estados de la casualidad, el azar y la probabilidad; lo indeterminado, lo aleatorio, con etapas inciertas, con la posibilidad de modificar sus órdenes, o la exclusión de algún paso o actividad.

Nicolás Bourriaud (2008) plantea que “la realización artística aparece hoy como un terreno rico en experimentaciones sociales, como un espacio parcialmente preservado de la uniformidad de los comportamientos” (Bourriaud, 2008, pág. 8) ya que genera unas

condiciones de posibilidad en donde los sujetos pueden incluirse gramáticas propias que les permite dimensionar el mundo desde lenguajes buscan nuevas sensibilidades y conocimiento del mundo.

Las prácticas artísticas “suponen el tenso ejercicio de una actividad que se mantiene en el ámbito de lo que todavía no es, de la posibilidad” (Laiglesia, 2008, pág. 27) en ocasiones, no puede explicar la forma de afrontar la ejecución sin ejecutar la acción. En otras palabras, el artista “hace” inventando al mismo tiempo el “modo de hacer” (Laiglesia, 2008, pág. 29) .

El arte produce diferencias, establece conexiones, reorganiza el plano simbólico y permite pensar nuevamente lo social. Cuando el sujeto confronta su mundo con el mundo que circula en una obra de arte, por ejemplo, interactúa con una representación especial del mundo, con un mundo que es construido en un discurso desde la experiencia sensible de la interacción simbólica. Podríamos pensar el arte como un escenario en el que las interacciones humanas pueden configurar escenarios de construcción de sentido, en la medida que pueden establecer relaciones de nuevos significados con el mundo. (Bourriaud, 2008).

Las prácticas artísticas son una posibilidad de deconstruir el orden simbólico vigente, revelar que no es el único posible, y entenderlas como una posibilidad para desarrollar formas narrativas que puedan establecer nuevas coordenadas de sentidos que diversifique los mecanismos de producción de conocimiento.

### **Sobre la Investigación-Creación**

Cuando hablamos de *investigación-creación* estamos haciendo referencia a una estrategia metodológica que, hasta hace algunos años, pertenecía únicamente al campo de las Facultades de Artes. Sin embargo, recientemente presenta algunos elementos que han encontrado en otros campos del conocimiento, algunas estrategias que buscan reconocer nuevos caminos para el desarrollo de

proyectos de investigación que no pueden ubicarse desde la lógica del método científico.

Es indispensable reconocer que esta estrategia metodológica es muy reciente en los procesos de construcción de conocimiento y por esta razón algunos investigadores afirman que la investigación en artes o “la investigación artística parece estar condenada a ser “una de esas múltiples prácticas que se definen por su indefinición” que yacen en un “estado de fluctuación permanente, carentes de coherencia e identidad (Steyerl 20110)” (Cano, 2014, pág. 30). Sin embargo, a pesar de este tipo de afirmaciones podemos entenderla como un mecanismo que busca equilibrar las formas tradicionales de hacer investigación científica con las de la creación artística y proponer nuevos caminos que permitan la evolución de nuevos paradigmas de construcción de conocimiento.

De hecho, este tipo de propuestas metodológicas busca en los procesos de creación un lugar donde sea posible pensar las prácticas artísticas como lugares donde también es posible desarrollar estructuras cognitivas que den cuenta de otros lenguajes y ordenamientos que no necesariamente estén ligadas la prevalencia del texto y los lenguajes matematizados. “La investigación artística es una oportunidad para transformarse profesional y estéticamente, penetrar nuevas orbitas de diálogo e intercambio intelectual y renovar el papel del arte en nuestras sociedades” (Cano, 2014, pág. 29)

En consecuencia este ejercicio plantea “ un modo de acción creativa e indagadora que construye discurso y reflexión consciente y crítica mientras crea, abordando tanto los problemas artísticos, estéticos y técnicos, como los sociales, políticos y filosóficos a los cuales la obra también hace referencia, se fundamenta en ellos o los afecta” (Cano, 2014, pág. 57). Seguramente durante el trabajo es posible que nos encontremos con elementos que no pertenecen a primera vista a la ruta trazada en el diseño de la propuesta. A pesar



de ello, es necesario que tengamos la posibilidad de pensarlos de otras maneras, ya que es posible que estos giros narrativos se vuelvan determinantes en el desarrollo de nuestra propuesta de creación.

Si bien la producción artística conlleva a una reflexión constante de los elementos teóricos y prácticos, es necesario en la mayoría de los casos que desarrollemos algunas preguntas que permitan circunscribir el campo en el cual vamos a desarrollar nuestro proceso de creación. Algunas de las preguntas que nos planteamos para este trabajo devienen de reflexiones que “fluctúan en el proceso investigativo y en el proceso de creación” (Daza, 2009, pág. 89) y que no necesariamente pueden ser esquematizadas. Sin embargo resulta interesante pensar en el recorrido conceptual y estético de algunas de ellas:

“¿Qué papel cumple la sensibilidad en la construcción del conocimiento? ¿es posible conectarlo con la producción de sentido? ¿Cómo es que la memoria se conecta con otros cuerpos/emociones? ¿Cual es el papel de las prácticas artísticas en el desarrollo del pensamiento creativo? ¿Qué lugar le damos a la emoción en los procesos de creación? ¿Qué papel tiene la experiencia sensible en los procesos de creación? a. ¿Cómo validar la producción artística? ¿Qué significa crear? ¿Cómo se puede explicar el proceso de creación?” ¿Es posible descifrar el misterio de la creación artística?”<sup>6</sup>

### **Algunos acercamientos desde la Coordinación de Comunicación Escolar de la Escuela de Medios para el Desarrollo de Uniminuto.**

Las exploraciones que se plantean en este trabajo, corresponden de alguna manera a una ruta que ha sido trazada desde el interés por concretar algunas de las metodologías que se han venido desarrollando desde la Coordinación de Comunicación Escolar. El trabajo elaborado desde los medios en la escuela y el desarrollo de las prácticas artísticas como detonante en los procesos de creación de contenidos, han sido un tema recurrente.<sup>7</sup>

Justamente la experiencia en el montaje teatral, ha generado el interés por intervenir la Terraza de la Casa de la Creatividad de Uniminuto, donde se propone inicialmente un ejercicio de intervención itinerante.

Este espacio de creación colectiva, busca desarrollar un sistema visual que tenga la posibilidad de irse transformando semestre a semestre, con la participación de los estudiantes que pertenecen al curso de Cultura Visual y laboratorio de la imagen<sup>8</sup> y los estudiantes de los colegios que pertenecen a la red con la cual la Coordinación de Comunicación Escolar ha desarrollado sus laboratorios de experimentación en medios.

Este ejercicio de creación, además de poner en evidencia la importancia de desarrollar esquemas cognitivos que le permitan a los estudiantes posicionarse de manera diferente frente los escenarios de producción artística y producción de contenidos, también es una propuesta que ha buscado desarrollar alianzas interinstitucionales con el Parque Científico de Innovación Social de Uniminuto (PCIS) proponiendo un ejercicio piloto de creación colectiva<sup>9</sup> cuyo “objetivo no se agota en el conocimiento generado por la obra en sí misma, sino que implica la reflexión crítica sobre diferentes elementos de la práctica artística, como el proceso creativo, los hábitos y rutinas de estudio, las influencias teóricas y prácticas, etc.” (Cano, 2014, pág. 39).

Perderse en el camino implica reconocer nuevas rutas, nuevos elementos que reorientan el trabajo y le dan a los procesos creativos lugares en el discurso. Este es un esfuerzo por perderse, por construir lugares donde la diversidad y el sentido deviene en constante transformación.

## Referencias

- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cano, R. L. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: Conaculta.
- Daza, S. L. (2009). *Investigación-Creación. Un acercamiento a la investigación en las artes*. Bogotá: Horizonte pedagógico.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Howes, D. (2014). El creciente campo de los Estudios Sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10-26.
- Laiglesia, G. (2008). *Notas para una investigación artística*. Pontevedra: Universidad de Vigo.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Nacional, M. d. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Rancière, J. (2005). *Sobre Políticas estéticas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sanchez, R. (2015). *Sentidos y sensibilidades: Exploraciones sociológicas sobre cuerpos/emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos.

## Notas

---

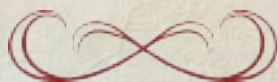
- <sup>1</sup> Adaptación escénica del título original de la obra literaria de Maurice Sendak. Donde viven los monstruos. Noviembre 21 del 2016. Teatro la Victoria. Bogotá. ([texto](#))
- <sup>2</sup> Tesis de grado Magister Universidad Pedagógica Nacional 2014 “Narrativas contemporáneas prácticas artísticas y configuración de la subjetividad en jóvenes: La experiencia de la IED Nueva Delhi.” Participación en 3 convocatorias Distritales 1. Mi Edu en Serie-Canal Capital (2014) [https://www.youtube.com/watch?v=t\\_btZaUec-c&list=PLg3o8Sxb8FcGFYaM4TjW8pcmbD0u-C5-w](https://www.youtube.com/watch?v=t_btZaUec-c&list=PLg3o8Sxb8FcGFYaM4TjW8pcmbD0u-C5-w) , 2. Escuela Transformando Territorios - Señal Colombia (2015) <https://www.youtube.com/watch?v=wFCCJ64Wo9s> y 3. Proyecto C4 de la Universidad Javeriana (2015) Usos y apropiación de la tecnología en colegios distritales pg 248[https://www.dropbox.com/h/8gl4m4y7r9nvu8/5vO6eN0cM8khWnla?dl=0&preview=Usos+y+apropiaci%C3%B3n+de+la+tecnolog%C3%ADa+en+los+colegios+distritales+C4\\_2015.pdf](https://www.dropbox.com/h/8gl4m4y7r9nvu8/5vO6eN0cM8khWnla?dl=0&preview=Usos+y+apropiaci%C3%B3n+de+la+tecnolog%C3%ADa+en+los+colegios+distritales+C4_2015.pdf) ([texto](#))
- <sup>3</sup> Garabatos. Un mundo para soñar, es nombre del proyecto de Primera Infancia del Colegio Nueva Delhi que se articula a la experiencia de creación escénica ¿Dónde viven los monstruos? ([texto](#))
- <sup>4</sup> Garabatos. Un mundo para soñar. Ludoteca. ([texto](#))
- <sup>5</sup> Si usted está interesado en conocer el trabajo desarrollado en esta propuesta de creación, lo invitamos a que por favor acceda al contenido multimedia que se encuentra en la página de Facebook ¿Qué tienes en la mente? o al perfil de Instagram @songioalva. ([texto](#))
- <sup>6</sup> Preguntas orientadoras en el trabajo de creación y producción ([texto](#))

- 7 Basta con revisar algunas de las aproximaciones que se han hecho desde el año 2011 que próximamente estarán en un texto que tendrá como objetivo recoger el trabajo desarrollado por más de seis años en una publicación llamada: Comunicación Escolar. Experiencias de innovación pedagógica y creatividad Uniminuto (2017) ([texto](#))
- 8 Programa de Tecnología de Comunicación Gráfica Segundo Semestre. ([texto](#))
- 9 Próximamente tendremos el resultado de este ejercicio de investigación-creación ([texto](#))

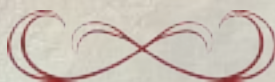




# La Buena, la Mala y la Fea: Formación de Públicos



Kimberly  
Díaz Galeano  
Colombia



Joan Sebastián  
Ortiz fajardo  
Colombia

## Biografías

### **Kimberly Díaz Galeano**

Estudiante de Creación Literaria de la Universidad Central, cursó Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, también ha cursado el taller de Cerámica y alfarería en la Escuela de Artes y Oficios de Barichara en Santander. Integrante del colectivo La Buena, La Mala y La Fea Cineclub y Laberinto de Babel Promoción de Lectura de la Universidad Central.

### **Joan Sebastian Ortiz Fajardo**

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



## **La Buena, la Mala y la Fea: Formación de Públicos**

Sebastian Ortiz

Dramantice@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Kimberly Díaz

kdiatzg1@ucentral.edul.co

Universidad Central

Colombia

### **Resumen**

*La buena, la mala y la fea* es un colectivo dedicado, entre muchas otras cosas, a la divulgación, crítica y promoción de los diferentes aspectos que abordan el lenguaje cinematográfico. Pasando por la creación de programas de radio online, la participación como prensa en festivales y estrenos y la conformación de espacios de diálogo como cineclubes y salas alternas de proyección; el colectivo ha trazado una trayectoria como formador de públicos y generador de contenidos que involucran la comprensión de la imagen en movimiento como manifestación artística: el cine. En el siguiente texto nos enfocaremos en tres aspectos del colectivo: Podcast, Prensa, festivales, publicaciones y Cineclub, para concluir cómo éstas prácticas se han ligado a la formación de públicos.

### **Introducción**

La ciudad dentro de sus dinámicas provee experiencias de todo tipo para los habitantes, una de estas experiencias es la cultura, la cual se supe bajo la organización de un sistema de símbolos que configuran, renuevan y hacen memoria con respecto a la tradición y evolución de las identidades. Los principales elementos que usa una cultura para la propagación son sus producciones artísticas las cuales nos indican las diferentes formas que los pueblos tienen para ver el mundo. El cine como manifestación artística popular del siglo XX, ha constituido dentro de las formas simbólicas y los sistemas culturales

un dispositivo crucial en la construcción de sentido y significado para las sociedades a través de la imagen.

En este sentido el colectivo *La buena, la mala y la fea* genera un espacio de diálogo alrededor del lenguaje audiovisual. La ruta de *apreciación cinematográfica*<sup>1</sup> del Ministerio de Cultura dice “cuando se inicia un proceso en donde se utiliza el lenguaje audiovisual como herramienta para generar determinadas actitudes entre un público o como fin en sí mismo, se debe tener en cuenta que la interacción de un espectador con una película sucede sobre tres ejes: la comunicación, la recreación y la formación”. Como cineclub, el acto de proyectar una película es un acontecimiento de recreación y comunicación; como cineforo, un acontecimiento de formación.

#### **Palabras clave:**

Arte, cine, cineclub, cultura, formación de públicos, sociedad.

La idea tuvo inicio en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas cuando la inquietud por el lenguaje cinematográfico en sus diversos matices reunió a un grupo de estudiantes apasionados por el cine, quienes pertenecían a diferentes licenciaturas en la Facultad de Ciencias y Educación (específicamente Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés y de la Licenciatura en educación Artística). Esta inquietud dio origen al colectivo que se llamó *La buena la mala y la fea* y su primera idea a materializar fue trazar un guión para la grabación de un podcast o programa radial para su difusión en la red. La primera edición del programa fue lanzada y escuchada por amigos y personas cercanas a los integrantes del colectivo en agosto del 2013 a través de un blog creado para el entretenimiento y la formación de público en torno al arte cinematográfico.

#### **Podcast**

El desarrollo del programa radial se elabora a partir de unas convenciones propuestas por los integrantes con enfoques como: Directors, The winner is, Marcopoliando, Multifacial, La Nevera del

tiempo, y Cinéfilos. Estos formatos siguen un guión basado en la idea de seleccionar tres películas: la buena (película galardonada), la mala (película sin galardones) y la fea (película de bajo presupuesto). Además se incluyen películas recomendadas bajo los rótulos de Bang Bang (acción), Valle de Lágrimas (drama), La Generala (comedia), El falso culpable (suspense), Ladrillo (película de culto), y Tercer Mundo (película cuya temática refleja la realidad social del país donde fue realizada). Cada programa sigue su propio eje narrativo a partir del tema seleccionado.

La producción del programa no excedía los soportes técnicos pues solo se necesitaba un computador portátil y un espacio físico para la reunión de los integrantes. Posteriormente, en vista de la acogida y divulgación del programa dada su recursividad, el colectivo adopta un slogan: *Radio de baja calidad sobre cine de todas las calidades*

### **Prensa, festivales y publicaciones**

La circulación del programa radial por más de un año conlleva a que el colectivo fuese invitado a participar en función de prensa a los siguientes festivales: 31 Bogocine, 12° y 13° Bogoshorts, FICCI 55° y 56°, Primera y segunda versión del Indiebo, Eurocine 2015, III Alta Fidelidad, 14° Festival de Cine Francés, 17° Midbo, BIFF y 7° Zinema Zombie. La relación con estos circuitos de circulación cinematográfica ha permitido que los integrantes del colectivo asistan a eventos académicos, proyecciones de estrenos, master class, homenajes y ruedas de prensa relacionados con la producción nacional e internacional.

La labor de prensa implica generar un diálogo con los agentes más directos del séptimo arte a través de los eventos mencionados anteriormente, donde directores, productores, actores, fotógrafos, etc, comparten sus recetas; entre algunos de los personajes que han pasado por la cámara de *La Buena* se encuentran ([Ver fotos 1, 2, 3 y 4 en Anexo A](#)): Darren Aronofsky (Ganador AFI 2009), Kim ki Duk (Ganador Cannes 2011), Pablo Trapero (Ganador Festival

de Venecia 2015), Michael Hausman (Ganador Director Guild of America 1985, 2006, y 2009), Sean Baker (Ganador Independent Spirit Awards 2012), Franco Lolli (Ganador Festival de La Habana 2014), Alejandra Borrero (Ganadora Premio India Catalina 1994, 1996, 2008, y 2010), Chris Newman (Ganador del Oscar 1974, 1985 y 1997), Gaspar Noe (Ganador CinEuphoria Awards 2010) Susan Sarandon (Ganadora del oscar 1996) Carlos Ozuna, Luis Ospina y Ruddy Rodríguez entre otros.

