

TERCIOCRECIENTE

N. 3, JULIO 2013

Revista de Estudios en Sociedad,
Artes y Gestión Cultural.
www.terciocreciente.com



ESAGEC
Estudios en Sociedad,
Artes y Gestión Cultural





TERCIOCRECIENTE

Nº3, JULIO 2012

Revista de Estudios en Sociedad,
Artes y Gestión Cultural.

Digital journal of studies in society,
arts and cultural management.

www.terciocreciente.com

-

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Directora / Director

María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Presidenta de la Asociación Acción Social por el Arte¹. / *University of Jaén. (*)*. President of the Association Acción Social por el Arte - Social Action through Art.

Comité editorial / Editorial committee

María Martínez Morales, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / ^(*). **Editora Jefe**.

Ana Tirado de la Chica, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / ^(*)

Carmen Molina Mercado, CEIP Alcalá Venceslada, Jaén-España.

Alfonso Infantes Delgado, CEIP Alcalá Venceslada, Jaén- España.

Inmaculada Hidalgo Gallardo, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / ^(*)

Juan Manuel Valentín Sánchez, Cineasta- Producciones "Ojos de nube". Madrid- España. / *Filmmaker - Productions "Ojos de nube"*.

Javier Montoya Moya, Servicios de investigación y diseño, Jaén- España. / *Research and Design Services*.

Comité Científico / Scientific Committee

El Consejo Asesor Científico orienta a la editora de la revista en política editorial científica y en la supervisión de los originales recibidos y emisión de informes de los artículos.

Está integrado por profesorado universitario, de universidades no españolas y otros de distintas universidades españolas y alguno del grupo editor. También está integrado por expertos de organismos y centros de investigación extranjeros y nacionales.

Estas personas, más otras de forma esporádica, del banco de revisores de la revista, se ocupan de la doble revisión ciega de los manuscritos sometidos a la consideración de TC, para su publicación. TC opera con el sistema Open Peer Review.

Dra. Teresa Pereira Torres-Eça, Presidente de APECVP, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal. / *President of APECVP, founder of the RIAEA, European representative of the World Council of InSEA, Portugal*

Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Directora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de las Artes de La Habana, Cuba. / *Director of the Department of Pedagogy and Psychology of the University of the Arts in Havana, Cuba*.

Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City College of New York. USA. / *Director of Art Education, City College of New York*.

D. Victor R. Yanes Córdoba. Escuela Superior de Diseño de Las Palmas- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / *School of Design from Las Palmas*. ^(*).

Dr. María Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / ^(*)

Dra. María Teresa Carrasco Gimena, Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla- España / *Dean of the Faculty of Fine Arts at the University of Seville- Spain*

Dra. Ángeles Saura Pérez, Universidad Autónoma de Madrid- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

Dr. Juan Carlos Arañó Gisbert, Universidad de Sevilla- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. / *University of Seville. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain*.

Dr. Pedro Osakar Oláiz, Universidad de Granada- España. / *University of Granada. Spain*.

Dra. Asunción Lozano Salmerón, Universidad de Granada- España. / *University of Granada. Spain*.

Dra. Eva Santos Sánchez -Guzmán. Universidad de Murcia- España. / *University of Murcia. Spain*.

Dra. Rocío Arregui Pradas, Universidad de Sevilla- España. / *University of Sevilla. Spain*.

Dr. Samir Assaleh Assaleh, Universidad de Huelva- España. / *University of Huelva. Spain*.

Dña. Katie Bruce. *Producer Curator at GoMA, Glasgow (U.K.)*.

Dra. Rosa Cubillo López. Vicedecana de Ordenación Académica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de la Laguna- España. / *Associate Dean for Academic Affairs. Faculty of Fine Arts. Laguna University*

D. Gonzalo Casals, Director del Museo del Barrio. Nueva York-USA. / *Director of the Museo del Barrio . New York. USA*

D. Gonzalo Jaramillo, Director de la Carrera de Artes Visuales, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. / *Director of the School of Visual Arts , Pontifical Catholic University of Ecuador. Ecuador*.

Dr. María Letsiou, *Athens School of Fine Arts, Grecia*

Dr. Diarmuid McAuliffe, *University of the West of Scotland, UK*.

Dra. Leung Mee Ping Ž, Escuela Artes Visuales Hong Kong, China. / *School Visual Arts Hong Kong, China*.

Pedro Jesús Luque Ramos, Universidad de Jaén – España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / ^(*).

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / *Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Jaen. (*)*.

Dra. Carmen Montoro Cabrera, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / ^(*).

Dr. José Luis Anta Félez, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / ^(*).