El colectivo como asistente de estrenos nacionales formula cuestionarios a los diferentes directores, actores y productores, de esto se produce registro fotográfico y video grabaciones de los eventos. Los registros han sido compartidos a través de las diferentes redes sociales del colectivo: Facebook, Instagram, Twitter y Youtube. Algunos de los estrenos en los que el colectivo ha participado son: *La tierra y la Sombra* (2015) de César Augusto Acevedo, *Que viva la música* (2015) de Carlos Moreno, *Elefante Desaparecido* (2014) de Javier Fuentes León, *Gente de Bien* (2014) de Franco Lolli, *Güeros* (2014) de Alonso Ruíz Palacios, *Alias María* (2015) de José Luis Rugeles, *Violencia* (2015) de Jorge Forero, y *El Abrazo de la Serpiente* (2015) de Ciro Guerra. Esta etapa fue muy importante pues dio paso a la inmersión en todo tipo de actividades relacionadas con el cine y su apreciación, llevando al colectivo a proponer desde su rol como estudiantes producciones de carácter académico; esta producción se ve reflejada en los siguientes artículos publicados en la revista Candilejas adscrita al comité de publicaciones de la Universidad del Tolima: *¿Y por qué no Buster Keaton el mejor actor expresivo?*, y *Chan Kong Sang: Empezar sobre tablas para luego partirlas* escritos por Julián David Granada Rojas, *Un lugar sin límite*, y *El mocosito del retrato* escritos por Francisco G. Rodríguez M. y Shannon Casallas Duque.

### **Cineclub**

En medio del trabajo de prensa y divulgación, se gesta el primer cineclub del colectivo, el cual se mantuvo durante un año y seis

meses en el café-bar Café Cinema donde todos los lunes se dirigía el foro en torno a la proyección del ciclo. El cineclub se estructuraba a partir de un ciclo de cuatro o cinco semanas, película por semana, estos ciclos desarrollaban un tema el cual era eje transversal para la selección de las películas, algunos de los temas fueron “La comedia de la vida”, “Escapes de prisión”, “Cine sobre cine”, “Mujeres directoras”, etc. Los ciclos llevados a cabo comprendieron diversos elementos que congregan al cine y otras manifestaciones artísticas como la literatura. Un ejemplo lo podemos ver en el ciclo nombrado “Ligeia”, el título y el tema hace referencia a una obra de Edgar Allan Poe, de este modo las películas seleccionadas para el ciclo desarrollaban de diferentes maneras este arquetipo de la obra Ligeia. Los ciclos encontraban un suelo para el diálogo sobre los diferentes focos a los que puede llegar el lenguaje cinematográfico como objeto formativo. Para cada proyección algunos integrantes del colectivo creaban una ilustración/cartel para la divulgación e invitación al público ([Ver ilustraciones 1, 2, 3 y 4 en Anexos B](#)). El trabajo plástico e ilustrativo se ha mantenido como respuesta estética a la experiencia misma con el cine durante las diversas etapas del colectivo.

El colectivo se centró en sus intereses pedagógicos y así comenzó la búsqueda de espacios para establecer un cineforo, para esto el *Manual de gestión de salas alternas de cine* señala “Actualmente existe como ejemplo el programa Cinemateca Rodante de la Cinemateca Distrital de Bogotá, cuya intención es generar un circuito nacional para la exhibición de muestras especiales”<sup>2</sup>. Los integrantes del grupo inician talleres de formación de cineclubes ofertados por la Cinemateca Distrital, ésta en su apoyo al desarrollo de espacios de exhibición ofrece un programa llamado Cinemateca Rodante, programa que se divide en dos momentos. Primero, la formación de gestores por medio de talleres de la *Cinemateca Rodante*, formación que se realizó, como se dijo anteriormente, por integrantes del colectivo y la gestión del cineclub en Café Cinema. Segundo, el crecimiento de las salas de exhibición con obras dadas por la

Cinemateca Distrital; allí el colectivo busco completar el programa estableciéndose como Sala Asociada.

Siguiendo el interés del colectivo sobre la responsabilidad de derechos de autor de las obras que se proyectaban la *Ruta de apreciación cinematográfica* el marco legal indica “En Colombia las leyes que regulan el Derecho de Autor son la Ley 23 de 1982, la Ley 44 de 1993 y la Decisión Andina 351 de 1993.”<sup>3</sup> En este aspecto, ser Sala Asociada de la Cinemateca nos ofrecía el acceso a obras recientes y pasadas con un permiso previo en cuanto a derechos de autor lo que daba más variedad legal en la oferta al público. El espacio se encontró en la Universidad Nacional y junto a estudiantes de ésta se realizó la inscripción como Sala Asociada de la Cinemateca ya que como cineclub se indagó en el fortalecimiento de espacios alternos de proyección. Vinculados a la Cinemateca, el colectivo en la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, llevó a cabo ciclos como: *Ciclo de Cine español* con obras que abordaron temáticas sociales de un Madrid contemporáneo como *Hermosa Juventud (2016)* o *Ciclo de Cine francés* y sus comedias como *Hombre de Río (1964)*. Para los encuentros algunos integrantes del colectivo crearon carteles para la circulación y difusión de cada proyección como se venía haciendo.

El trabajo y los quehaceres independientes de los integrantes han permitido la movilidad del colectivo hasta la costa del Caribe. En *Barbados*, The University of the West Indies, el cineclub, llamado *Cinestereotipos*, en asociación con el colectivo *La buena, la mala y la fea* abrió un espacio para explorar la cultura de regiones hispanohablantes, su diversidad y riqueza a través del cine y reevaluar los estereotipos y prejuicios que se establecen sobre ellas ([Ver ilustración 5 en Anexo B](#)).

Poner sobre ruedas este proyecto, ha hecho que los integrantes del colectivo integren sus conocimientos teóricos, pedagógicos y artísticos alrededor de su práctica académica y sus actividades

de disfrute y crecimiento personal, además de generar un gran compendio de material entre creaciones propias y contenido externo, publicado e inédito que reúne más de 100 ilustraciones, más de 300 fotografías sobre eventos y personajes de la industria del cine, más de 10 horas de material audiovisual de entrevistas y ruedas de prensa. Mucho de este material tiene su medio de circulación por Facebook. Vale mencionar que los visitantes de la página tienen diferente origen y lengua, por lo cual los contenidos pueden estar en lengua castellana, inglesa, italiana o francesa. Además, a través de los sitios web buscamos crear comunidad estableciendo y fortaleciendo lazos que permitan a las personas encontrarse en sus afinidades con relación al arte. Este objetivo ha sido alcanzado en gran medida y nos ha permitido generar alianzas con otros colectivos y proyectos dedicados a la formación de públicos de cine en Colombia, Argentina, y México.

### **Conclusiones**

El producto audiovisual que circula hoy en todos los formatos de pantallas apunta a gran cantidad de públicos, connotando una distinción en los diversos modos del hecho social que evidencian y demandan a la vez una extensa gama de temas, estilos, corrientes y técnicas, que se configuran según el contexto. El cineclubismo y la formación de públicos en el lenguaje cinematográfico construyen un puente ante las exigencias de las formas cambiantes del lenguaje audiovisual, la comprensión de su producción y distribución y los diversos públicos. Luego de la ley de cine en el año 2003, la producción de películas colombianas ha encontrado nuevos caminos y estrategias que han dado frutos a nivel internacional, pero la inquietud por el público colombiano de cine colombiano aún demanda una tarea importante.

El cineclubismo como formación de públicos es considerado como educación no formal lo que brinda el apoyo de instituciones del Estado y diferentes organizaciones para la creación de éstos en asociación, por ejemplo, con la Cinemateca Distrital. Así, el cineclub

de la mano con el cine nos permite proyectar y abrir espacios de discusión apuntando a dos ejes; primero, la discusión en torno a temas de tipo social, político, ambiental, mítico, entre otros, que nos permite indagar en contextos económicos, históricos y sociales. Segundo, la discusión en torno a los aspectos técnicos de una obra como el momento de creación y producción. Estos dos ejes, que también direccionan las discusiones en los podcast, son elementos que permiten la formación de público en cuanto se da una apreciación de lo cinematográfico cuando se asiste a los cineclubes.

Por último concluimos que la universidad en su papel de congregar diferentes visiones y pensamientos, es una fuente de reflexión en torno a las prácticas artísticas que nos rodean y su íntima relación con las formas sociales. Allí los estudiantes a partir de sus intereses mantienen vivo el debate por el arte y la experiencia estética y, en nuestro caso, esta discusión se mantiene al margen de la plática educativa y pedagógica.



## Referencias Bibliográficas

García Amilburu, M., Landeros Cervantes, B. (2011). Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine. México: UNED.

Iparraguirre, M. (2014). El cineclubismo como una forma de pedagogía. *Toma Uno, Número 3*. Recuperado desde: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/9305/10027>

Ministerio de Cultura, *Manual de gestión de salas alternas de cine*. Bogotá, Ministerio de Cultura, 2004.

Ministerio de Cultura, *Ruta de apreciación cinematográfica*. Ministerio de Cultura, Colombia. 2008.

## **Notas**

---

- <sup>1</sup> <http://www.mincultura.gov.co>. Ruta de apreciación cinematográfica. Ministerio de Cultura, Colombia. 2008. ([texto](#))
- <sup>2</sup> <http://www.mincultura.gov.co>. Manual de gestión de salas alternas de cine. Ministerio de Cultura, Colombia. 2004. ([texto](#))
- <sup>3</sup> <http://www.mincultura.gov.co>. Ruta de apreciación cinematográfica. Ministerio de Cultura, Colombia. 2008. ([texto](#))

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

### Anexo A

Foto 1. Michael Hausman, Indiebo 2015

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo A  
Foto 2. Chris Newman, Indiebo 2016

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo A  
Foto 3. Darren Aronofsky, FICCI 55°

## Anexos



([texto](#))

Anexo A  
Foto 4. Kim ki Duk, FICCI 55°

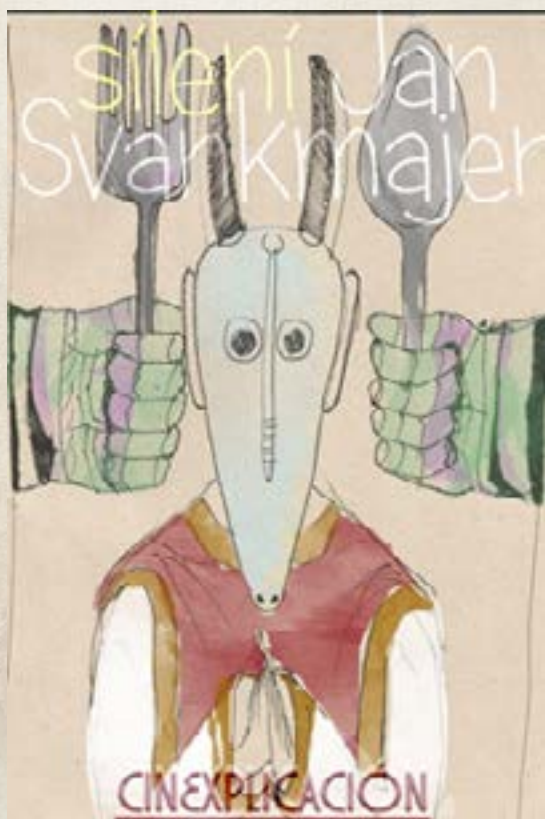
## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo B  
Ilustración 1

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo B  
Ilustración 2



### Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo B  
Ilustración 3

## Anexos



*Continúa en la página siguiente*

Anexo B  
Ilustración 4

## Anexos



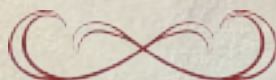
(texto)

Anexo B  
Ilustración 5





**La Imagen como un Referente de la  
Realidad (Colección Documental de las  
Creaciones Audiovisuales de los Estudiantes  
LEA UD 2010-2016)**



Julián David  
Granada Rojas  
Colombia

## **Biografía**

**Julián David Granada Rojas**

Licenciado en Educación Artística.

**La Imagen como un Referente de la Realidad (Colección Documental de las Creaciones Audiovisuales de los Estudiantes LEA UD 2010-2016)**

Julián David Granada Rojas  
jgranadarojas@Gmail.com  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Colombia

**Resumen**

La Colección Documental tiene como fin rescatar, analizar y clasificar todas aquellas creaciones audiovisuales (CA) seleccionadas, que fueron realizadas por estudiantes de pregrado de la carrera en Licenciatura en Educación Artística (LEA) de la Universidad Distrital, Facultad de Ciencias y Educación, sede Macarena A, correspondientes a los semestres transcurridos entre 2010-1 y 2016-3. Esta monografía muestra la producción artística generada dentro y fuera del ámbito universitario, en correspondencia a la formación y a la praxis del quehacer docente; constituye así, una memoria, un banco de imágenes audiovisuales patrimoniales propios de la universidad que reflejan los procesos creativos dados colectivamente y a su vez, manifiestan juegos estéticos simbólicos de un malestar cultural, un interrogante frente a lo social. Los materiales aquí recopilados no son obras de arte, sino manifestaciones artísticas interpretadas desde una antropología audiovisual, que contempla cargas simbólicas que exploran los posibles alcances técnicos y tecnológicos de la era en correspondencia con una cultura de la imagen y sus interrogantes. Para desarrollar mejor las reflexiones sobre la importancia e incidencia de estas manifestaciones con la realidad, sustentan el análisis de los diversos constructos y teorías acerca de la imagen-movimiento, así, abrir el espectro de algunos pre-supuestos del tiempo y la duración de Henri Bergson, pasando por las minuciosas discusiones propuestas por Gilles Deleuze sobre el fenómeno de la separación de lo sensitivo y lo percibido en el arte cinematográfico; para desembocar, finalmente, en la discusión en torno a la imagen y el tiempo, preservación y la estética de lo

audiovisual se desarrolla con base en las diferentes posturas frente a la correspondencia de las imágenes en nuestra época según los pensadores Roland Barthes, Martín Heidegger, Michel Foucault y Jacques Rancière.

## **Introducción**

La era tecnológica, hija de la Modernidad, alcanza su apogeo en el siglo XXI, tras la asimilación del lenguaje audiovisual como espectáculo globalizado, un objeto de mera especulación soportada bajo el avance tecnológico que aprecia, forma, informa y testifica nuestra relación con la vida cotidianamente; un avance dado culturalmente y que fija correspondencias con la conformación social actual. Este libre discurrir de las imágenes dan cuenta de la inmersión que estamos frente a ellas, siendo no solo consumidores placentes, sino que también, creadores y críticos, más, al tratarse de formación en las artes. La experiencia de crear con la *imagen-movimiento* potencia el encuentro sensitivo, posibilita la conciencia de las implicaciones en el hacer audiovisual, se concierne una idea por medio de la habilidad en el revolimiento de las evoluciones técnicas, acercamiento a la historia del arte; conformando un cuerpo receptivo a lenguajes no verbales, la imagen-movimiento en sí es un texto.

Con estas nuevas configuraciones de nuestra cultura, el creador de imágenes emprende maneras más prácticas de propagar los conocimientos prestos al servicio de una sociedad en continua transformación, procedente del entramado de las relaciones mercantiles con el resto de países “en desarrollo”, como el nuestro; se expande entonces, un mercado cultural a todo lugar sin restricción.

Las más de ochenta CA aquí recopiladas, exponen la relación de los aparatos tecnológicos con la formación y experimentación del lenguaje artístico y que al ser observadas con mayor detenimiento, expresan su contexto, los problemas de una comunidad o imaginarios que se alzan universales pero que corresponden a un sentir



patrimonial, un testimonio en fotogramas que en su mayoría muestra la Bogotá en la primera década del presente siglo. Este documento sirve aquellos profesores y estudiantes como insumo para todas aquellas clases afines con las audiovisuales, como también, para la comunidad en general, al quedar la Colección Documental en diversos lugares para su consulta (Biblioteca Comandante Camilo Torres Restrepo UD, BEGMA de la Cinemateca Distrital).

**Palabras clave:**

Creación audiovisual, *Imagen movimiento*, colección documental, imagen-tiempo, tiempo-espacio, memoria-duración, patrimonio audiovisual.

**Desarrollo**

Este trabajo surge tras la observación de las diferentes muestras independientes de trabajos hechos para clase, entregas finales o tesis de grado afines a las artes visuales, los cuales fueron realizados por los compañeros de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística (en adelante, LEA) y quedaron en el olvido por no haber sido preservados en un banco de imágenes que posiblemente reforzaría la enseñanza de las artes audiovisuales al mostrar referentes y procesos creativos ya dados. Varios de los cortos (El otro, Después de Años sin Vida, Réquiem en un Bus y Gasolina en el Corazón) han ganado premios y concursos por su buena técnica, para mí, también es gratificante como para sus creadores, porque la selección y necesidad de esta investigación encuentra aún mayor sentido. En el desarrollo de esta monografía se encontró con un estado del arte inexplorado, nunca se ha recurrido a la creación de un banco de imágenes o creaciones propias de la facultad y de dominio de los estudiantes.

He de señalar que, a pesar del valioso esfuerzo documental de la biblioteca es bastante limitada, debido a que en el repositorio institucional no se pueden almacenar las tesis completas, es decir, que los soportes digitales no son tenidos en cuenta para la

consulta en línea o presencial; esto se debe, a la poca capacidad de almacenamiento de dicho repositorio no daría abasto para esta cantidad de información adicional, limitando la consulta. Por tanto, fue necesario referirse a decanatura para resolver la consulta del material en la Biblioteca y Unidad de Ayudas Audiovisuales; por otra parte, la necesidad de crear vínculos con la Cinemateca Distrital y Fundación para el Patrimonio Fílmico, entidades afines, se efectuó y procura que se garantice de manera más adecuada la preservación, circulación y consulta de las CA, además, de llegar a un público más diverso y abierto.

Los documentos rescatados en esta investigación han sido compilados gracias al interés personal de cada estudiante por conservar sus creaciones individuales o colectivas, llevadas a cabo durante su formación académica. Este interés es significativo, ya que estos estudiantes productores de CA encuentran relevante difundir dicho material con el fin de constituir una memoria pública, de manera más precisa: una memoria universitaria para la ciudad.

Ahora bien, uno de los referentes teóricos más influyentes de esta investigación es el filósofo francés Gilles Deleuze, quien desarrolla en la teoría de la *imagen-movimiento*, un ensayo de clasificación de signos no lingüísticos que caracterizan el cine y su imagen, dando relación directa a los planteamientos propuestos por Henri Bergson, sobre el tiempo-espacio y la duración, frente a la sensibilidad de una conciencia mediada por la técnica científica moderna.

La preocupación de Deleuze, surge tras los planteamientos y las resoluciones consideradas por Bergson, sobre el movimiento y la imagen, dado que para éste último, el movimiento no se confunde con el espacio recorrido, en otras palabras y sintetizando un poco su pensamiento, el espacio recorrido es pasado y el movimiento se da simultáneamente en el presente; dos palabras en entera relación, pero independientes una de la otra. En las imágenes en movimiento el espacio es homogéneo, responde a un tiempo impersonal,

uniforme, contrario al *movimiento* es heterogéneo, abstracto y dado por resolución; el cine nos muestra “un falso movimiento”.

Para Bergson, el cine rompe con la percepción natural al ser la suma de cortes inmóviles. Deleuze se pregunta, ¿hasta qué punto, las representaciones siguen siendo las mismas?, obviando el aspecto técnico de la obra, el hombre sigue representándose a sí mismo en relación con los otros y los ente<sup>1</sup>s.

La *imagen-movimiento* da características a la realidad que trae de afuera, la interpretación de mundo se da de forma dialéctica con la cultura y por medio de la percepción; sin embargo, esta percepción se fundamenta en la sensibilidad de la experiencia con el acontecer estético.

La pregunta de Deleuze, está constituida por la irrupción de la percepción natural del cine que habla Bergson, como una suma ininterrumpida de cortes inmóviles, donde el movimiento se añade; pero dicho planteamiento varía con su tiempo, cambios drásticos se dan muy pronto en su evolución, un plano espacial es reemplazado por lo temporal, lo técnico corrige, ¿la esencia de la *imagen-movimiento* se renueva? Deleuze considera que, las intenciones reparadoras de lo perceptivo y lo sensitivo, no son reveladas del todo, debido a que esta relación corresponde al conocimiento y a la memoria del espectador, los “instantes cualesquiera” de la imagen con el ojo, se dan en concordancia y relación a espacios inteligibles del entendimiento.

“El cine no se confunde con las otras artes, que apunta más bien a un irreal través del mundo, sino que hace del mismo mundo un irreal o un relato: con el cine, el mundo pasa a ser su propia imagen no es que una imagen se convierta en mundo” (Deleuze, 1984, p. 89)

En sus inicios el juego creativo con la *imagen-movimiento* quiso imitar la percepción natural desde la secuencia fotográfica del astrónomo Pierre Jules que registra el paso de venus por el sol en 1874, como también, la construcción del aparato con dieciséis objetivos para captar el movimiento, la reproducción era tan fiel que se emparentaba más al hecho documental que al desarrollo ficcional; los grandes sueños han sido representados por los humanos de múltiples maneras, donde lo técnico es el modo más no la forma. Por ello, Deleuze acertadamente propone que para formar nuevas imágenes el hombre tendrá que captar la correlación de la materia y su flujo.

¿Qué cuestionan las CA? El hombre se convierte en sujeto al modo de producción al que esté encadenado mutuamente a otros y se presta para el estudio académico, objetivando al sujeto con la pregunta del *qué soy* y cambiarlo para un *quién soy yo* en la historia (Foucault) esta es su conversión; puesto que, la moralidad se basa en leyes externas que reafirman el sentido individual que durante siglos direccionan el sentido y el saber de las cosas en el mundo, la historia nacional y creencias en cada país.

El termino *imagen-movimiento* se atribuye a Henri Bergson, quien plantea la distinción entre desplazamiento y movimiento, así como la relación que estos tienen con el problema del espacio-tiempo, la era científica y la metafísica moderna, considera el tiempo de la *imagen-movimiento* como piezas independientes del movimiento que corresponden a un gran tiempo relativo del relato, donde el espacio determina los tiempos dados; una máquina que retiene bloques de movimiento y duración.

La *imagen-movimiento* no solo está contenida en sus cualidades como cosa o apariencia; implica y contiene en sí misma un código (símbolo), de aprovechamiento de una técnica, una forma de ver la historia en la que los espacios no están predeterminados y operan entre sí. Para Rancière, la estética no solo corresponde al régimen

de lo sensible de las formas (analítico), sino que, también está atada y debe ser contemplada desde un orden social que confronta la realidad de lo inmediato; es decir, que la estética no opera desde un solo lado de lo sensible.

“De hecho “el arte” no es el concepto común que unifica las diferentes artes. Es el dispositivo que les hace visibles. Y “pintura” no es solamente el nombre de un arte. Es el nombre de un dispositivo de exposición de una forma de visibilidad del arte. “Arte contemporáneo” es el nombre que designa propiamente el dispositivo que viene a ocupar el mismo lugar y a cumplir la misma función” (Arcos-Palma, 2008, p. 4)

Para contemplar y comprender a profundidad una imagen de mundo de este siglo, es necesario del curso del tiempo que bien analiza Heidegger en *Las Sendas Perdidas*, cuando formula que es imposible dar cuenta del cambio de una era a otra, pues el hombre es incapaz de reconocer una contradicción en los términos, la idea de conciencia de era, se tiene tras pensar que se ha dejado ya, una atrás.

La etimología de la palabra *imago* (imagen), que indiscutiblemente está relacionada con la raíz de *imitari* (imitar) en Aristóteles<sup>2</sup>. En la Ilustración, la imagen denota a partir de un mensaje principal, dando claridad al texto. La palabra deviene del griego, μίμησις<sup>3</sup>, concepto estético que se refiere a la imitación de la naturaleza como fin esencial del arte, también deviene de *mimos*, referido al cambio de personalidad, una acción ritual un nexo directo con los dioses y era indispensable para la lectura de los signos.

Retomemos a Roland Barthes, quien plantea el ser de la imagen en la historia moderna como una copia analógica de la realidad, es decir, señala que la imagen es capaz de producir nuevos signos y símbolos, por medio de gestos de comunicación, articulados en la naturaleza lingüística de la imagen dependiente de la reproducción.

Para Barthes, las imágenes representan signos que favorecen la lectura de los significantes de una civilización o cultura, a su vez esa significación, no es capaz de agotar la inefable belleza de la imagen; toda imagen es un mensaje, es una interpretación del lenguaje simbólico que se identifica.

Recordemos por ejemplo la evolución fotográfica, en sus inicios tan debatidos por impresionistas y artistas, quienes consideran la transformación de representación que implican para el arte y el mundo; al ser una copia fehaciente del acontecer de lo real desvirtúa un poco su labor. Recordemos en la retórica de la *imagen* de Barthes, refiriéndose a la publicidad, las imágenes comprendidas en un tiempo contextual entregan de inmediato un primer recado de carácter lingüístico, que de manera natural presentan las acciones; a su vez, la imagen despojada de sus connotaciones, cambia radicalmente y la lección de ese mensaje se hace objetiva, aquí no se identifica sino que se interpreta.

En las CA recae el rótulo de patrimonio audiovisual, esta afirmación es respaldada gracias a los postulados de Ray Edmondson, quien de manera clara y sencilla hace una pequeña introducción sobre de los fundamentos y la evolución del oficio de archivar. Con la investigación de Edmondson se enriquece el estado del arte de esta monografía, puesto que, aclara el impulso de políticas internacionales que garanticen dicho ejercicio de preservación, da referentes internacionales de nuevas asociaciones y grupos afines, propone herramientas para una selección adecuada de los materiales recopilados; finalmente, esclarece los derechos de autoría de las obras.

El ejercicio archivístico y de Colección Documental, es un tema que viene en ascenso debido a que la información ya no suele ser preservada en físico y sí, en digital (nube), ocasionado precisamente por el cambio de conocimientos, que según dice, garantiza los

cambios de los soporte de la información, aseguran el ejercicio guardar la identidad de cada nación.

El patrimonio audiovisual determina de cierto modo la cultura hegemónica de un país, puede llegar a testificar las tendencias de unas regiones sobre otras predominantes y visualizar subculturas emergentes; valores como la identidad y la memoria de un país resaltan, como si quisiesen preservarse, la cultura podría definirse como toda acción humana que tiende a repetirse en cadena, hacerse costumbre en un grupo o etnia, en el que los mismos partícipes de la cultura (que somos todos) tenemos derecho a acceder a las mismas prácticas patrimoniales sin distinción de raza, género y sexo.

### **Conclusiones**

Con esta Colección Documental rastrea una memoria colectiva patrimonial dentro y fuera de la Universidad Distrital, capta los ideales y miradas de más de un conjunto de personas que habitan y habitaron el alma mater, coexisten con la ciudad de Bogotá que representaron e interpretaron un espacio-tiempo de su realidad por medio de ficción e *imágenes-movimiento*. Aquellas creaciones reescriben una historia local y personal, mostrando el dominio de ciertos elementos narrativos propios del cine y la cultura de la imagen, estos medios tecnológicos (celulares, cámara, programas de animación) facilitan el quehacer de la expresión artística de este siglo, generando un pensamiento crítico y libre frente a la realidad. El creador de una *imagen-movimiento* manifiesta las complicidades de sus responsables con el mundo, se valen de la narración, los personajes ficticios para así, desprenderse y devenir en cualquiera persona en el mundo, alejándose y emparentándose con los síntomas de su cultura; siendo en últimas, una interpretación de mundo y realidad inmediata parodiada.

Es apremiante agregar que las CA seleccionadas, como opcionadas indican dos modos de narrar, una que contempla la *imagen-movimiento* de manera tradicional inicio, nudo y desenlace,

muy propias del cine clásico donde hay relación y consecución de planos entre escenas y la música es pensada de acuerdo a cada escenas. La otra, juega con la imagen capturada en la cámara y la edición final de manera casi experimental, su narración muchas veces desconoce su contexto, no es clara y se emparenta seguramente con las narraciones contemporáneas que son foráneas del video arte o exploraciones de la imagen y el sonido. Por el contrario los documentales presentes en la Colección son pocos, esto se debe, a que requiere de mayor investigación contrario a la realización de Film minutos o cortos donde el tiempo es irregular.

Recordemos que todo producto o creación audiovisual que contempla símbolos constituyentes de una realidad viste discursos significativos, reflejan un tiempo-espacio determinado en tensión con su contexto, estas interpretaciones en el que el hombre se representa nuevamente para señalarse y señalarnos, repara en una realidad alterna algunas consideraciones que afectan indirectamente la nuestra; la memoria no es pasado, es presente dado de forma simultánea en el espacio-tiempo. La experiencia visual generadas por las CA recopiladas, están influidas por una responsabilidad con su tiempo, necesariamente corresponde al presente, toma recursos referenciales del pasado, del mismo modo, la conciencia erige una memoria entre tiempo-sensibilidad-duración, recreando el mundo, impulsa una interpretación propia de saber constituido con los referentes de su realidad a partir de su vida: es producto de una cultura de la imagen que posee características de duración.



## Referencias Bibliográficas

- ARCOS-PALMA, Ricardo. (2008). "Estética y política en la filosofía de Jacques Rancière". II Congreso Colombiano de Filosofía. Cartagena de Indias. Recuperado de: <http://esferapublica.org/arcospalma.pdf>
- BERGSON, Henry. (1986) *Memoria y vida. Textos escogidos por Gilles Deleuze*. Alianza editorial.
- DELEUZE, Gilles. (1984). *La Imagen-Movimiento*. Barcelona: Paidós.
- EDMONDSON, Ray. (2004). *Filosofía y principios de los archivos audiovisuales*. París: UNESCO.
- FOUCAULT, Michel. (2002). *La Arqueología del Saber*. Editorial Siglo XXI editores Argentina S.A.
- GRAU REBOLLO, Jorge. (2012). Antropología audiovisual: reflexiones teóricas. *Alteridades* 22(43): 161-175.
- HEIDEGGER, Martín. (1960) *Sendas Perdidas*. Editorial Losada.
- RANCIERE, Jacques. (2002). *La división de lo sensible*. Estética y Política. Editorial Consorcio Salamanca.

## Notas

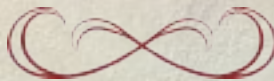
---

- <sup>1</sup> ente: Del latín ens, ente es un concepto filosófico que remite a lo que es, existe o puede existir. Un ente participa del ser y tiene que propiedades que, como ente, le son propias. El concepto trasciende lo material, ya que un ente puede ser una mesa, un televisor, un lago o la raíz cuadrada de dieciséis. ([texto](#))
- <sup>2</sup> “2. Además de esto, porque los imitadores imitan a sujetos que obran, y éstos por fuerza han de ser o malos o buenos, pues a solos éstos acompañan las costumbres (siendo así que cada cual se distingue en las costumbres por la virtud y por el vicio), es, sin duda, necesario imitar, o a los mejores que los nuestros, o a los peores, o tales cuales, a manera de los pintores” (Aristóteles, 1948, p.10). ([texto](#))
- <sup>3</sup> Imitar: 1. f. En la estética clásica, imitación de la naturaleza que como finalidad esencial tiene el arte.  
2. f. Imitación del modo de hablar, gestos y ademanes de una persona.  
Real Academia Española © Todos los derechos reservados ([texto](#))





# El Smartphone como Fuente De Producción Discursiva En La Danza



Gloria Stella  
Saenz Gutierrez  
Colombia

## Biografía

### **Gloria Stella Saenz Gutiérrez**

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Producción de Textos Críticos y Difusión Mediática de las Artes (2013) de la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires, Argentina. Actualmente realiza la investigación El cuerpo y sus formas discursivas con los nuevos medios para obtener el título de Maestría en Crítica y Difusión de las Artes de la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires, Argentina. Ha trabajado en la Secretaria de Integración Social en programas como Comedores Comunitarios y Jardines Infantiles (2008-2009) siendo las artes y sus diferentes lenguajes, visual, sonoro, verbal y corporal, el campo que posibilita fortalecer el tejido social. Trabajó como maestra en artes plásticas y visuales en el Colegio Jorge Eliecer Gaitán en el municipio de Puerto Gaitán, Meta (2010-2011) donde desarrolló una de las experiencias pedagógicas más significativas del municipio Del Arte Decorativo al Arte Reflexivo (2011). Actualmente es maestra en danza de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central y directora del grupo de danzas de la misma institución, donde ha desarrollado la investigación El Smartphone como fuente de producción Discursiva en la danza socializada en el IV Congreso Nacional de Investigación en Danza, Bogotá, Colombia (2017). Paralelo a su trabajo docente es video artista y abarca temas como la deconstrucción de significantes y el cyborg bajo la relación que entabla el arte con la tecnología, con el propósito de crear nuevos significantes y reflexiones en torno a estas nuevas formas de producción artística que el siglo XX y XXI ha venido desarrollando.

## **El Smartphone como Fuente De Producción Discursiva**

### **En La Danza**

Gloria Stella Saenz Gutierrez

loriecilla@hotmail.com

Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

y Universidad Nacional de las Artes.

Colombia

### **Resumen**

Actualmente la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC) ubicada en Bogotá, Colombia se adelanta una investigación que tiene como fin estimular nuevos modos de producción artística en los estudiantes de danzas. El propósito radia en que los estudiantes puedan crear imaginarios y proyectar sus subjetividades a través de la relación del lenguaje corporal de la danza y el lenguaje visual que trae consigo el Smartphone, donde los procesos artísticos desarrollados, estén enmarcados en el género de la vídeo danza y puedan socializarse en diferentes escenarios académicos y artísticos.

### **Introducción**

El smartphone es un dispositivo multifuncional que condensa varios de los avances tecnológicos del siglo pasado como la fotografía, el vídeo, grabadora de sonidos, proyección de películas e incluso televisión en vivo. Un dispositivo personal que se encuentra al alcance y manipulación de cualquier persona. Esta condensación tecnológica no puede pasar inadvertida en la educación artística, puesto que la tecnología siempre está al compás de las artes y ha construido géneros y estilos artísticos muy destacados, como la vídeo danza.

La inmersión del Smartphone en la cotidianidad de los estudiantes de bachillerato de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC) ha influido en los procesos creativos, en el sentido de que el estudiante abstrae y se apropia de un sin fin de imágenes tomadas del internet para sus labores académicas. Por lo cual, la creatividad

puede verse reducida a una actividad imitativa, donde el estudiante no expone su subjetividad frente al mundo, sino que en ocasiones se reduce a lo que la actividad mediática le ofrece.