Dra. Anna Rucabado Salas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / ^(*).

Dr. José Pedro Aznárez López, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Huelva- España. / *Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Huelva. Spain*.

¹ (*) – Hum PAI - 862 Group Studies in Society , Arts and Cultural Management.

Foto de portada: M. Isabel Moreno Montoro



TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.

Grupo PAI Hum-862

Responsable del grupo: María Isabel Moreno Montoro
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Edificio D2, Dependencia 128 – Campus de Las
Lagunillas – Universidad de Jaén (23071 Jaén)

Tercio Creciente, recoge producción académica, científica y artística especialmente del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Los formatos que ofrece pueden ser ensayos, artículos de investigación o propuestas y proyectos de intervención. Al mismo tiempo da cabida a otros espacios como entrevistas u otras novedades que puedan surgir. Se presta un especial interés a los procesos creativos, por lo que estos formatos podrán responder a estructuras artísticas independientemente de que sean ensayo, artículos de investigación o cualquier otro, siempre y cuando en su contenido se hayan contemplado los aspectos propios de una investigación o del tipo de artículo en el que se quiera enmarcar. En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión.

La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de junio y diciembre de cada año.

Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad.

Para su aceptación los trabajos han de ser originales. No obstante la revista permite que los artículos estén antes o después en otros repositorios y bases de datos.

Se edita bajo licencia Creative Commons, y no se permitirán, imágenes o textos sujetos a copyright ni que atenten contra el derecho al honor o la intimidad de terceros. En todo caso, la revista no se hará responsable de las aportaciones: los textos, las imágenes y las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, no comprometiendo la opinión y política académica de la revista.

Los trabajos se enviarán siguiendo las normas y en el formato de la plantilla establecida que puede descargarse de la web. Si los autores lo consideran pueden aportarse archivos adicionales.

Está abierta a la publicación en otros idiomas y en otros formatos.

TERCIO CRECIENTE, is a online journal of studies in society, arts and cultural management.
Its edited by Grupo Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural (research group of Studies in Society , Arts and Cultural Management in the Andalusian Research Plan–Spain) and the Association: Acción Social por el Arte .

ISSN: en trámite / in process

URL: <http://www.terciocreciente.com>

Directora: María Isabel Moreno Montoro

Tercio Creciente, includes articles academic, scientific and artistic especially in the humanities and social sciences.

The formats offered may be essays, research papers or proposals and intervention projects. At the same time it's accepted another kind of articles as interviews or new sections that may arise. The creative process receives special interest, so these formats can respond to artistic structures whether they are essays, research articles or otherwise. When authors use artistic formats, the works will include the aspects of the type of article that authors want to frame. In the publication rules properly explained this issue.

The journal is published with a fixed schedule in the months of June and December of each year.

It has a system of blind external peer review, a team of referees and a scientific board to ensure its quality.

To be accepted, works must be original. However the journal allows items to be earlier or later in other repositories and databases .

It is published under the Creative Commons licence, and will not be allowed images or text that violate copyright or the right to honor and privacy of others. In any case, the journal is not liable for contributions: texts , images and opinions expressed in articles are of the authors, not compromising the academic and political opinion from the journal.

Papers should be sent following the rules that it's possible download from the web. Authors can attach additional files.

It is open to the publication in other languages if authors include abstract in Spanish, English and the language of the text.



Sumario

Contents

Dossier

Of art y piernas en el MOMA.....	3
<i>Sotte (José Antonio Soto Amado).</i>	
Violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte de Cuba.....	29
<i>Irene Carreras Hernández</i>	
Paisaje nómada (vídeo 7 minutos).....	37
<i>Juanma Valentín</i>	
Las engañosas fronteras de la investigación. Hacia una perspectiva inclusiva.....	39
<i>Giselda Hernández Ramírez</i>	
¿Qué te dice esta imagen?.....	45
<i>Juana María Gila Ordóñez</i>	

Of art y piernas en el MOMA

De arte & legs at MOMA

SOTTE (*Jose Antonio Soto Amado*)
Artista Plástico. España.
sottexx@gmail.com

Recibido 30/04/2013 Revisado 09/05/2013
Aceptado 21/05/2013

RESUMEN

Buda midió el Universo dando siete pasos en cada dirección del espacio.
Todo movimiento comienza con el pie y acaba con él.
Por eso el ser humano deja su huella en el camino que recorre ya sea buena o mala.
Este ensayo visual, *Of art y piernas en el MOMA*, es el resultado de esta reflexión sobre dónde está lo trascendente.
Me “estudie” las salas del MOMA durante días (2011), y entre muchas cosas también quedó esto:

Los pasos los dí. Cansado reposé y vi mis pies rojos. El MOMA estaba lleno de gente...bueno, mejor dicho, de piernas, piernas de todos los tipos, grandes, gordas, pequeñas, quebradas, infantiles..., con dolor de agujas entre las uñas y la carne. Despertóme un olor ácido, de azufre, de amoniaco, a naftalina..., efectivamente estaba en el averno, mejor dicho, seguía allí. Me levanté y como BUDA caminé siete pasos en el espacio y medí el Universo en el suelo...después a casa (en la 10 th con la 43) y me bebi toda la cerveza que pude.

En el artículo se recogen mis imágenes acompañadas de un breve texto o poema de diversas personas con las que la obra ha interaccionado.

ABSTRACT

The Buddha took seven steps in each of the four cardinal directions in order to measure the Universe.
All movement begins and finishes with the foot.
So humans leave their mark on the road that they run.
This visual essay, *De arte & legs at MOMA*, is the result of this reflection on where is it the transcendent. I was “studying” the halls of MOMA for days (2011), and among many things was also this:

The steps I took. Tired I rested my feet and saw them in red. The MOMA was full of people ... well, rather, of legs, legs of all types, big, fat, small, broken, children ... with needles pain between nail and flesh. I felt an acid odor, sulfur, ammonia, mothballs ... indeed I was in the underworld, rather, was still there. I got up and took seven steps as BUDDHA, in each of the four cardinal directions in order to measure the Universe on the floor ... then home (in the 10th Av. with the 43 st) and I drank all the beer I could.

In the article we can see my images beside a short text or poem from people that has interacted with the work.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

MOMA, arte, piernas, pasos, medir el universo / MOMA, art, legs, steps, measure the universe

Para citar este artículo:

SOTTE- Soto Amado, J. A. (2013). Of art y piernas e el MOMA. Tercio Creciente 3, págs. 3 - 28, <http://www.terciocreciente.com>



Los pasos los dí. Cansado reposé y vi mis pies rojos. El MOMA estaba lleno de gente..bueno, mejor dicho, de piernas, piernas de todos los tipos, grandes, gordas, pequeñas, quebradas, infantiles..., con dolor de agujas entre las uñas y la carne. Despertóme un olor ácido, de azufre, de amoniaco, a naftalina..., efectivamente estaba en el averno, mejor dicho, seguía allí. Me levanté y como BUDA caminé siete pasos en el espacio y medí el Universo en el suelo...después a casa (en la 10 th con la 43) y me bebí toda la cerveza que pude

Sotte





Me pide Sotte ¿o fue Violante? un texto para esta imagen que en mi vida me he visto en tal aprieto por eso aprieto el paso y pienso en las fashion week y cómo la moda nunca me supo levantar ni las banderas ni la música militar y los pasos cruzados de las modelos son tan ridículos y tan falsos y tan incoherentes como los de cualquier desfile y no llevan zapatillas de los mercadillos ¿o son baratos? ni pelos en las piernas ni granos o rozaduras en las entrepiernas pues no sé si escribo o hago punto de cruz