En la ETITC se llevó a cabo una encuesta que permitiera dilucidar las actividades que el estudiante realiza con el Smartphone y se encontró que tan solo el 8% toma fotografías y el 10% realiza vídeos, con lo que se puede constatar que hay un considerable desinterés por abordar la fotografía y vídeo de manera constante y como actividad artística y sin duda alguna, priman las actividades que brindan las redes sociales con 50% en relación a las conversaciones online. Además se planteó la siguiente pregunta ¿Cuál cree que es la función del arte en la sociedad? y el 60% afirma que es expresar libremente sentimientos e ideas de manera innovadora. Este diagnóstico entabla una dicotomía, en el sentido de que se percibe en los estudiantes la idea de expresar y crear desde la innovación, pero a su vez desconocen las diferentes aplicaciones que posee el Smartphone y los alcances que éstas pueden llegar a tener en los procesos de la educación artística.

La solución a este problema no radica en apartar el Smartphone de la cotidianidad del estudiante, radica en aplicar los fundamentos y las nuevas formas discursivas que Walter Benjamín vislumbró respecto a la fotografía y el cine en la primera mitad del siglo XX, es decir, comprender que la fotografía y el cine tienen la posibilidad de generar nuevas formas de percepción colectiva y con ello la expectativa de una politización del arte (Benjamin, 2003). Los nuevos modos de producción discursiva que estos dispositivos suscitaron en las prácticas artísticas fueron que, “por vez primera en la historia, las imágenes artísticas fueron efímeras, ubicuas, carentes de corporeidad, accesibles, sin valor, libres. Ahora éstas, nos rodean del mismo modo que nos rodea el lenguaje” (Berger & Gili, 1980). Esta nueva característica se debe al carácter reproducible que los dispositivos les asignaron a las imágenes, permitiendo un mayor nivel de exhibición y socialización.

Es importante continuar con los conceptos que Benjamín planteó, pero teniendo en cuenta la era digital del siglo XXI, desde las apreciaciones que Álvaro Cuadra (2003) refiere a las nuevas tecnologías de la información, ya que afirma que éstas elevan el concepto anunciado por Benjamín de *reproductibilidad a hiperreproductibilidad*. Este nuevo concepto consiste en que “la obra de arte ya no reproduce nada (mimesis), en la actualidad la obra significa y la obra solo existe en cuanto es susceptible de su *hiperreproductibilidad*, lo que se traduce en que las tecnologías digitales hacen posible la proximidad, al mismo tiempo que la autenticidad” (Cuadra, 2003).

Bajo esta premisa, se pretende orientar al estudiante frente al uso creativo del Smartphone y situarlo como fuente de producción artística, a través de la vídeo danza, con el propósito de estimular la capacidad de proyectar su subjetividad frente al mundo que lo rodea, bajo la idea de que el smartphone no solo capta y reproduce recortes de la realidad, sino que también es una herramienta de producción de sentido, que puede trastocar la realidad que habita y crear nuevas aproximaciones del mundo. Para ello es importante: sensibilizar el sentido estético, desde algunos artistas que abordaron el cuerpo danzante y/o escénico desde el cinematógrafo y el vídeo como la bauhaus, Maya Deren, Norman McLaren, Merce Cunningham, entre otros.

### **Palabras Clave**

Vídeo, danza, fotografía, smartphone, creación, enseñanza.

### **La danza condensada en la imagen en movimiento**

El futurismo un movimiento vanguardista de inicios del siglo XX que propugnó la negación del pasado para reivindicar la validez del futuro, con el propósito de resaltar en sus obras todo aquello que representara los avances tecnológicos. Los futuristas, fascinados por la alteración del tiempo-espacio que ofrece el lenguaje cinematográfico, desarrollaron diferentes juegos visuales



que los llevaron a distanciarse de la realidad y formular: “analogías cinematográficas, prácticas cotidianas para liberarse de la lógica cinematográfica, danzantes objetos sacados de su ambiente habitual y colocados en una condición anormal que, por contraste, hace resaltar su asombrosa construcción y vida no humana” (Romaguera & Gili, 1980). De este modo, el cine incursiona en una no narratividad que potenció la imaginación creadora y la idea de encaminar las artes hacia la poliexpresividad. El cinematógrafo, dio continuidad a una serie de producciones muy interesantes ya que se relacionó con otras disciplinas como las artes plásticas y la danza. Emergen así el Ballet triádico (1922) de la Bauhaus de Oskar Schlemmer, *At land* (1944) y *The Very Eye of Night* (1958) de Maya Deren, y de *Pas de deux* (1968) de Norman McClaren, quienes presentaron la necesidad de lograr expresarse libremente y sobre todo elevar la perdurabilidad de la danza en la pantalla.

El ballet triádico (1922) de la Bauhaus que dirigió Oskar Schlemmer, ubicó el cuerpo en espacios que aluden a una obra pictórica en movimiento y con fuertes influencias del constructivismo ruso, pero algo que llama la atención de este ballet es que ahora la mirada del espectador frente a la puesta en escena de la danza, no solo es panorámica, sino también recortada. El artista delimita y orienta al espectador donde debe dirigir su mirada, su atención; altera la velocidad de reproducción y contrapone el plano general y el primer plano, “así la cámara lenta no sólo muestra motivos dinámicos ya conocidos, sino que descubre en éstos otros completamente desconocidos” (Benjamin, 2003).

Por su parte, Maya Deren, en *At land* (1944) propone cambios espaciales que se encuentran unidos por algún conductor semejante, donde la presencia del cuerpo es continua, dando como resultado la alteración del espacio, pero no del cuerpo. Aunque aquí prima la expresividad del cuerpo desde su presencia escénica, es importante resaltar el modo en que el cuerpo se crea y se reinventa en el espacio. En el caso de *The Very Eye of Night* (1958) Deren sitúa el

cuerpo danzante desde su sola silueta y lo relaciona en un espacio sin gravedad, desinhibido de la presencia terrenal pero situado en el espacio infinito de la creación.

Algo similar ocurre en *Pas de deux* (1968) de Norman MacClaren donde prima la forma del cuerpo expuesta en un claro oscuro, donde la danza de dos cuerpos se multiplica, emergiendo así imágenes ambiguas que siempre buscan volver a su aspecto inicial, a su aspecto más puro. Aquí la reproducción de la imagen no va encaminada solo a su valor exhibitivo, sino también a su valor de producción creativa, es decir, la reproducción de la rutina dancística que entablan los dos bailarines se yuxtapone y cada yuxtaposición se presenta en momentos diferentes, creando un abanico corporal que entrelaza líneas, sombras, luces, suscitando una metamorfosis corporal y visual.

Bajo estos antecedentes artísticos el cinematógrafo es una herramienta que “no pretende cambiar el mundo, sino el significado del mundo, siendo su finalidad algo simbólico” (Flusser, 1990). Lo simbólico entendido como una cadena de significantes que trae consigo la obra, que es asignada por el artista y su capacidad de reinventar constantemente los modos de producción iniciales del cinematógrafo. Por lo cual, el cinematógrafo en relación con la danza es una extensión del cuerpo del bailarín, una segunda piel, que no actúa solo como registro de una acción, sino que danza con el bailarín, conecta al espectador con el aquí y ahora del espacio-tiempo de la danza, es decir, “hace coincidir el flujo temporal del filme con el flujo de la conciencia del espectador, produciendo una sincronización o adopción completa del tiempo de la película.” (Cuadra, 2007).

Estas técnicas y discursos artísticos se extienden al vídeo y perdura la idea de que el dispositivo debe operar en función del artista y no en sentido contrario, es decir, el artista debe partir del concepto de reinventar el dispositivo y alterar el significado

del mundo. Por lo cual, las aplicaciones del vídeo y la fotografía instaladas en el smartphone “no pueden ser vistas como estáticas o predeterminadas; ellas están, al contrario, en permanente mutación, en continuo redireccionamiento y crecen en la misma proporción que su repertorio de obras creativas” (Machado, 2000).

Partiendo de este fundamento, varios artistas se han apropiado del vídeo como un medio. En la vídeo danza *Introspección*<sup>1</sup> el cuerpo establece una relación, no convencional con el vídeo que proyecta la televisión. Allí, se altera la relación que cotidianamente tiene el cuerpo con la T.V, (un cuerpo casi inmóvil, con una mirada contemplativa) y lo conduce a interactuar, de otra manera con este dispositivo. El cuerpo camina atrás de la T.V y a medida que avanza se percata de la relación que posee con el dispositivo. Una relación que radica en que la pantalla televisiva proyecta sincrónicamente parte del cuerpo del bailarín, con un agregado, que esa imagen pone en evidencia el atuendo o la desnudez del bailarín. Siendo esa acción, el detonante que permite la articulación del cuerpo con el dispositivo. Esta conjugación de imágenes es registrada por la cámara de vídeo y es trastocada por un software de vídeo, donde el cuerpo tanto del que emite la pantalla televisiva y el bailarín que rodea el objeto, son alterados. Esta manipulación permite que el cuerpo se desdoble, deprenda y retorne a su condición inicial, pero también le confiere al doble el derecho de asignar los movimientos del cuerpo que lo precede, es decir, el cuerpo del bailarín. Es interesante cómo el doble, en la primera parte de la video danza, inmortaliza sus movimientos, sus deseos de independizarse del cuerpo, de adquirir una corporeidad diferente y exponer sus imaginarios.

De este modo, la captura del cuerpo danzante permite otra lectura del cuerpo, del cuerpo digitalizado, del cuerpo fragmentado, puesto que en el momento en que el bailarín actúa ante la cámara, él emplea toda su persona, su corporeidad, renunciando al aura propia de la acción, pero consagrando la inmortalidad a lo efímero. Se plantea entonces, una serie de relaciones, entre cuerpo

vivo y cuerpo proyectado, entre cuerpo proyectado y su puerta a la inmortalidad, permitiendo desdibujar los límites espaciales que proyecta la pantalla y el espacio en el que se desenvuelve el bailarín.

### **Desarrollo de la propuesta**

Este proyecto ha adoptado una metodología de investigación-creación, donde el estudiante se relaciona y crea nuevos modos discursivos que surgen de la hibridación del lenguaje visual y corporal. Se inició con la socialización de las referencias artísticas descritas anteriormente y el proceso de creación se centró en los contenidos no narrativos, conceptos como metamorfosis, yuxtaposición, alteración de lo cotidiano y creación de imágenes ambiguas cargadas de múltiples significantes. Planteados los referentes artísticos se inició con el estudio y exploración del cuerpo y sus dimensiones, sus posibilidades de relacionarse con el espacio, la idea de poder anular la referencialidad de los movimientos cotidianos y poderlos llevar a la danza desde otras perspectivas como Merce Cunningham, Alvin Ailey, Paul Taylor y Alvin Nikolais quienes exploraron la posibilidad de desarrollar la danza desde otras instancias no tradicionales, es decir, fuera del dominio de la música o de la literatura, trabajando con improvisaciones del movimiento y examinando el gesto, afirmando así la individualidad y la creatividad de cada ejecutante (Wirz, 1988).

### **Ejercicios, transformaciones, creaciones**

Tres ejes describen los conceptos empleados en el proceso de creación que condensan la relación del cuerpo y el vídeo y sus materias constitutivas cuyo eje enunciativo se centra en la no narratividad y más bien se dirige a la búsqueda de una metamorfosis abstracta:

- **Cuerpo extendido, cuerpo del otro** ([Figura 1](#)). La corporeidad individual extendiéndose con el cuerpo del otro, es decir, hay una acción o movimiento que involucra varios cuerpos y cada cuerpo no se contempla por separado, sino como un todo.

- Metamorfosis espacio-corporal y corporal-espacial ([Figura 2](#)). Implementación de la fotografía desde la técnica de *stop motion* bajo las siguientes relaciones espaciales y corporales: fotografiar el mismo espacio, pero alternando la presencia de diferentes cuerpos y cada uno de éstos deberá ir modificando el movimiento del cuerpo que lo precede; luego fotografiar diferentes espacios, pero conservando la presencia del mismo cuerpo en el cambio de espacio y conservando la continuidad del movimiento, Ambos ejercicios deben mantener el mismo punto de fuga donde se ubica el cuerpo.
- Metáfora de la cebolla visual ([Figura 3](#)). El registro de una secuencia corporal donde este contenida las dimensiones del cuerpo, sus tensiones, contrapesos y silencios corporales. Este registro visual se multiplicará en varias capas que serán yuxtapuestas y trastocadas cromáticamente, pero cada copia del vídeo iniciará en un tiempo diferente, dando la sensación de la presencia continua de uno o más dobles en la proyección. La enunciación de esta técnica se basará en que la imagen inicial en algún momento dado perderá su referencialidad, debido a la yuxtaposición y alteración cromática, pero en algún momento recobrará su aspecto inicial.

De estos procesos creativos surgen las vídeo danzas *Oscuridad*, *Imabinario*<sup>2</sup> y *El cuerpo del otro*<sup>3</sup>, obras cuya enunciación hacen tributo a la imaginación, resignificación del cuerpo, tiempo, espacio y acciones en las que el cuerpo ronda desde el amanecer hasta el anochecer, dejando a un lado la referencialidad de donde fue tomado el movimiento y de este modo la conjunción entre cuerpo y vídeo se dirige a la cadena infinita de significantes. Las tres vídeo danzas recurren al lenguaje sonoro del artista Luis Carlos Ayala Herrera de su álbum *Diarios de Facebonauta* (2013), donde la presencia instrumental y verbal colabora en el entrecruzamiento del lenguaje corporal y visual.

La difusión de estas vídeo danzas se realizó desde las plataformas Vimeo, YouTube y Facebook. A demás han tenido la fortuna de participar en el Festival Internacional de Vídeo Poesía en la Cinemateca Distrital de Bogotá (2016), en el III Festival de Artes PA KE NO TOKE LO PEOR Estación Arte Viva, Bogotá, Colombia (2016), en el Bogotá Music Video Festival y en el Festival de Vídeo Poesía Video Bardo (2016) en Buenos Aires, Argentina.

## Conclusiones

La accesibilidad que los estudiantes tienen al smartphone, permite una democratización hacia la creación visual. Un aspecto que hay que direccionar desde la habilidad de las artes en relacionarse con los dispositivos tecnológicos y crear nuevos géneros a partir de las prácticas de la educación artística. Es así como este proyecto ha iniciado su camino de reconocer en la pantalla del smartphone una segunda piel del cuerpo danzante, un escenario que le permite ser socializado desde la reproducción, donde no se requiere una actividad espectral sincronizada, sino más bien, la obra está en disposición de ser vista en cualquier momento. Con lo cual la vídeo danza puede transitar en cada una de las pantallas de manera autónoma, ya que desde el momento en que se sube el archivo audiovisual a la plataforma de *youtube* o *vimeo*, adquiere una independencia que le permite su difusión y presentarse al mundo desde un acto social o individual.

Los nuevos usos creativos que los estudiantes le asignaron al smartphone permitieron aproximarse al lenguaje visual del vídeo y la fotografía de manera no convencional, es decir, el registro visual se realizó desde el concepto de alterar y transformar el espacio y tiempo que transita cotidianamente.

Los atributos de la interacción del cuerpo con el Smartphone son de que el usuario de este dispositivo ya no es un sujeto pasivo, sino que ahora es un sujeto creador que cruza las fronteras de lo determinado hacia lo que hay por replantear y transformar. Ya no solo manipula el

dispositivo desde sus funciones básicas, sino que lo convirtió en una herramienta de producción de sentido. Los aportes que trae consigo la idea de transformar lo habitual, de agregar otros discursos a las imágenes, se fundan bajo la premisa de formar seres humanos con la habilidad de recrear y solventar lo que aparentemente no tiene sentido o aspectos que se presenta en la vida tan irracionales pero reales.; de recurrir a la imaginación para poder crear nuevas posibilidades de mundo; de dirigirse a la creatividad no solo con propósitos artísticos, sino con la intención de poder crear múltiples soluciones a un problema y no múltiples problemas a una solución, de tal manera que el estudiante logre integrar sus aprendizajes y pueda utilizarlos en diversas situaciones y contextos.

Estos aportes que se han señalado a lo largo de este proyecto, “permiten que el estudiante tenga una participación activa en la cultura y en la sociedad, a través de los diferentes productos artísticos que crean y ponen en circulación durante su vida escolar” (Cuellar & Effio, 2010). La participación activa en diferentes festivales de vídeo a representado para los estudiantes de secundaria, la legitimación de sus creaciones que traspasa el objetivo de una nota académica.

La ETICT una institución de formación técnica donde los aprendizajes se miden desde la habilidad del estudiante por conseguir altas notas, probablemente afianza la competencia y desvanece la idea de trabajar y crear en grupo, por lo cual este proyecto plantea en sus objetivos la idea de proyectar la subjetividad del estudiante frente al mundo que lo rodea, no de manera individual, sino colectiva, para que esas subjetividades se encuentren y planteen nuevos discursos colectivos que puedan socializarse primero a sus pares académicos y luego a un centenar de personas desde la escuela.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia plantea que los aprendizajes mediados por dispositivos tecnológicos permiten trabajar con los estudiantes en ámbitos que rebasan ampliamente las fronteras del aula, pero que “el diseño de estas estrategias

pedagógicas que orientan el uso y apropiación de estos medios es un verdadero reto para el educador” (Cuellar Juan, y Effio María, 2010). Bajo este reto, este proyecto incursiona en el campo de la creación con tecnologías y lenguajes artísticos, como la danza, que sin duda alguna ha desdibujado las fronteras del lenguaje con el dispositivo, propugna por una enseñanza teniendo en cuenta al contexto social, cultural y artístico del siglo XXI, sin dejar a un lado el legado histórico que ha dejado las artes siglo tras siglo. El Smartphone como fuente discursiva en la danza inicia un camino con grandes resultados y que continúa ejerciendo y replanteando estrategias con el propósito de involucrar en las prácticas de la educación artística tendencias contemporáneas y tecnológicas propias de las artes.