Alfonso Infantes Delgado

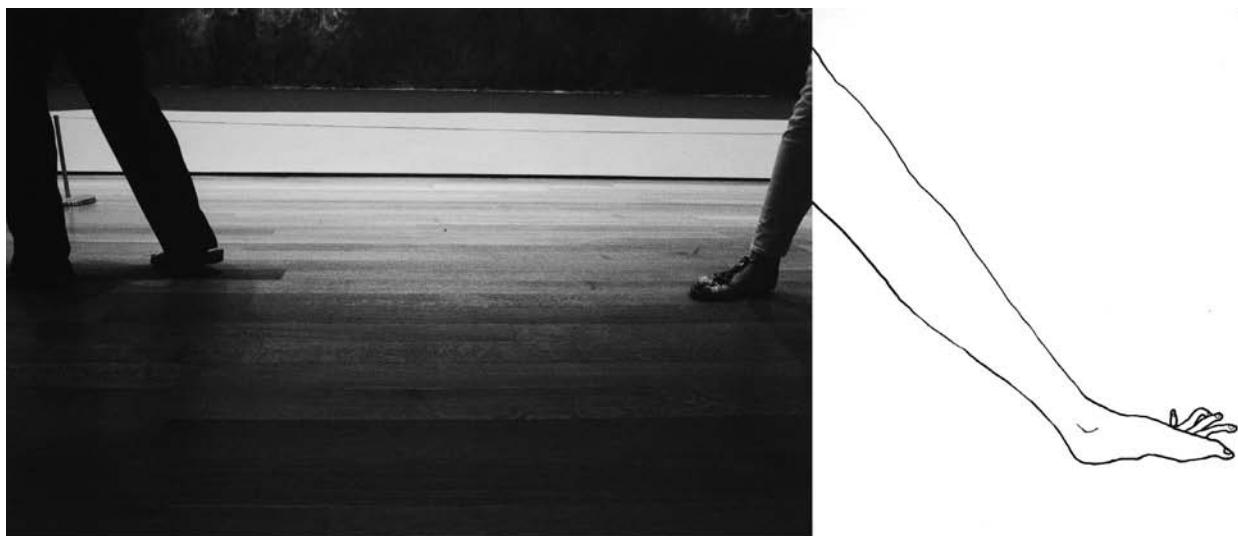


Me gusta ir en bicicleta por la ciudad: de casa a la universidad, del museo a un coloquio, etc. Quienes sólo cogen el metro me dicen que está muy bien porque soy ecológica.

A veces decido zigzaguear entre las calles y descubro para mí nuevos jardines donde la gente pasea, echa fotos, hace deporte, tiene citas de novios, ensayan una danza, etc.

Me gusta ir en bicicleta por la ciudad porque voy trazando multitud de rutas propias dentro de su maremágnum, como redes, más allá de las rectilíneas de metro estipuladas

Ana Tirado de la Chica





Yo te enseñaré a bailar, solo tienes
que mover los pies como yo te diga.

El personaje bajó de su espacio y
colocó sus pies junto a los suyos.

-¿Conoces el Moonwalker?

-No, pero si a Picasso.

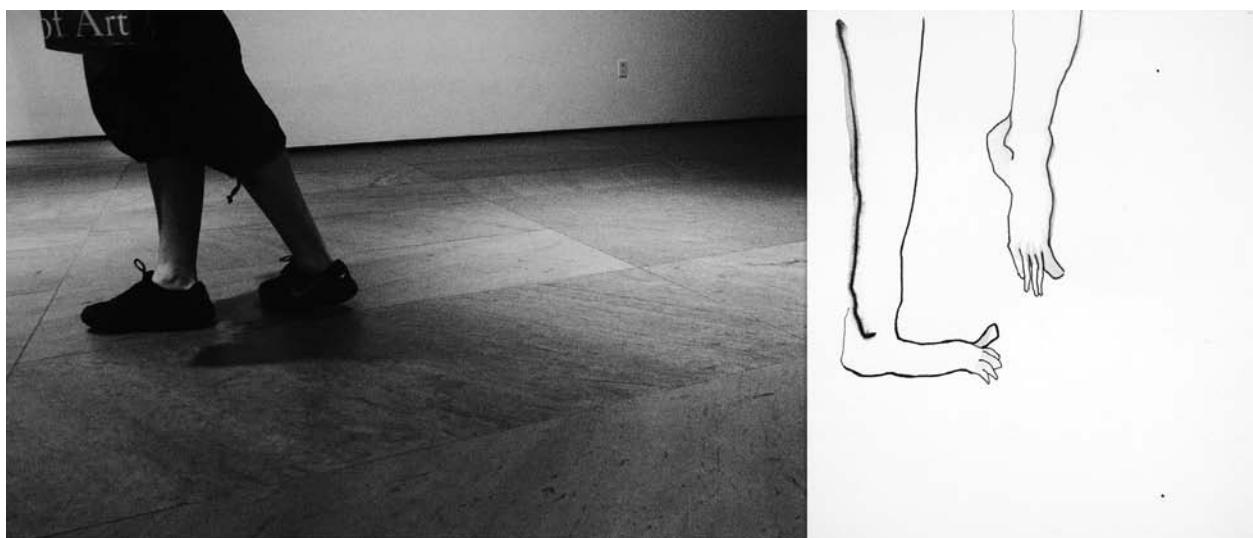
-Ese no sabía bailar, ahora, atento.

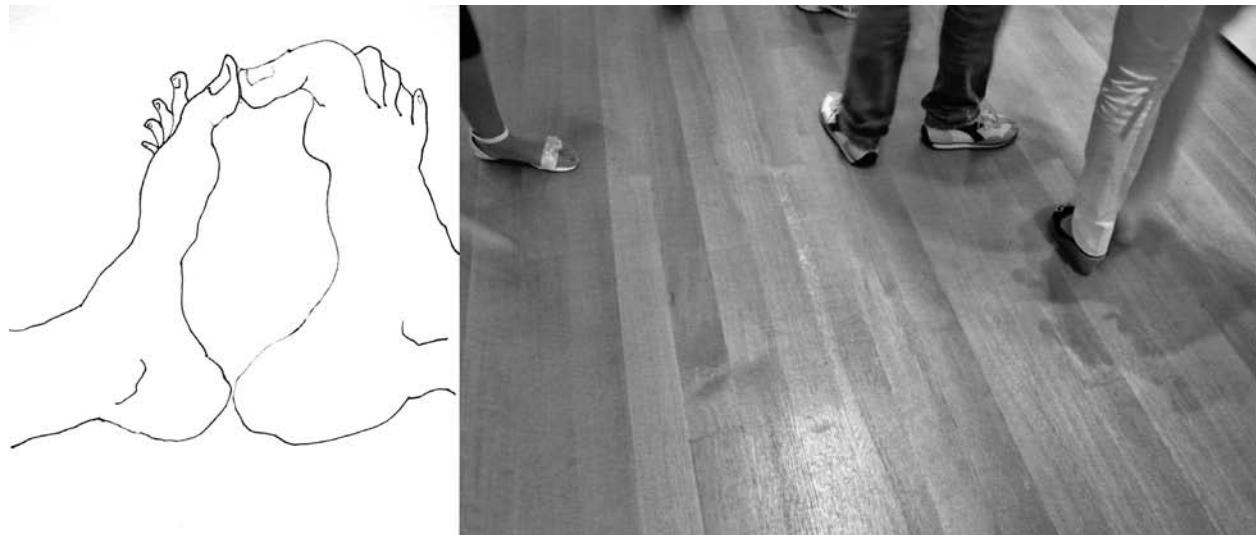
Alfonso Ramírez Contreras



Durante mucho tiempo he creído que los pies y las manos son diferentes. Aunque no he sabido cuales son razones para hacer el distingo. Pero vivir en el aire me ha permitido ver como ciertas manos son mejores andando que unos buenos pies. Ahora que me lamo mis heridas, que recorro mundos, que palpo el camino, ahora que sólo soy un gato herido, he descubierto que la diferencia entre las manos y los pies es la capacidad para meter la pata o agarrar un corazón.

José Luis Anta





Juan Carlos Arañó Gisbert

Pasos inciertos golpean la memoria antes de perderse en el sueño. La parodia reclama vivir plenamente la contradicción de nuestro tiempo provocando del sarcasmo la condición de la verdad artística. Pasos inciertos sobre lluvia minuciosa en el borde de los no lugares, emplazamiento amnésico como efecto de realidad, presencia que se niega como representación, actualidad sin historia transformada entre hechos acumulados, geografía irreal y umbral de la desaparición. Pasos inciertos, memorias perdidas, rumbos erráticos, narrativas imprecisas



Aurora García Galán

Calzado para andar, para correr, para bailar,

para jugar, para nadar, para chapotear, para

enamorar, para trabajar, para viajar: calzado

para avanzar, para caminar.

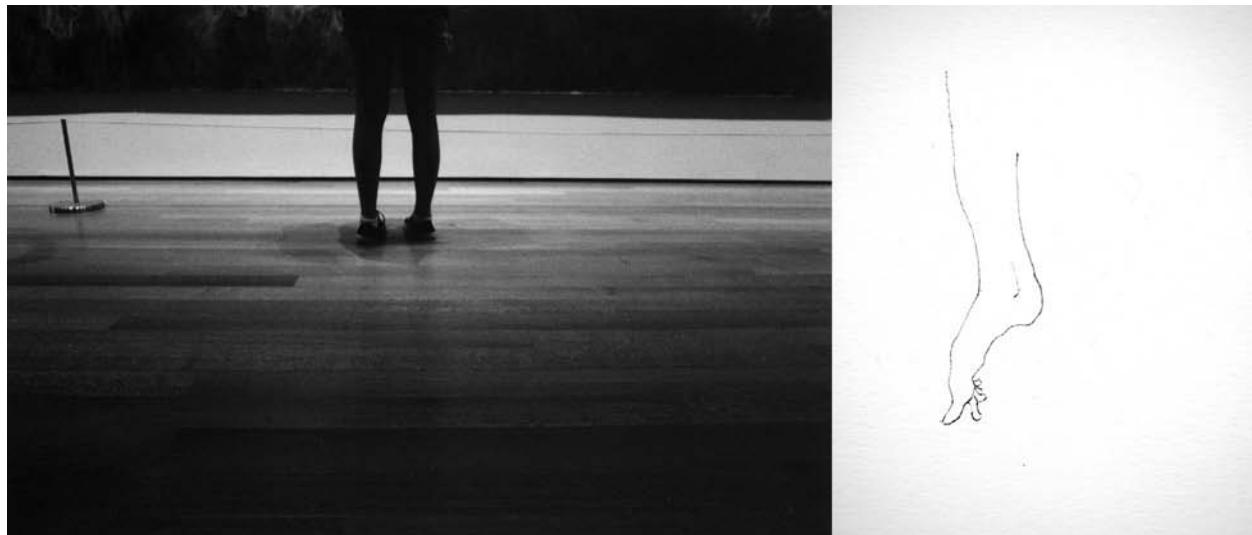
NO HAY CAMINO.