Actualmente el grupo de danzas institucional de la ETITC se encuentra trabajando con la técnica del *Mapping* y la vídeo danza desde las memorias y saberes artísticos que se realizaron en este primer momento de la investigación, cuyos resultados han sido verdaderamente muy significativos tanto para los estudiantes como para la maestra.



## **Bibliografía**

Walter Benjamin. (2003). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Mexico D.F: Itaca.

Cuadra, Álvaro. (2003). Hiper Industria Cultural. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Berger, John. (1980). Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili.

Romaguera, Joaquín & Alsina, Homero. (1980). Fuentes y documentos del cine. Barcelona: Gustavo Gili.

Flusser, Vilém. (1990). Hacia una filosofía de la fotografía. México D.F: Trillas.

Machado, Arlindo. (2000). Repensando a Flusser y las imágenes técnicas. Buenos Aires: Libros del Rojas.

Wirz de Beltrán, Margarita. (1988). Danza contemporánea: Un arte de nuestro tiempo. México D.F: Noriega Editores.

Cuellar, Juan Antonio & Effio, María Sol. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá: Ministerio de Educación.

## Notas

---

- <sup>1</sup> Paula Garcé Brunelli. (2008). Introspección [vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0rgV4a45opk&t=31s> ([texto](#))
- <sup>2</sup> ETITC. (2016). ImaBinario [vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5L1-9dkvqFo> ([texto](#))
- <sup>3</sup> ETITC. (2016). El Cuerpo del Otro [vídeo]. Disponible en: <https://vimeo.com/179251734> ([texto](#))

## Anexos

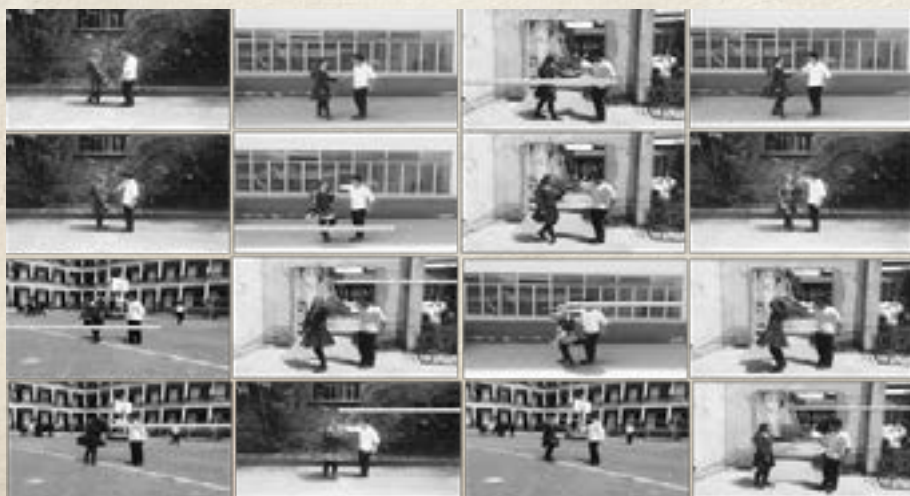


[\(texto\)](#)

Anexo 1

Figura 1. Cuerpo extendido, cuerpo del otro

## Anexos



(texto)

### Anexo 2

Figura 2. Metamorfosis espacio-corporal y corporal-espacial

## Anexos



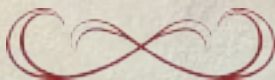
([texto](#))

Anexo 3  
Figura 3. Metáfora de la cebolla visual.





# “Una Poética del Paisaje como Instrumento de Investigación y Producción Artística”



Luz Eliana  
Tabares Peláez  
Colombia

## Biografía

### **Luz Eliana Tabares Peláez.**

Medellín, Colombia (1978). Artista Plástica y docente investigadora, graduada de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín (2002) con la Tesis de Grado Meritoria “Concierto Animal – Aire para un órgano”, destacada por su investigación y grado de innovación que aporta a la conjunción de las artes visuales en el ámbito sonoro. Posee una Maestría en Artes Visuales con énfasis en poéticas visuales (2015) enfocada en la producción y procesos de investigación en Artes en la Universidad de Panamá donde desarrolló el proyecto “Poética del Paisaje” como construcción simbólica. Ha trabajado en el ámbito cultural y educativo con diferentes instituciones y corporaciones dedicadas al arte y la cultura en Colombia y Panamá, trabajó con la Corporación de Arte y Poesía PROMETEO (1996 – 2001), quienes organizan el Festival Internacional de Poesía de Medellín con los cuales desarrolló la Primera Muestra Internacional de Poesía Experimental (2001), ha trabajado en grupos de investigación interdisciplinarios y multidisciplinarios como “Entre el arte y la ciencia”, investigación adscrita a Colciencias (2001 – 2002), el Grupo de Estudios Peirceanos de Panamá GEPPAN (2009 – 2010) con artistas – investigadores de Panamá y, actualmente, en el grupo ESINED (Estudios interdisciplinarios de educación) de la Universidad de San Buenaventura con el proyecto de investigación sobre el género epistolar, donde es co-investigadora. Trabajó como docente titular y coordinadora de la Escuela de Artes Plásticas en la Universidad del Arte Ganexa desde el 2004 hasta el 2015 dirigiendo más de 12 proyectos de grado, los últimos 3 años en la institución (2012 – 2015) estuvo al frente de la Vicerrectoría de Investigación de la misma universidad.

Ha participado con su producción artística y académica en exposiciones colectivas e individuales desde 1998 en Colombia, Panamá, Perú y España, destacando su participación como artista residente invitado en “Conexión Drácula” (2012); y su participación



[Contenido](#) / [Capítulo 7 Mesa 6](#) / “Una Poética del Paisaje como Instrumento de Investigación y Producción Artística”

en el 9no Festival Internacional de cortos HAYAH (2015), ganando con su proyecto “Paisaje en Obra” el primer lugar en la categoría de “Nuevos Directores”. Actualmente es profesora de la Facultad de Educación en la Licenciatura en Educación Artística. Sus obras y textos publicados reflejan los intereses sobre la exploración del arte como lenguaje, el dominio de herramientas gráficas digitales y las relaciones multidisciplinares del arte con otros ámbitos del saber.

## “Una poética del paisaje como instrumento de investigación y producción artística”

Luz Eliana Tabares Peláez

elitacolombia@gmail.com

Universidad de San Buenaventura.

Colombia

### Resumen

“Una Poética del Paisaje” es una investigación del contemplador en el entorno, cuyos resultados profundizan en la experiencia simbólica del lugar. En este contexto nos hemos referido a los fenómenos propios del entorno que nos circunscribe, para dar forma al transcurso de imágenes y recrear la idea de un *paisaje*, representado fragmentariamente en el medio audiovisual.

El producto de esta investigación-creación se ha formulado integrando distintos medios de expresión, tales como: el dibujo, la gráfica, la fotografía y el medio digital; que articulan y dan forma a una propuesta audiovisual generada como un *ensueño vívido*.

El planteamiento del proyecto tiene una doble dimensión teórico-práctica, y busca precisar una operación semiótica donde el concepto de “Obra Abierta” se ha presentado como una *estrategia productiva de ensoñaciones libres*; permitiendo así la heterogeneidad de los procesos y de los estados de cambio en la imagen poética.

Proponemos un *sistema abierto de signos* para una *poética del instante*, evocando libremente particularidades referidas a los territorios recorridos y recordados por el contemplador.

### Abstract

*Poetic of a Landscape* is a research of the beholder in the landscape, which results are used for to deep into the symbolic experience where we live in. At this context, we're referred to

## Contenido / Capítulo 7 Mesa 6 / "Una Poética del Paisaje como Instrumento de Investigación y Producción Artística"

it's phenomenologies for to find a way throught the images, and fragmentary landscape 's recreated.

The product of this creation-research it's been formulated through different media of expression such as drawing, graphics, photography and digital media, they articulated together and make the audiovisual proposal as a vivid life-dream.

The dimension of the project is theoretical and practical, and it seeks to clarify a semiotic operation where the concept of "Open Work" is presented as productive strategy of live-dreams. It would be allowing the heterogeneity of processes and stages of change through the image.

We proposed a open sign's system, synthetizes as video art like a poetic instantly, evoking in a free way the characteristics of Panamá as a territory.

### **Palabras Clave:**

Paisaje; semiótica; estética, rizoma, hermenéutica.

### **Keywords:**

Landscape, semiotics, aesthetics, rhizome, hermeneutics

### **Introducción**

El presente documento ofrece una síntesis del proyecto titulado "*Una Poética del Paisaje*", una investigación-creación que aborda aspectos de tipo estético y hermenéutico que tratan sobre la contemplación del entorno y la capacidad intrínseca para generar ensoñaciones a partir de la propia contemplación, ya sea activa o latente.

Como primera instancia, enunciaremos las generalidades del *paisaje* como *símbolo* y los aspectos fenomenológicos vinculados con la construcción de sentido, tomando como caso de estudio la

práctica artística abierta y heterogénea propuesta con respecto al Paisaje, a través de los procesos que la constituyen en la investigación.

Por tal razón, haremos mención de los fenómenos transitorios y cambiantes que se manifiestan en el lugar habitado como contexto de estudio, para luego, proponer una estrategia de apropiación simbólica que refiera al lugar habitado, recordado y re-creado a través de las imágenes como sistema de aprehensión y representación de mundo; que emanan de la propia conciencia inter-subjetiva en la experiencia del entorno, productora de significados en su contemplación.

En la investigación se propone un método de análisis semiótico<sup>1</sup> que aborda los procesos poéticos de las obras: “Paisaje abierto” (PA2013), Happening que recoge las imágenes intervenidas por el público, que ilustran el entorno geográfico, realizado en Ciudad de Panamá; para develar así sus fenómenos culturales, los imaginarios colectivos, las operaciones subjetivas constituyentes de sentido en el lugar habitado, en su trama simbólica; dando lugar al videoarte titulado “Paisaje en obra” (PO2015)<sup>2</sup>, *motiongraphic* que incorpora algunos hallazgos de esta experiencia de creación colectiva.

Es preciso aclarar la delimitación del proyecto en tres áreas de conocimiento:

- a) *las artes y sus medios de expresión plástica, visual* y audiovisual, que dan cuenta de las operaciones poéticas para la producción de imágenes.
- b) el segundo ámbito es la *estética*, que circunscribe aspectos reflexivos del paisaje como producto del pensamiento, y que constituye una visión de mundo,
- c) y por última la *semiótica*, que integra los 2 ámbitos anteriores enunciados por los distintos planos transversales de interpretación presentados como sistema.

[Fig. 1](#) – *Ámbitos de conocimiento de la investigación y su correlación dentro de la estructura semiótica Peirceana.*

En tanto es un proyecto de investigación generado al interior de una práctica artística, una primera pregunta que surge es: *¿Cómo podemos concebir el hecho artístico como forma sistemática de conocimiento?*, y *¿cuál es el objeto del conocimiento artístico, si atendemos a su compleja y variada relación que nos hacemos con la realidad, con especial interés en las formas representativas del paisaje?*

[Fig. 2](#) – *Finalidad del “Arte” según Deleuze y Guattari. Cita acompañada de la obra “India Dormida”, pieza digital mixta 90 c.m.x 40 .cm. 2010. Obra de la autora.*

Durante el proceso de investigación, la imagen se convierte en un instrumento para la apropiación de una visión de mundo que es inherente a la experiencia de quién contempla, y que, en este caso, a través del *paisaje* como problema de representación de mundo se manifiesta como un signo constituido por dos dimensiones de base: el soporte y el sentido<sup>3</sup>. El soporte, entendido como aquello que da sustento y contexto a otro plano donde se articulan los signos encontrados, aquello que usamos para constituir su *sentido*.

Es importante considerar las características particulares del proceso creador como un movimiento que es entrópico, aleatorio y subrepticio, ligado a las inter-subjetividades que entran en el juego de la contemplación del entorno para manifestarse en la memoria como *signo de algo*; sin embargo, el instante contemplador es efímero, porque nunca se puede aprehender el mismo momento de la misma manera dos veces, develando así el movimiento ininterrumpido del tiempo en el ser.

Hemos encontrado en este signo-paisaje una serie de singularidades intersubjetivas al contemplador que re-crea constantemente su

percepción del entorno. Para que este gesto creador logre constituirse como instrumento de conocimiento, es fundamental constituir un sistema de *imágenes/ fragmentos* consideradas aquí como *datos sensibles*, datos que conforman y son organizados en una pieza audiovisual como totalidad expresiva, cuya cualidad estética más destacada es la *transitoriedad*.

**Fig. 3** – *Valor simbólico del concepto “Rizoma”, acompañada de la pieza gráfica que nos muestra el perfil de la Ciudad de Panamá, intervenida por distintos participantes en el Happening “Paisaje en Vivo” – 2013.*

Uno de los valores intrínsecos al arte y su manera de apropiación de mundo es su *exploración libre*, por esta razón hemos privilegiado una actitud permeable y abierta a la variedad de los signos para lograr hacer de la actitud experimental, en la creación fragmentaria de imágenes; una estrategia productiva que amplíe el horizonte de las relaciones *rizomáticas* entre la creación artística y el pensamiento auto-reflexivo; que le permitan revisar y reconstruir con sentido crítico, la propia experiencia de mundo y los paradigmas que la sustentan.

Consideramos entonces que, el arte como ámbito de conocimiento es *una búsqueda consciente de una intuición emergente*, aparece como una pre-visión del valor simbólico asociado a los fenómenos temporales y efímeros, desde nuestras concepciones de la realidad circundante, surgiendo como producto de un movimiento de los afectos en la propia conciencia.

El proceso creador entonces como campo de investigación-creación da lugar a un proceso de carácter *afectivo/reflexivo*, crear en este marco de operaciones sensibles deviene como hecho *ontológico* porque *aspira al conocimiento de las esencias*, a través rastros identificados por una conciencia, en estado de contemplación de mundo.

## Metodología

Un *paisaje como símbolo* posee características muy variadas, en él encontramos aspectos naturales, culturales, sociales, políticos, económicos entre otros; por esta razón es un sistema de símbolos polivalentes y multidimensionales, con diferentes grados de complejidad, es una urdimbre de fenómenos vinculados con la existencia humana en sus variados aspectos vitales.

### Fig. 4. *Función semiótica para el concepto operativo “Paisaje”.*

Consideramos que el paisaje es una *construcción simbólica*, elaborada por el hombre como producto de la interpretación intersubjetiva del entorno que lo circunscribe, por ello consideramos que se vive diariamente en un *paisaje-cosmos*<sup>4</sup> de signos. Para comprender el entramado de dicha construcción, haremos mención de la triada semiótica que establece un primer campo de relaciones: *el contemplador como interpretante, el entorno que lo circunscribe como objeto de referencia, y la imagen del entorno como signo que surge en su conciencia.*

### Fig. 5 – *Descripción de las funciones que componen el estudio del paisaje como símbolo*

En esta relación trídica hemos identificado una amplia generación de *signos intencionales o expresivos y signos no intencionales o convenciones*<sup>5</sup>, que configuran la idea del paisaje en el propio contexto del contemplador. Encontramos también, que el paisaje como asunto se encuentra *teorizado, cuadrículado, solucionado* en palabras de Regis Debray (1994), es una virtualización de la realidad porque incidimos en el territorio que habitamos con nuestros modos y maneras de vivir; consideramos entonces que la mirada humana sobre la naturaleza es cultural, y produce un efecto de estetización del entorno. Con respecto a la producción artística referida al paisaje en general, hemos encontrado 2 ejes en su función representativa: *el paisaje icónico* –en el reconocimiento de sus figuras comunes como

el bosque, el sol, el mar, y *el paisaje como referencialidad* que hace mención a las cualidades propias de cada contexto geográfico.

La producción simbólica referida al presente proceso de investigación ha sido concebida experimentalmente, al mezclar distintos medios visuales entre sí en un proceso de estratificación y edición, permitiéndonos incorporar la estrategia conocida como "*obra abierta*", propuesta por Umberto Eco (1982). Es una metodología que aplica procesos creativos, asociados con el azar en su potencial transformador. En este caso, la *indeterminación asociada al azar* se manifiestan en la forma en que son registrados los *datos/imágenes/fragmentos*, recompuestos en el audiovisual; en la *indeterminación* no existe una noción determinada del resultado final como producto del proceso, en tanto, reevalúa constantemente las circunstancias inmediatas, y es susceptible a los cambios de su entorno.

Para la creación del audiovisual en cuestión, este proyecto artístico surge entonces sin un diseño preconcebido en sus inicios, el videoarte se convierte en una consecuencia del acto contemplador que suma, entrecruza, yuxtapone, segmenta, edita, sobrepone, sublima diferentes fragmentos de imágenes entre sí; es un método que, en palabras de Eco, se caracteriza por su *ambigüedad* y su *auto-reflexividad*, (1982, p.335) así la imagen como herramienta cognoscitiva puede ser revisada críticamente en sus nociones e interpretaciones pre-concebidas, que puedan surgir sobre las figuras y circunstancias que componen la contemplación imaginaria del *paisaje*.