Zapatos para partir, para salir, para emigrar.



Carmen Molina Mercado

Poder empezar. Ponerse a. Estar a punto.
Incoactar. Comenzar a decidir. Suponer.
Reiterar. Volver a dudar ¿lo? Pétreo. Inmóvil.
Acomodado. Turbio. Deforme. Sombrío.
Pasivo. Amorfo. Mediocre. Inalterable.
Amputado. Grisáceo. Por negar. Negarse a
sentir. Negarse a pensar. Negarse a vivir. O
deber. Deber de romper. Deber de escapar.
Deber de deber. Deber de soñar. Deber de
poder. Poder tener. Tener que poder. Podría
suceder. Podría ser. Es posible. ¿Condición?
¿Excusa? No, perífrasis.



Carmen Montoro Cabrera

Mirar la obra artística o ser espectador de ella implica múltiples variables. Podemos mirar de diferentes formas y también son diferentes las formas de integrarse o de ser integrado en ella. Desde el artista que observa cómo observan su obra, al espectador que es literalmente capturado y forma parte de ella (Sotte), pasando por el que participa e interacciona, convirtiéndose en parte activa: La obra abierta, que diría Umberto Eco, hasta la visión de Marcel Duchamp, quien afirma que el “El espectador hace el cuadro”.



David Martínez

MI MAMÁ ME MIMA
ME MAMO AL MOMA
EL MEMO ME MAMA

YO MAMO – TÚ MAMAS – ÉL MAMA –
NOSOTROS MAMAMOS – VOSOTROS
MAMAIS – ELLOS MOMAN –

EL GRAN MAMÓN NOS PROTEJA.

DAVID MARTÍNEZ
(De los Martínez de toda la vida)



Manín (Sebastián Muñoz de la Nava)

En el pavimento inversos, nos reflejamos extranjeros, antípodas de los mundos al revés que recorremos agitados, con chanclas y deportivas, calzones cortos, sin órganos sensitivos, cuerpo animado, cabezas ni ojos, sólo piernas velloosas, pies inquietos, las uñas pintadas, ciegos a los lugares y su sentido, la vida que tener lugar debiera en ellos en nosotros, los turistas, los visitantes de unas horas, sin tiempo para nada, corriendo de aquí para allá, por todas partes, sin cesar, ningunos, nadie, muchedumbres frenéticas, convulsas, por ejemplo, aquí y ahora, en el MOMA, en N.Y., pero podría ser cualquier otro sitio, siempre que esté en las guías, y por nuestras fotos pueda saberse que, en efecto, los pisamos y, un instante, nos reflejamos así en su pavimento



Mar Rodríguez

Casi todos se posicionan hacia un lado, alineados, muy juntos, casi idénticos.. muy pocos son los que lo hacen hacia el contrario. Son anclas que nos ligan al suelo, y nos recuerdan que nuestros sueños y deseos más profundos (que viven muy arriba), nos quedan muy lejos y ellos están aquí para impedir que subamos. Pero hay que saber mirar, y darse cuenta de que no todo es suelo, asfalto o rutina cotidiana, podemos mirar más arriba... y no perder nunca la esperanza de dejarlos atrás. En definitiva, como ya dijo Frida Kahlo: "Pies para qué los quiero si tengo alas pa' volar".



Pedro Regis Sanasalonis

Mi mente encierra imágenes, palabras, frases cotidianas, ideas, experiencias, sentimientos...que en ocasiones son "liberadas" y en otras, persisten en una continua cadena perpetua. Permanecemos en un determinado lugar, son nuestras raíces (museo), conocemos otras personas (obras de arte), viajamos por todo el mundo (exposiciones) y volvemos al lugar de origen.

<<Pies, para que los quiero si tengo alas para volar>> (Frida Kahlo)



M, Isabel Moreno Montoro

Tú ponte detrás y sigue. Una tarea de los museoturívisitantes; sacarle brillo de espejo al suelo. Es muy importante que vean su personalidad reflejada. Sus pasos son más firmes y seguros, sino fijaos en el manifiesto titubeo de la persona descalza, en justa correspondencia con la falta de brillo y consecuente falta de reflejo de su personalidad. Creo que estas fotos están hechas en el MOPA; un museo de N.Y. que brilla.