En un *método* abierto sustentado en la indeterminación de las ideas, el sujeto creador - investigador registra los fenómenos que contempla, registrándose así mismo en el proceso, imbuido en la propia imagen de mundo; encontramos así un efecto de bucle *entre el afuera que experimenta el entorno y el adentro que constituye la visión de mundo*, donde la exploración subjetiva remite a los contenidos



que proyecta en el contexto.

**Fig. 6 – Subjetiva del contemplador**

Así entonces, el medio audiovisual es entendido como un *texto abierto* que permuta imprevisiblemente, bien pudiera explicarse como un *rizoma* donde no existe un eje alrededor del cual encontremos una jerarquía de las ideas, en este caso, una jerarquía de las representaciones del paisaje; mas parece un plano entramado donde las imágenes surgen imprevisiblemente, durante la contemplación del contexto. En el *rizoma* sólo podemos hablar de *relaciones, inter-conectividad* sin ningun centro hegemónico, red *caósica* de signos; su valor estriba en su capacidad infinita de generar nuevas conexiones posibles, creando así un campo, un plano que subyace gracias a esta estructura entramada.

El resultado de este método es la recreación de una idea que produce *paisajes híbridos*, con *organicidad subyacente* al sistematizar los datos.

**Fig. 7 – Ejemplo de un paisaje –híbrido – Fotograma del Videoarte “Paisaje en Obra” - 2015**

### **Constitución del sistema semiótico y resultados**

Si bien los procesos abiertos se caracterizan por su informalidad, ellos tambien posibilitan la apropiación de elementos fugaces que surgen en el azar de los acontecimientos, y hacen posible esta contemplación reversible en dos sentidos simultaneamente, *dentro de nosotros y alrededor de nuestro cuerpo*, en el cruce de las dimensiones interior-exterior, donde la conciencia es el enclave de dicha relación.

Hemos hemos encontrado nuestra premisa creativa: “*El contemplador esta inmerso simbólicamente en la propia imagen que concibe*”. La imagen que nos hacemos del mundo y aquello que llamamos realidad se nos aparece como un *caosmos de fenomenos que transcurren a nuestro alrededor*; tomando en cuenta la perspectiva

del filósofo Gilles Deleuze, donde nos afirma que un caosmos está determinado por las particularidades del contexto, y donde explica cómo la propia disposición anímica influye en su contemplación.

[Fig. 8](#) – *Relaciones semióticas del paisaje como concepto operativo*

Hemos usado en este caso la descripción fenomenológica, porque nos permite apropiarnos de los signos encontrados en la contemplación del *paisaje* en su emergencia inmediata al contemplador; en este tipo de descripción, la subjetividad del contemplador como creador de imágenes altera el objeto de estudio con su propia presencia, tal como lo propone el filósofo Merleau Ponty: “*ver significa entrar en un universo de seres que se muestran: mirar un objeto es habitarlo.*” (1981, p.51). Gracias a esta descripción, hallamos 4 elementos arquetípicos que conforman la matriz del símbolo y ordenan las imágenes, estos son: *el territorio, el horizonte, la atmosfera y la ventana, son los arquetipos* que ponen en movimiento el videoarte “Paisaje en Obra” constituido como sistema semiótico.

El contemplador a su vez, está situado dentro de otra matriz en 3 ejes concéntricos, el más exterior es *el paisaje registro que se siente*, luego, en una esfera más estrecha alrededor del contemplador está el paisaje sinestésico que surge de la evocación gracias a los estímulos del entorno, modificando el dato sensorial, por último el paisaje ensoñado como producto de la expresión anímica en la interiorización del entorno.

[Fig. 9](#) – *Niveles de registro de la experiencia en el contemplador*

La receptividad del contemplador es abierta y expansiva, el estado del contemplador que ensueña es un estado de videncia íntima, es un *vidente* porque *deviene entre las imágenes temporales de su pensamiento, que surgen como dato instantáneo de la contemplación.*

El contemplador de paisajes entonces, designa los aspectos que tendrán sentido y valor en su realidad inmediata, para Bachelard (1986) existen 3 características comunes al estado del ensoñador, a saber: *el ensoñador goza de sí mismo, prepara para otras almas goces poéticos, y su placer creador vela sin tensión*, por esta razón la imaginación requiere de una actitud receptiva y permeable para la exploración del fenómeno simbólico.

El videoarte como producto del acto ensoñador formula una *poética del instante*, donde se mezclan aspectos subjetivos y objetivos de la contemplación. Los registros obtenidos de la contemplación son imágenes producidas por el dibujo libre, el collage, y la fotografía; cuya mezcla ecléctica conforman la matriz de imágenes creando una composición orgánica, cuyo potencial evocador genera un *caosmos de paisajes*.

### Conclusiones

El *paisaje como concepto* en la exploración de sus representaciones se convierte en una *herramienta decodificadora de sus signos constituyentes*, que nos remite a un universo de *fragmentos re-compuestos y re-ordenados* en evolución permanente. Gracias a esta operación, el paisaje se nos muestra como una metáfora dinámica de los trayectos del pensamiento, entre los instantes de un universo de signos fragmentados.

### [Fig. 10](#) – Planos de interpretación.

Es necesario por lo tanto, pensar el *simbolo paisaje en su devenir*, en su movilidad temporal y subjetiva, en la transitoriedad de sus fenómenos donde la instantaneidad aparece como un valor intrínseco al signo. El videoarte como producto del proceso de investigación se caracteriza entonces por su *movilidad ensoñadora*, construido en el cruce de distintas dimensiones interpretativas que revelan un potencial textual de lectura y edición ilimitada, en sus breves virtualidades.

Por lo tanto, el *simbolo paisaje* aparece como un *transcurso de ensueños*, infinitamente variable y mudable, en tanto sus elementos, incluyendo el contemplador, han sido alterados metafóricamente como representación del *clima afectivo*; insertos en todo lugar que habitamos como extensión del propio cuerpo.

Se coloca en evidencia lo que enunciaba Cassirer (2003:228), *el pensamiento simbólico es prefigurador y el signo produce en nosotros una evocación porque apela a nuestra memoria y nuestro conocimiento del mundo*. Al recrear el símbolo/paisaje, es importante dar coherencia a los planos de interpretación en sus operaciones semióticas para profundizar en los aspectos concernientes a su producción.

Luego de haber desarrollado esta reflexión pormenorizada de los fundamentos del estudio propuesto, subyace una nueva pregunta: *¿Que imaginario es representado en la fusión de los registros entre sí, de los fragmentos recogidos como producto humano de la contemplación del lugar habitado?*

La *imaginación* como facultad común a lo humano es responsable de estas operaciones, y en tanto crea vínculos con su entorno, concibe sus imágenes como producto de la influencia del imaginario local; aspecto que consideramos de gran valor pedagógico, en tanto se relaciona con nuestros aspectos formativos, en las relaciones que constituimos con el afuera, el entorno que nos circunscribe. El *imaginario* entonces, es la expresión de los devenires individuales y las tendencias colectivas, es decir, es *la suma de las imágenes del mundo inter-subjetivas asociadas a las condiciones del entorno*, la intencionalidad de su fusión radica en *querer crear una imagen para darle visibilidad al pensamiento*, y este pensamiento surge como producto de las impresiones fugaces del contexto. Así surgen los ensueños de los *paisajes híbridos*, compuestos por registros divergentes entre sí. Gillo Dorfles (2004) afirma que la creación

artística surge como el producto de la intensificación de nuevos niveles de perceptividad.

[Fig. 11](#) – *Metáfora del paisaje humanizado. Ilustración de la autora*

Los medios digitales, por otra parte, colaboran en la sistematización y transfiguración de los datos fragmentarios el aparato semiótico produce la imagen por intermediación de la voluntad artística al querer hacer visible una pre-visión cuyo motor, es justamente, la imaginación; ella es responsable del campo hermenéutico que pone en función el aparato semiótico constituido en el *paisaje ensoñado*.

La composición audiovisual entonces, se convierte en la suma de recorridos mentales entre transiciones aleatorias, el paisaje así compuesto surge como una reconstrucción de lo natural desde la óptica humana, hemos concluido a través de esta experiencia con el símbolo que, en la imagen del paisaje encontramos *una naturaleza humanizada*, vemos en el paisaje nuestras propias marcas humanas en devenir.

Frente a este panorama, la práctica artística en sus procesos de investigación deviene entre acontecimientos efímeros, atemporales, mutables, contextuales, dinámicos, multidimensionales, transfiguradores, inter – trans - subjetivos. En esta práctica hemos reconocido un cuerpo multiplicado, un cuerpo rizomático de paisajes ensoñados, es una espacialidad donde convergen los fenómenos que revelan mundos inmateriales entrecruzados en nuestros imaginarios locales y colectivos.

La capacidad ensoñadora no es exclusiva del artista, en tanto, la imaginación es una facultad esencialmente humana que se manifiesta a través del ensueño vívido como catalizador de las imágenes percibidas; encontramos así un potencial inherente al sentir humano del mundo, concluyendo que *el paisaje como noción humana se hace*, es un constructo, es una obra, vale la pena entonces formular una

Contenido / Capítulo 7 Mesa 6 / “Una Poética del Paisaje como Instrumento de Investigación y Producción Artística”

pregunta hacia otros posibles horizontes de desarrollo, si existe acaso alguna función social vinculante con la imaginación y necesaria en la formación del sujeto, del ser. Contemplar el *paisaje* como *símbolo* implica una entrega voluntaria al ensueño para *imaginar el mundo en nosotros como multiplicidad de momentos*, y prefigurar un *cuerpo cosmogónico* como metáfora natural de lo humano.

## **Bibliografía**

- BACHELARD, G. (1986). *La Poética de la Ensoñación*. México: Breviarios Fondo de Cultura Económica.
- BACHELARD, G. (1994b). *El Aire y los Sueños Colombia*: Breviarios Fondo de Cultura Económica.
- BACHELARD, G. (2012). *La Poética del Espacio*. Colombia: Breviarios Fondo de Cultura Económica.
- DEL TESO, P. (2011). *Desarrollo de Proyectos Audiovisuales*. Argentina: Editorial Nobuko.
- DELEUZE, G. (2008). *La Imagen-Movimiento*. Estudios sobre Cine 1. Argentina: Editorial Paidós S.A.
- DELEUZE, G. (2009). *La Imagen – Tiempo*. Estudios sobre Cine 2. Argentina: Editorial Paidós S.A.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?*. España: Editorial Anagrama.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2010). *Rizoma*. Introducción. España: Pre-textos.
- DORFLES, G. (2004). *El Devenir del Arte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ECO, U. (1992). *Obra Abierta*. Buenos Aires: Editorial Ariel S.A.
- ECO, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Madrid: Editorial Lumen.

[Contenido](#) / [Capítulo 7 Mesa 6](#) / "Una Poética del Paisaje como Instrumento de Investigación y Producción Artística"

GADAMER, H.G. (1991). *La Actualidad de lo Bello*. España: Editorial Paidós.

MERLEAU-PONTY, M. (1986). *El Ojo y el Espíritu*. España: Editorial Paidós.

NEBREDA, J. (1981). *La Fenomenología del Lenguaje de Maurice Merleau Ponty*. España: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

ROSSI, M. J. (2007). *El Cine como Texto. Hacia una Hermenéutica de la Imagen – movimiento*. Argentina: Colección Fichas para el Siglo XXI; Topía Editorial.

TRIONE, A. (1989). *Ensoñación e imaginario*. Madrid: Editorial Technos.



## Notas

---

- <sup>1</sup> Charles Sanders Peirce (Estados Unidos, 1839-1914) es considerado el padre de la Semiótica, es conocido por su estructura trídica para el estudio de los símbolos y su naturaleza (representámen - signo, objeto referente e interpretante). ([texto](#))
- <sup>2</sup> Para visualizar el videoarte, pueden acceder a través del siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=4fsyWC0sdYw&t=1017s> ([texto](#))
- <sup>3</sup> Cossio afirma en “La teoría egológica del derecho” que los objetos culturales tienen la característica de estar contenidos en un soporte y de permitir que sean percibidos por el hombre. A partir de esa percepción, el ser humano puede conocer, comprender y valorar el objeto cultural – es decir, la obra en sí”. Cossio en Del Tesso (2011), p.33 ([texto](#))
- <sup>4</sup> El paisaje – cosmos es la manera poética de atribuirle al lugar un orden entre sus elementos, determinado por la perspectiva del contemplador, que mira el paisaje como una unidad universal. ([texto](#))
- <sup>5</sup> Los signos intencionales son creados voluntariamente, y pueden ser valorados como íconos o índices que representan una expresión humana, los signos no-intencionales provienen de las circunstancias del ambiente y son usados como convenciones, son síntomas del contexto que los produce. También son tenidos en cuenta en este ámbito los comportamientos inconscientes. Una explicación amplia sobre el tema es proporcionada por Umberto Eco en su “Tratado de Semiótica General” (2000), en el Capítulo 0.6. “Límites naturales: inferencia y significación”. ([texto](#))

## Anexos



(texto)

Anexo 1  
Fig 1 - LETP

## Anexos

***“La finalidad del arte, con los medios del material, consiste en arrancar el percepto de las percepciones de objeto y de los estados de un sujeto percibiente, en arrancar el afecto de las afecciones como paso de un estado a otro. Extraer un bloque de sensaciones, un mero ser de sensación”***

Deleuze y Guattari, «¿Qué es la filosofía?». 2009:168



([texto](#))

Anexo 2  
Fig 2 - LETP

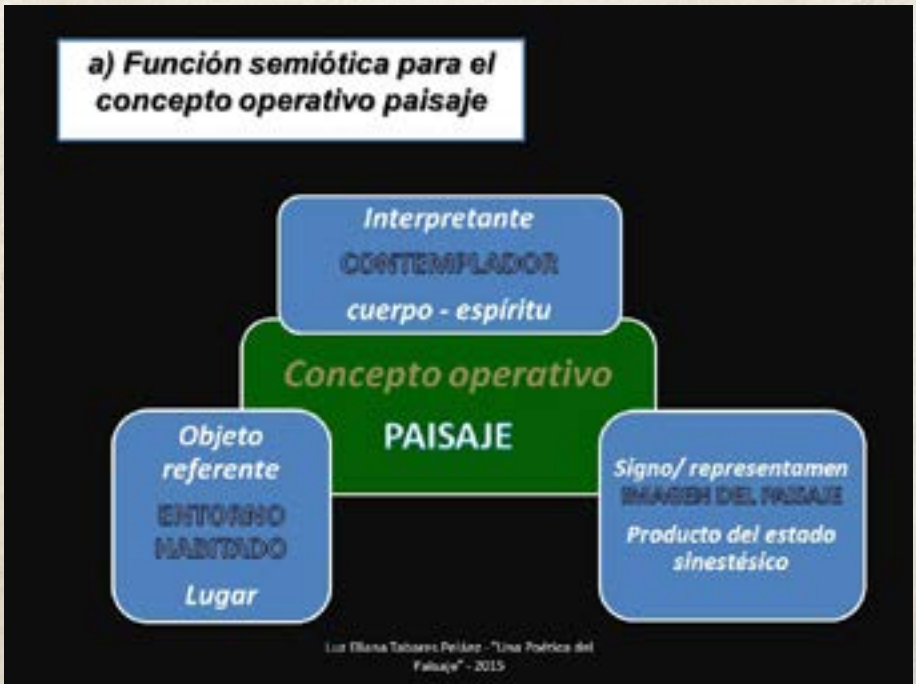
## Anexos



(texto)

Anexo 3  
Fig 3 - LETP


## Anexos



(texto)

Anexo 4  
Fig 4 - LETP

## Anexos



El **entorno habitado** es donde el cuerpo está inmerso, donde se está circunscrito a las influencias del ambiente, que es percibido como exterior

**el contemplador** es el cuerpo-espíritu que observa desde sí mismo, observa su entorno inmediatamente habitado

y **la imagen del paisaje** es la proyección de la relación entre la conciencia interna y el sentido dado al lugar

Felipe® - 2013

([texto](#))

Anexo 5  
Fig 5 - LETP

## Anexos



([texto](#))

Anexo 6  
Fig 6 - LETP

## Anexos

***“Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos”***



([texto](#))

Anexo 7  
Fig 7 - LETP



## Anexos



(texto)

Anexo 8  
Fig 8 - LETP

## Anexos

*El paisaje según la postura afectiva del contemplador*

Vemos la composición centrica del acto de contemplación, y su relación con el lugar habitado.

nos muestra las distintas operaciones con relación al lugar, siendo la **sensación** la dimensión más amplia que captamos, y el **ensueño** como dimensión interior, característica de la intimidad imaginadora.



El paisaje ensoñado  
El paisaje sinestésico  
El paisaje registrado

Luz Blanca Tabares Peréz - "Una Poética del Paisaje" - 2015

(texto)

Anexo 9  
Fig 9 - LETP

## Anexos



([texto](#))

Anexo 10  
Fig 10 - LETP


## Anexos



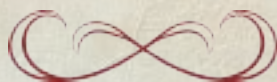

([texto](#))

Anexo 11  
Fig 11 - LETP

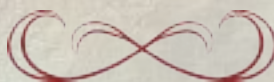




**Tejidos Audiovisuales**  
**Reflexiones Sobre Imagen Audiovisual y**  
**Prácticas Culturales en el Territorio**  
**Indígena Nasa.**



Erica Milena  
Fernández Ome  
Colombia



Julián  
Robayo Cárdenas  
Colombia

## Biografías

### **Erica Milena Fernández Ome**

Licenciada en Artes Visuales, con énfasis en procesos pedagógicos comunitarios y artísticos, con conocimiento en diseño, técnicas de dibujo e ilustración, color o pintura, fotografía análoga y digital, ilustración digital, creación audiovisual, programas de edición de video, conocimientos básicos de música y teatro. Investigación en el campo educativo, proyectos artísticos e interdisciplinarios. Trabajo en grupo, excelentes relaciones interpersonales, alto grado de compromiso y cumplimiento.

### **Julián Robayo Cardenas**

Artista visual, investigador y docente de la ciudad de Bogotá - Colombia. Su trabajo está centrado en la articulación del arte con la pedagogía, y su enseñanza en diferentes niveles educativos. Es además licenciado en artes visuales de la universidad pedagógica nacional en donde trabajó en varios proyectos de investigación. Actualmente ejerce como docente de artes en un colegio de la ciudad, además de adelantar varios proyectos de creación individual.

## **Tejidos Audiovisuales Reflexiones Sobre Imagen Audiovisual y Prácticas Culturales en el Territorio Indígena Nasa.**

Erica Milena Fernández Ome

ericaome@gmail.com

Julián Robayo Cárdenas

copyjuli@hotmail.com

Colombia

### **Resumen:**

Tejidos Audiovisuales fue un proyecto pedagógico, que se realizó con la comunidad indígena Nasa, en el municipio de Toribío, Cauca, en el año 2015, este recopiló las experiencias y reflexiones desarrolladas entorno a la producción de imágenes audiovisuales por parte de la comunidad, donde se crearon dos documentales (Tul Nasa y Guardia Indígena), los cuales recogieron la mirada propia de los participantes sobre sus prácticas culturales.

Por ello en la presente ponencia, se hablará del proceso creativo y pedagógico que se realizó con la comunidad, y que consistió, como se nombró anteriormente con la producción de dos documentales; se abordará la importancia del aprendizaje de las distintas herramientas audiovisuales, pues con estas, la comunidad Nasa quiso mostrar la importancia de su vida cotidiana, la creación de proyectos a largo plazo y la pervivencia de sus saberes, lo cual dio apertura a la construcción de conocimientos de manera mancomunada, y reflejo el trabajo en conjunto entre participantes y docentes en el desarrollo de estos.

### **Palabras Clave:**

Imagen audiovisual, identidades visuales, territorio, prácticas cotidianas, pervivencia, proyectos utópicos, educación artística, construcción de conocimientos.



### **Introducción:**

En el presente texto se hace una breve presentación del Diplomado en formación audiovisual, desarrollado con la comunidad indígena Nasa, durante el año 2015. En este proceso se trabajó de manera conjunta en la producción de dos documentales (Guardia indígena y Tul), los cuales retratan prácticas y saberes ancestrales de la comunidad.

Para la producción de estos dos documentales se dio en principio un trabajo de formación en las herramientas básicas para la creación de contenidos audiovisuales, por lo cual hubo un proceso pedagógico, en el que nosotros les enseñamos a los participantes del diplomado, conceptos, técnicas y manejo de los distintos dispositivos y procedimientos del hacer audiovisual.

Es importante señalar que el proyecto no buscaba solo la formación técnica en cuanto a la producción audiovisual, pues nuestro objetivo principal era indagar en las prácticas cotidianas de la comunidad y cómo estas forman parte, en el proceso de fortalecimiento de su identidad y de sus saberes propios, en este sentido el audiovisual fue un medio con el cual logramos acercarnos a los intereses narrativos que los participantes tenían, en estos intereses se reflejaban elementos importantes de su cultura y que deben mantenerse y conservarse para las generaciones futuras.

Recoger las experiencias de los participantes fue el objetivo principal del proyecto, pues este nos permitió entender la manera en la que una comunidad indígena afirma su identidad visual y cultural, ante los procesos de globalización y occidentalización que en muchas ocasiones terminan por hacer perder los saberes y tradiciones ancestrales de comunidades con un valor cultural importante dentro del país. El proyecto nos permitió ver como los participantes transformaron un lenguaje y medio de creación occidental, para construir conocimientos de manera mancomunada y preservar prácticas, saberes, formas de ver y de hacer diferentes a las nuestras.

## 1. Urdimbre de vida

La población con la que trabajamos en este proyecto, fueron participantes del Diplomado en Comunicación Audiovisual realizado en el CECIDIC (Centro de educación, capacitación e investigación para el desarrollo integral de la comunidad), durante el año 2015, por el grupo de investigación de Narrativas Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los participantes fueron diez personas entre 14 y 50 años de edad, pertenecientes al pueblo indígena Nasa, algunos eran estudiantes y docentes del CECIDIC, otros cumplían labores administrativas y comunitarias allí mismo. Estas personas se encontraban interesadas en la producción de material audiovisual para contar la realidad comunitaria del pueblo en general, siendo personas con una clara tendencia visual reflejada en sus concepciones icónicas frente a la imagen en todos los alrededores del lugar (como los murales) y en los trabajos audiovisuales previos al diplomado. Entre los participantes encontramos personas jóvenes y también personas mayores vinculadas directamente con el CECIDIC, quienes trabajaban allí en distintos ámbitos, y buscaban aprender y sobre todo apropiarse aspectos del audiovisual para crear sus propias imágenes audiovisuales, en donde, se contarán aspectos pertinentes para su pueblo y para los espectadores. Estas personas fueron convocadas por medio del vínculo entre la universidad Pedagógica Nacional y el CECIDIC para ser partícipes del Diplomado, siendo el CECIDIC quien los seleccionó en una convocatoria abierta a toda la comunidad.

En este contexto se encuentra el proyecto Nasa el cual se fundamenta como alternativa enmarcada en la filosofía del *Wëtwët Fxi'zenxi* en Nasa Yuwe o en español del "Buen Vivir", que se basa en el trabajo comunitario, en el respeto por la naturaleza, en el reconocimiento de la identidad propia como Nasas, y además busca la recuperación del territorio y el fortalecimiento de su cosmogonía, por ello el CECIDIC se posiciona como alternativa formativa, para

la conservación y permanencia de sus costumbres y tradiciones, sin ser ajena a la educación occidental, llegando así a un punto medio entre sus prácticas y los saberes actuales que los permean, así conforman espacios de formación que circulan entre la conservación y el desarrollo de su cultura.

## **2. Trama narrativa**

El proyecto se desarrolló bajo los parámetros de la investigación narrativa, que tiene sus fuentes en la hermenéutica, pues la construcción de conocimiento surge de la necesidad de narrar las pequeñas historias que todos los pueblos occidentales y no occidentales tienen por contar, ya que estos poseen muchos conocimientos valiosos, que tienen la necesidad de darse a conocer, y que permiten generar una manera de comprender conjunta. Este tipo de investigación se interesa por entender cómo un grupo humano da sentido a su realidad, y cómo cada quien se refiere y comprende esta, para entablar lazos de reflexión y construcción social a partir de la experiencia.

Por ello, el proyecto se centró en los modos de conocer, las realidades de los participantes, a partir de los relatos propios y compartidos, dejándonos ver las interpretaciones y comprensiones que las personas hicieron sobre su realidad, además favoreció la construcción conjunta y la promesa de cambio, entorno a la reflexión, de las prácticas cotidianas de la comunidad. “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.” (Bolívar, 2002:4)

La Investigación Narrativa la entendemos como experiencia de vida que permite la reflexión propia de las experiencias, la explicación del entorno o realidad en la que me encuentro sumergido, y el reconocimiento de quién soy y que acciones y efectos tengo en una comunidad o pueblo determinado, por ello este enfoque al ser puesto en práctica con la comunidad, les permitió a los participantes

comprenderse en relación a sus acciones y prácticas, “La acción humana, pues, y en especial la acción educativa, se debe entender como una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia digna de ser contada” (Bárcena y Mélich, 2000: 92).

El proyecto se realizó de manera conjunta; entre docentes y participantes aportamos a la construcción de las narrativas y entre ambos investigamos sobre las acciones que iban a ser narradas, reflexionando así sobre lo que está sucediendo y poder llegar posteriormente a una resignificación y transformación social de la realidad. Los docentes buscamos que los participantes se auto-narrarán, con lo que se esperaba fueran capaces de reflexionar y comprenderse como sujetos en relación con sus vidas, es decir que fueran conscientes de su identidad y a la vez que se sintieran como sujetos habitantes de un lugar y ante ello pudieran cuestionar sus realidades. Y como dice Bolívar: “... *el modo narrativo de conocimiento* parte de que las acciones son únicas y no replicables, dirigiéndose a sus características distintivas.” (Bolívar, 2002: 10)

Con esto queremos decir que los participantes hablaron desde su propia voz, entrando en diálogo y en construcción conjunta con nosotros, para hallar así sus comprensiones de la realidad desde la imagen.

### **3. Entrelazando saberes:**

El acercamiento a la comunidad se dio durante las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en distintos momentos, los cuales se hicieron a partir de cuatro visitas al territorio Nasa, con una duración de una semana aproximadamente cada visita. El acercamiento y la construcción de vínculos con ellos, se dio de manera constante y está en todo el proceso de producción audiovisual que se realizó con la comunidad; en el primer acercamiento se hizo el acompañamiento al proceso de creación, en donde se guío y se produjeron indagaciones pertinentes para que se dieran los proyectos audiovisuales, pero también fue el momento en que se crearon los

lazos necesarios para que todo el proyecto funcionara y se pudiera trabajar en armonía con la comunidad.

En primera instancia nos acercamos a la comunidad por medio del diplomado en formación audiovisual, en donde se inició la aproximación a algunas herramientas técnicas y prácticas del audiovisual con los participantes, siendo este acercamiento un proceso que se desarrolló de manera constante. En las actividades del diplomado se buscó el desarrollo de un lenguaje audiovisual propicio, para hacer documentales, además estuvo enfocado en el proceso de aprendizaje de cada uno de los participantes, incluyendo sus intenciones creativas frente a la producción de Narrativas Visuales, para conocer más sobre la vida cotidiana de cada uno, y llegar a reflexiones propicias que les ayudaran a formar y a proponer sus producciones audiovisuales.

Se realizaron distintos ejercicios para comprender cuál era la visión y forma de construir imágenes por parte de los participantes, allí ellos se cuestionaban frente a la forma de contar historias de manera audiovisual, explorando las herramientas básicas para la producción documental, planteando ideas iniciales y temáticas cercanas a ellos, imaginando cual iba a ser el hilo conductor de sus narraciones y las imágenes que darían relevancia a su trabajo.

Allí se originaron dos ideas de documental (Guardia Indígena y Tul), los cuales se abordaron y se desarrollaron en primera instancia en meta planes, story boards y escaletas, los cuales dieron la posibilidad de visualizar, como se iban a grabar y a organizar estos. Luego de ello se inició con la grabación de las imágenes de apoyo, de entrevistas, voces en off y de sonido correspondientes a cada idea. Por último se realizó la edición y el montaje de cada documental.

Durante el proceso pedagógico con los participantes fuimos encontrando diversos elementos que nos parece importante resaltar y que nos llevaron a ciertas comprensiones sobre el proyecto; entre

ellos, encontramos que los participantes vieron en el audiovisual un medio con el cual se permite dar pervivencia a sus saberes tradicionales y tomar decisiones comunitarias, formando parte de la manera en la que se construyen proyectos, sueños y utopías, estos aspectos configuran y le dan un sentido a todo lo que se hace en la comunidad Nasa.

Por ello, hablamos de la pervivencia como la manera en la que se conservaron, rescataron y se pusieron en diálogo aspectos importantes de la comunidad, para que prevalecieran en los tiempos, así lo audiovisual se les presentó a los participantes como una nueva forma de conservar eso que es importante para la comunidad; lo audiovisual además de ser ese nuevo soporte o medio que conserva los saberes de la comunidad, permitió la concertación y la toma de decisiones en conjunto, y allí estos aspectos se presentaron como proyectos, metas y objetivos que buscaban ser cumplidos.

“Sin duda, es necesario que haya una aproximación entre lo que se enseña y la vida cotidiana del alumno. Pero expandir los límites del contexto social más allá de aquel al cual pertenece el individuo o grupo es importante para que ocurran experiencias significativas y una efectiva construcción de conocimiento” (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2009: 115)

Al indagar la vida cotidiana Nasa, encontramos que el audiovisual permitió la construcción de conocimiento conjunto, y también fortaleció los procesos sociales y culturales que se dan en el territorio Nasa, es decir se constituyó como un ejercicio completo de pervivencia en donde los participantes tomaron la vocería y mostraron lo que les parecía pertinente rescatar:

En el proceso se evidenció que lo audiovisual, permitió a los participantes generar pequeñas narraciones sobre lo local, sobre lo que les pertenece, proyectándolas a futuro como nuevos proyectos que permiten la pervivencia de la comunidad y que se deben

seguir generando. Como dicen Bárcena y Mélich: "...se invitaría a abandonar definitivamente las grandes narrativas y a optar por las narrativas más pequeñas y locales, pero en cambio más personales, que los individuos y las comunidades se pueden hacer de sí mismos" (Bárcena y Mélich, 2000: 94-95).

Para terminar, nos gustaría decir que todas las construcciones que se hicieron durante el proyecto permitió a cada uno de los participantes crear y reconocer en el audiovisual una nueva forma de nombrarse, de situarse y de definirse, todos estos aspectos sólo nos pueden llevar a decir que, el audiovisual se abrió como posibilidad de cambio y como alternativa para fortalecer sus procesos comunitarios e identitarios, así es como: "Nos elegimos a nosotros mismos, esto es, vamos haciendo de nuestra vida como proyecto y en él vamos asumiendo la tarea de encontrar el sentido de nuestra existencia" (Ruiz y Prada, 2012).

Con lo anterior podemos decir que todos los participantes asumieron sus vidas cotidianas como proyectos que fueron narrados, si bien los documentales "Tul" y "Guardia Indígena" no hablaban directamente de la vida personal de los participantes, sí mostraron intereses y aspectos cotidianos de la vida de las personas de la comunidad, para ellos fue importante contar algo relativo a la comunidad, de conocimiento de todos y que aportará a su fortalecimiento como pueblo, de esta forma lo comunitario está sobre lo individual, este pensamiento es con miras a fortalecer la cultura y a plantear proyectos que queden para la memoria y el desarrollo del pueblo.

#### **4. Conclusiones:**

Para concluir podemos decir que el audiovisual lo entendieron los participantes como medio que fortalece su identidad, y que les permite construir proyectos a futuro, que quedan para la memoria y la conservación de su cultura, por ello al elegir las narrativas como proyecto, se construye un sentido de nuestra existencia, de lo que

somos, nos interesa, y de lo que queremos poner en discusión, esto con el objetivo de saber definirnos desde lo propio, es decir poder tener toda una configuración de sentido de pertenencia, de creencia, de identidad, que nos lleven a decir quiénes somos y por qué hacemos lo que hacemos; estos aspectos se vieron en el proceso, pero también en las voces de los participantes, quienes nos permitieron entender que el audiovisual se abre como propuesta, y alternativa para construir y enunciar lo que somos, pero sobre todo para construir nuevas realidades.

Es decir que el audiovisual les permitió a las personas construirse y definirse desde sus comprensiones de lo propio, desde su propia cultura, desde su realidad. Con esto podemos decir que el audiovisual les dio la posibilidad de producir conocimientos sobre sus realidades, que como tal son válidas de ser dichas, porque no se puede cerrar el campo del audiovisual a lo que solo unos pocos representan; es así que el audiovisual permite a pueblos originarios, afrodescendientes, campesinos, desplazados y personas de la ciudad, comunicar eso que realmente sienten, viven y conocen.



### **Bibliografía:**

- Abril, G. (2007). Análisis crítico de textos visuales. Madrid: Síntesis.
- Arfuch, L. (2002), El espacio biográfico dilemas de la subjetividad contemporánea. Argentina: S. L. Fondo de cultura económica de España.
- Aumont, J. (1992). La imagen. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., Mèlich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- Berger, P., Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el día 25 de mes 04 de año 2015 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. México, D.F: Cultura Libre.
- Gabilondo, A. (2006). Estética y hermenéutica. Barcelona: Tecnos, Tercera Edición.
- Gadamer, H.G. (2006). Estética y hermenéutica. Barcelona: Tecnos.
- Giroux, H. (2005). Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical. Madrid: Editorial Popular.
- Jiménez, I; Aguirre, I; Pimentel, L. (2009). Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: Santillana.

[Contenido](#) / [Capítulo 7 Mesa 6](#) / Tejidos Audiovisuales Reflexiones Sobre Imagen Audiovisual...

Lefebvre, H. (1972). La vida cotidiana en el mundo moderno. Madrid: Alianza.

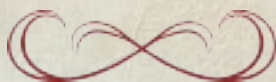
Ruiz, A., Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política, propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.

Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos.