Laura Luque

Cada sábado se situaba frente a la misma pintura. Sentía un esca-lofrío. Estaba allí. Nunca se gira-ba, su sola presencia bastaba. Cada sábado encontraba la mis-ma figura delante de la misma obra. Sólo la veía de espaldas. Eso era suficiente. – “Hoy es la úl-tima vez que vengo. ¿Vienes?” – “No. Tengo que seguir observan-do la obra”. La obra, sólo la obra.

III



Lola Callejón

¿Quién eres? ¿Dónde estás? No encuentro indicaciones que me muestren el camino. Busco y tropiezo, no encuentro la salida. Quiero alzarme, como cuando era bailarina, con la punta de los pies; para verte desde otra perspectiva, para descubrirte, mi pirata, con la cabeza en los pies. Encuentro, adentro, tu torso. Me miras sin rubor. Me cuentas entretenidas historias de amor y desamor. Mientras, con disimulo, tu dedo señala el fin: abajo.



Rafael Mantas

Interpretación psicológica de una persona en el MOMA a través de la posición de sus piernas: ¡Qué maravilla de obra! Me quedan por ver dos salas. Es sobrecogedora. Cierran en 10 minutos, debo darme prisa. Tiene influencias de Picasso. Quiero ir al baño. Reivindica los derechos humanos. Tengo hambre. Es curioso, recrea la “sección aurea”. Hace frío, ¿por qué me puse estos pantalones?



Carlos Tajuelo

Ta-ta-ta-ta-ta... Gooooool. Gooooool.
¡Quiero llorar! Dios santo, viva el fútbol!
¡Maradona! Es para llorar, perdónenme.
Maradona, en recorrida memorable, en
la jugada de todos los tiempos. Barrilete
cósmico. ¿De qué planeta viniste?...
Gracias a la bipedestación, nos queda-
ron las manos libres para hacer más
cosas, hoy no es domingo, Maradona
hace tiempo que dejó el futbol. Hoy po-
demos disfrutar viendo lo que hacen las
manos de un creador, seguimos de pie
y no de rodillas, y seguimos teniendo las
manos libres para aplaudirte por tu gran
trabajo. Plas, placa, placa !!



Ramón Hidalgo

...y voy donde tú estás esperando,

esperándome, esperándonos,

atento, expectante;

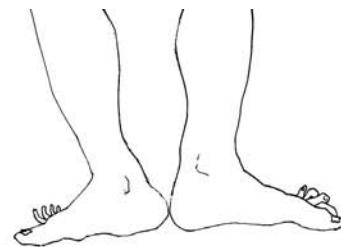
siempre nuevo, no hay descanso,

no hay cansancio, nuevo siempre.



Lidia Cálix Vallecillo

1829, 1933, 2013...Llevo fantasma
s a la sala de los otros colectivos. Yoes
que van y corren irreductibles a un
tiempo o espacio único. En la repetición,
busco apagar la ansiedad de sus
maníacas voces, anhelo dar cuerpo a lo
innombrable. La escena vive y se ciega de
colores pasados, empuja hacia el éxtasis.
Mi voz, entre los pasos turbulentos de
una dimensión trascendental, insaciable
y vacía se tropieza en la inmensidad de
sus incertidumbres: ideaciones. Quiero ir
más allá del símbolo. Buscar respuestas
sin letras. Sobreponer la ilusión. Ser dios.



Victoria Quirosa

Dibuja tus pasos por todas las salas, lo has conseguido, tras la interminable cola en la calle 53, llegaste al MOMA e iniciaste un ritual coreográfico que se repite una y otra vez en el Templo de las Musas ¿Estáis preparados? No necesitáis conocer demasiado, sabréis cuales son las obras reverenciadas por la cantidad de pies y piernas que se agolpan delante de ellas, no os intimidéis, hay otras muchas que debéis descubrir espontáneamente. Haz caso a tu calzado cómodo de turista y deambula ...dibuja tus pasos por todas las salas



Vladimir Ramírez Tarazona

La imagen que imagina los dedos al caminar, caminan imaginando lo observado... luego, la imaginación goza con lo observado y observa lo que ha gozado. transeuntes por el gozo de la vida... imaginando imágenes imaginadas... caminando el camino caminado, observan la imagen caminando. El pie que asusta la imagen sobre el suelo que coquetea con la que se marcha... ¿Qué imagen caminada caminas?



Puñal

Corre, corre, caballito, trota por la
carretera...

¿Qué es correr?