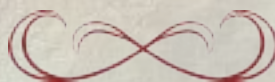




**El Área de Literatura de la Licenciatura  
en Educación Artística de la Universidad  
Distrital Francisco José de Caldas:  
Sistematización de Experiencias en Torno a  
los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en  
el Campo**



Yury  
Ferrer Franco  
Colombia



Nini Johanna  
Sánchez Ávila  
Colombia

## **Biografías**

### **Nini Johanna Sánchez Ávila**

Docente Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

### **Yury Ferrer Franco**

Docente Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

## **El Área de Literatura de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Sistematización de Experiencias en Torno a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el Campo**

Nini Johanna Sánchez Ávila

ninijosan@gmail.com

Yury Ferrer Franco

ydferrerf@udistrital.edu.co

lealiteratura@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Colombia

**¿Por qué el desarrollo del área de literatura de la Licenciatura en Educación Artística constituye una experiencia significativa para este proyecto curricular y sus actores: estudiantes y docentes?** Esta pregunta moviliza el proyecto de investigación propuesto por el grupo *Literatura, Educación y Comunicación* (LEC) y aprobado por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, IEIE, de la UD en la convocatoria 09/16.

Como lo concibe la licenciatura: “la interdisciplinariedad en el área de literatura se orienta desde sus ejes temáticos; de este modo cada espacio académico abre espacio al diálogo de saberes. La naturaleza misma de la literatura es interdisciplinaria y se revela a través del enfoque semiológico que predomina en la metodología”. (LEA, RRC, 2017, p. 90).

La literatura como arte verbal es vista en estrecha y mutua influencia con otras expresiones del arte; ello plantea la necesidad de generar estrategias interdisciplinarias para desencadenar los procesos de comprensión y producción que afectan directamente las concepciones y, por ende, las prácticas que, con respecto a la literatura y lo literario desarrollan y proyectan tanto estudiantes como docentes.

En este contexto se reconoce el lenguaje como un lugar que permite el encuentro entre el sujeto y los elementos que componen la realidad, permitiéndole generar vínculos de carácter semiológico, entendidos estos últimos desde el estudio de sistemas de signos que generan procesos de comunicación, significación y resignificación que buscan sistematizarse con esta investigación.

Ante la necesidad de fomentar el espíritu crítico de los lectores que se forman en el contexto de la Educación Superior, surgen dudas sobre distintos aspectos de los procesos formativos; entre estos se presentan a modo de pregunta los siguientes: ¿Son adecuados los textos y discursos que se utilizan en el aula como parte del proceso de enseñanza de la literatura? ¿Las concepciones didácticas ayudan en el desarrollo de habilidades y competencias de análisis e interpretación? ¿Logran los estudiantes conectar su experiencia como lectores en el aula con los diversos ámbitos de elaboración que deben asumir en su cotidianidad?

Estos interrogantes no son fortuitos pues se basan en la amplia gama tanto de textos como de posturas teóricas que intentan explicarlos. Esta variedad, aunque ha contribuido paulatinamente al esclarecimiento y mejora de los procesos interpretativos y creativos, se ha constituido también en una forma de fragmentación de la mirada del lector, que ante la multiplicidad de la producción discursiva no alcanza a evaluar con pertinencia lo que lee y no alcanza la construcción de un criterio propio que le permita tanto interpretar lo leído como reelaborarlo a partir de sus necesidades.

Ante los diferentes cambios de paradigmas, así como las renovaciones en los materiales discursivos que se emplean como modelos o ejemplos (la inserción de formatos que no se consideran canónicos), se hace prioritario el desarrollo de competencias interpretativas cada vez más críticas y complejas. En este sentido, María Cristina Martínez plantea que: "un sistema educativo que busca ser pertinente, debe comenzar a identificar el tipo de competencias

que se deben desarrollar y las aptitudes que se deben privilegiar para posibilitar esa renovación constante de saberes, esas competencias analíticas y críticas que permitirían enfrentar la experiencia de los nuevos modos de exploración del saber y de la selección adecuada y pertinente de la información". (Martínez, 1999, p. 124).

Así, esta indagación sobre la incidencia del Área de Literatura y la importancia de las experiencias significativas de creación que se llevan a cabo en el aula, busca evidenciar la relación que existe entre la complejización de los modelos y las experiencias en el desarrollo de lectores críticos que puedan adaptarse a contextos de producción intrincados y diversos.

Para dar claridad sobre la evolución de la propuesta del Área de Literatura y su impacto en la formación de futuros licenciados nos referiremos al eje teórico que oficia como respaldo de las iniciativas de enseñanza y de aprendizaje que se proponen en el programa.

### **1. Miradas de la literatura en la Educación Artística**

Como se menciona acertadamente en el documento de registro calificado del Proyecto Curricular: "la interdisciplinariedad en el área de literatura se orienta desde los ejes temáticos; de este modo las asignaturas particulares abren espacio al diálogo de saberes. La naturaleza misma de la literatura es interdisciplinaria y se revela a través del enfoque semiológico que predomina en la metodología." (p. 91). La literatura como arte verbal es vista en estrecha y mutua influencia con otras expresiones del arte, lo cual plantea la necesidad de generar estrategias interdisciplinarias para los procesos de comprensión y producción.

De esta forma, se reconoce una mirada del lenguaje como un lugar que permite el encuentro entre el sujeto y los elementos que componen la realidad permitiéndole generar vínculos de carácter semiológico, entendidos estos últimos desde el estudio de sistemas de signos que generan procesos de comunicación y significación.



(Giraud, 2004; Eco, 2000). Por ello, se hace necesario asociar en el estudio de lo literario y en las propuestas de producción en el aula competencia sobre códigos y formatos de producción; convenciones sociales asociadas al arte verbal en sus diferentes formas históricas; materiales diversos que pueden generar procesos de significación, así como el repertorio de intereses y dominios del saber que se incluyen en las realizaciones.

## 2. Acercamiento a los estudios literarios desde la perspectiva de arte verbal

A continuación, se presenta de manera sintética la descripción de los espacios académicos del área de literatura de LEA con el fin de evidenciar el modo flexible y articulado como se plantean los desarrollos literarios en el Proyecto Curricular:

Espacio académico	Descripción
<b><i>Introducción a la literatura</i></b>	Se trata de abordar los desarrollos de las literaturas en cuanto autónoma y postautónoma, en los ámbitos internacional y nacional. El factor de incidencia de la cultura hacia las representaciones literarias y viceversa es un elemento determinante para esta mirada de lo literario. Esta perspectiva busca poner en relación miradas diversas de lo literario considerando autores tanto canónicos como periféricos; entre ellos Aguiar e Silva (1984), Barthes (1989 y 1977), Bajtín (1982), Dorfles (1998) Todorov (1992) y Sartre (2003), Ludmer (2009).

Espacio académico	Descripción
<b><i>Mediación de lectura y escritura literaria</i></b>	<p>Esta mirada es sustancial pues considera la conceptualización tanto de la lectura como de la escritura literarias en tanto que actividades lúdicas, transformadoras y críticas. Como se expresa en el Documento de Renovación de Registro LEA 2013: “Se concibe al mediador y a los grupos que orienta en su desarrollo lector y escritor literario como creadores que, al tiempo que posibilitan el surgimiento de nuevas obras, procuran relaciones de aprecio por sí mismo y por los demás, por su capacidad para comprender los hechos literarios y por sus aportes literarios al mundo.</p> <p>El desarrollo de los cursos conlleva, también, la aproximación a mediadores y a espacios consolidados por grupos sociales como espacios de mediación de la literatura (entre ellos, las bibliotecas y las “bebetecas”, los proyectos de área, los talleres literarios) y el análisis de las políticas públicas para el fomento de la lectura en espacios extraescolares. De igual manera, se propone como una oportunidad para identificar otros espacios que requieren la llegada de mediadores, en la comprensión de que donde se ubican los seres humanos es posible leer y escribir literatura. Se concibe al mediador como situado en el campo de los objetos literarios, en su apreciación y en su producción para ejercer y orientar desde allí actividades de promoción</p>

Espacio académico	Descripción
	<p>y de la aceptación personal para hacer posible la aproximación a la literatura como objeto cultural. Estos espacios académicos se fundamentan, entre otras propuestas en las de: Cañón (2002), Chartier (2004), Colomer (2004 y 2005), Devetach (2008), Lunch (2010), Montes (2007), Petit (2009), Six (2005) y Tebar (2003)". (p. 28).</p>
<b>Literatura experimental</b>	<p>La literatura como laboratorio de creación se apropia de diversas formas, materiales, contextos y objetos. Así, se aproxima a la "metaficción, autorreferencialidad, cómic, novelas gráficas, poesía expandida (en el sentido de Novalis, 1798, y en los sentidos actuales) o extendida, poesía electrónica." (Documento Renovación de Registro, 2013: 28). La narratividad transmedia, los procesos de reelaboración, remediación y refundación de obras de diversa índole entran a jugar una parte esencial en el proceso de construcción del tejido intertextual y de la diseminación de la producción literaria como dimensión creativa y como mundo posible. Algunos de los autores a los que se recurre son: Bustillo (1997), Chinn (2009), Dallenbach (1991), De Micheli (1999), Foucault (1981), García (2010), Gergen (1992), Hutcheon (1984). Kundera (2004), Landow (1995), McCloud (2008), Pozuelo Yvancos (1994), Raymond (1973), Ryan (2004), Rodríguez (1999), Tzara</p>

Espacio académico	Descripción
	(1972 y 1998), Wallis (2001), Correa-Díaz y Weintraub (2016), Gaché (2006), Higgins (s. f.).
<b>Seminario de autor</b>	La visión de seminario está fundada en la necesidad de generar procesos de investigación aplicada a la lectura crítica y a la creación. Permite, además, generar procesos de conocimiento profundo sobre una obra o autor, identificando los elementos contextuales que influyen en su obra y la incidencia de la obra en el marco de lo social. En lo que respecta a sustentos teóricos generales, se cuenta, entre otros, con: Bachelard (1992), Blanchot (1992), Durand (1971), Ferrer (2011), García Berrío (1989), Gay (2007), Gombrich (1997).
<b>Literaturas Latinoamericanas</b>	Finalmente, el acercamiento a las diversas manifestaciones de las literaturas latinoamericanas está dedicado a la aproximación a obras del continente y al establecimiento de diálogos entre las mismas. En su desarrollo, realizará la aproximación a trabajos de análisis crítico y creación de autores como: Fernández Retamar (1997), Osorio (1989), Vallejo, César (1982 <sup>a, b, c, d</sup> ), Borges (2004), Guillén (2002), Obeso (2005/1877), Arguedas (1961), Rulfo (1994), Paz (1960, 1972 y 1979), Carpentier (2002), Cardenal (2002), Vargas Llosa (2013), Cortázar (1995), García Márquez (1992) y Lispector (2010).

### **3. De la teoría a la práctica**

Luego de esta breve presentación del horizonte teórico es claro el porqué de la apuesta por el desarrollo de talleres de creación como estrategia permanente de asimilación, práctica e interiorización de la experiencia del aula. Tal como quedó establecido en el documento para la Renovación de Registro Calificado del programa en el año 2013 se trata de un conjunto de actividades que integran y aplican elementos teóricos de los conocimientos con el análisis de situaciones cotidianas, fenómenos sociales, naturales, entre otros. Es decir, es el espacio para la síntesis integradora entre niveles formales del conocimiento y el contexto en el cual se aplican o del cual surgen por la interacción con los sujetos en actitud cognoscente.

Tanto los profesores como los estudiantes fundamentan previamente el trabajo a desarrollar, preparan modelos de intervención para un contexto determinado, analizan y observan desde puntos de vista no neutrales y fundamentados teóricamente, y obtienen conclusiones susceptibles de ser debatidas, analizadas, argumentadas e interpretadas constructiva y críticamente. (LEA, RRC, 2017, p. 86).

Reflexionar sobre el hacer en una de las áreas formativas del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, redundará en posibilidades de interacción, reflexión y acción que contribuyen a la consolidación de un ambiente de trabajo más centrado en los sujetos y mejor ligado a los intereses y expectativas de los actores comprometidos en los procesos, en este caso, de enseñanza y aprendizaje de la literatura. Reconocer las tradiciones y trayectorias del área de literatura en el proyecto curricular, contribuirá a cimentar los procesos identitarios de los estudiantes y docentes vinculados a él.

Sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de literatura de LEA hace posible un ejercicio que redundará en la consolidación de los perfiles de los futuros licenciados en un frente

en el que se trabaja poco en Colombia. La proyección de creadores y gestores de cultura vinculados específicamente al hacer literario ensancha posibilidades de acción educativa y, al tiempo, contribuye al desarrollo (en este campo) de las comunidades con las que nuestros egresados tengan contacto.

Posicionar la literatura como el fruto de la creación verbal (tal y como se comprende en el proyecto curricular) y explicitar, mediante la sistematización de esta experiencia los logros alcanzados por el área en los planos pedagógico, didáctico y creativo constituyen un sustancial aporte, no sólo para el proyecto curricular, sino para proyectos curriculares análogos en los que la literatura aún no se vincula explícitamente a los procesos formativos de los futuros Licenciados.

Finalmente se destaca que el proceso de sistematización en desarrollo se ubica en el plano cualitativo, hecho que implica que actuamos en el contexto de una realidad social compartida por los miembros de una comunidad académica, en este caso el proyecto curricular de Licenciatura en Educación Artística, con el cual estamos vinculados directamente los investigadores proponentes. Se busca la revisión de un proceso que ha venido desplegándose en fases que han implicado permanentes procesos de autoevaluación y coevaluación y que encuentra en la oportunidad que le brinda el IEIE al abrir esta convocatoria, un espacio para registrar y proyectar su trayectoria y proyecciones en el mediano y largo plazo.

El diseño de la investigación es bibliográfico de tipo compilatorio, descriptivo y analítico. En este proceso integral de análisis de documentos, la hermenéutica desempeña un papel esencial en el plano de la interpretación de la información compilada en los textos de referencia (fundacionales, de renovación del registro calificado, de acreditación de alta calidad, syllabus, descripciones de espacios académicos, publicaciones de orden académico y creativo

producidas por el área de literatura, memorias de los encuentros de docentes, entre otros).

Para la organización (sistematización) de la información relativa a los intereses de este proyecto de investigación son relevantes los documentos de referencia que dan cuenta de la evolución del área de literatura en LEA y, sobre todo, las voces de quienes han protagonizado los procesos implicados en ella (docentes y estudiantes). De este modo, situados en propósitos establecidos claramente en el marco de la convocatoria del IEIE, se acude a los hallazgos que nos proporcionen los documentos y las experiencias que constituyen la memoria dinámica del área de literatura en nuestro proyecto curricular, movimiento que se ubica, ciertamente en los sujetos que la protagonizan.

## Referencias

- Adorno, T.W. (1983). *Teoría estética*. Traducción de Fernando Riaza. Orbis, Barcelona.
- Anderson Imbert, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires, Marymar, 1979
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Barthes, R. et al. (1977) *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, R. (1981) "Introducción al análisis estructural de los relatos", en Borges, J.L. *Siete noches*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 101-121.
- Borja, I. (2012). *Concepciones acerca del proceso didáctico*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Briñez villa, G. (2007). *El arte de escribir*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Cendales González, L. y Torres Carrillo, A. *Los otros también cuentan* (1992), Revista Aportes # 32 (1990), # 44 (1996), # 57 (2004); *La sistematización como investigación interpretativa crítica. Entre la teoría y la práctica* (CIDE, 1997); "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente" en Pedagogía y saberes # 13 (UPN 1999).
- Cerda, H. (2000). *El proyecto de aula*. Bogotá: Magisterio.
- Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir*. Una aproximación histórica. Fondo de Cultura Económica.



Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares para lengua Castellana. Bogotá, Colombia. Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2000). Lineamientos curriculares para la educación artística. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. Página Web ([www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)). Documentos relacionados con el curso.

Cortázar, J. (1994) "Del cuento breve y sus alrededores", en Hojas de lectura. N° 28, p. 16-21.

Cortázar, J. (1994) "Algunos aspectos del cuento", en Cortázar, J. *Obra Crítica*. Buenos Aires, Alfagura.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

García Maffla, J. (2001) *¿Qué es la poesía?* Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos aires: Paidós.

Gay, P. (2007). *Modernidad: La atracción de la herejía. De Baudelaire a Beckett*. Barcelona, Paidós.

Kayser, W. (1972). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid, Gredos.

Lapesa, R. (1988). *Introducción a los estudios literarios*. Cátedra, Madrid.

Oviedo, J.M. (2001). *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Alianza

Pacheco, C. (1992). *La comarca oral; la ficcionalización de la oralidad cultural en la narrativa latinoamericana contemporánea*. Caracas: ediciones La Casa de Bello.

Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Vol. IV. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pantoja, O. (2014). Rulfo: *una vida gráfica*. Bogotá: Rey Naranja Editores.

Pavel, T. (2005). *Representar la existencia: el pensamiento de la novela*. Barcelona: Crítica.

Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (1956). "La imagen" en *El arco y la lira*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 13-26.

Propp, V. (1985). *Morfología del cuento fantástico*. Madrid, Akal.

Rama, A. (2007). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones El andariego.



Los textos completos presentados, tanto por los conferencistas centrales como por los ponentes de las distintas mesas, cuya publicación fue autorizada por sus autores respectivos, se encuentran aquí publicados. Ellos dan cuenta de la creciente atención que se está dedicando en el campo académico, cultural, artístico y pedagógico al tema de la educación artística, en desarrollo de las políticas internacionales, nacionales y regionales e institucionales, y en la búsqueda de propuestas alternativas que permitan contribuir a la orientación de una formación que garantice el acceso a los bienes culturales, la conciencia ambiental de responsabilidad para con el entorno inmediato, mediano y lejano, el compromiso con el mejor estar de todos los seres en el mundo y con un desarrollo personal y social sustentable.