Correr es la manera más rápida de desplazamiento a pie de un animal o de una persona. A la acción y efecto de correr se le denomina carrera. Se define deportivamente como un paso en el cual en un determinado momento ninguna de las extremidades motrices del ser se encuentra en contacto con el suelo. Este es el inicio del vuelo de los animales o las personas-



Violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte de Cuba.

Violence in the teaching-learning process of Dance at the National School of Art in Cuba.

M.Sc Irene Carreras Hernández
Profesora de Danza en la Escuela Nacional de Arte (ENA).
Cuba.
irenecarrerash@gmail.com

Recibido 28/05/2013 Revisado 09/06/2013
Aceptado 21/06/2013

RESUMEN

Este artículo es un resumen sobre los resultados alcanzados en la tesis de maestría titulada “Algunas manifestaciones de violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte” en Cuba. En la misma se presenta un estudio casuístico dirigido al análisis de la violencia en el contexto educativo que particulariza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la antedicha institución. Se exponen los resultados investigativos que se obtuvieron durante el trabajo de campo en el curso escolar 2011-2012 en la Escuela Nacional de Danza, donde se desarrolló la pesquisa. Se ofrecen conclusiones y recomendaciones en torno a dicha temática, con el propósito de visibilizar la problemática que sustenten, en alguna medida el enfrentamiento pedagógico de este flagelo.

ABSTRACT

This article is a summary of the results achieved in the master's thesis entitled "Some manifestations of violence in the teaching-learning process of dance at the National School of Arts" in Cuba. In the same case study presents an analysis led to violence in the educational context that particularize the teaching-learning process of dance in the aforementioned institution. It presents the research results that were obtained during fieldwork in the 2011-2012 school year at the National School of Dance, where the research took place. Conclusions and recommendations are offered around this issue, in order to visualize the problem that support to some extent the pedagogical battle this scourge.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Violencia, proceso de enseñanza aprendizaje, danza, clase, cuerpo / Violence, teaching process, dance, class, body.

Para citar este artículo:

Carreras Hernández, I. (2013). Violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte de Cuba. Tercio Creciente 3, págs. 29 - 36, <http://www.terciocreciente.com>



Cuando comencé mi vida profesional en la ENA¹ de danza hace siete años, contaba con menos herramientas metodológicas que hoy, ello trajo consigo que lo que en la actualidad pueda detectar, pasa precisamente por toda una serie de conocimientos que he adquirido en mi formación como profesional. Plantear que en esos primeros momentos detecté rasgos de violencia en los salones en los cuales impartía clases sería una absoluta falta de honestidad, cierto es que pude constatar que había estudiantes que se sentían afectados por los más diversos factores: una nota recibida en un examen y su queja ante la decisión de un jurado, una adolescente pasada de peso que lloraba porque no podía controlar su apetito, pero incluso estas cuestiones no me eran escandalosas pues tenían y tienen que ver con la construcción simbólica que primero como estudiante de danza y luego como profesora porto. Al ser una profesora novel mirar y ver, hacen la diferencia pues podía mirar afectaciones en los estudiantes pero carecía de herramientas conceptuales y procedimentales que me permitieran ver, hoy en el camino que me hallo, un camino de crecimiento profesional todavía me queda mucho -por suerte- por aprehender para aguzar bien mi vista. Para un profesor que se inicia en el camino de la docencia es sumamente complicado percibirse de un fenómeno tan complejo como la violencia, por lo que mi referente hacia este campo no vino del aula y sí de una estructura de acogida, como la ciudad, específicamente el barrio, o sea que mi referente provino de la violencia social y de allí a raíz de mi ingreso en la maestría apareció la propuesta de una mirada hacia el aula. Temerosa y poco segura al principio comencé el camino de esta investigación que me ha servido entre otras cosas para reconocerme más humana, más imperfectible, pero más real.

Es probable que se piense que ha sido un fracaso del sistema de enseñanza artística en Cuba, el no poder eliminar este flagelo que tanto afecta la vida de los seres humanos -la violencia en todos sus tipos y manifestaciones- sin embargo, considero que el tema no se puede abordar desde la etimología del fracaso sino de la ausencia del planteo del problema como tal. El tema requiere en futuras investigaciones que se han de emprender del trazado de una estrategia, no obstante para ello hay que tener un conocimiento amplio del mismo en un primer momento, que sea visibilizado, que los profesores y los estudiantes conozcan de qué se trata, hay que deconstruir las tradicionales relaciones legitimadas por la escuela del modelo binario idealizado profesor-estudiante donde cada uno a su vez, capitaliza símbolos ser bueno-ser malo, ser apto-ser no apto, entre otros.

Cuando se comienza el estudio de una carrera de danza ya de por sí solo a través de los entrenamientos se está violentando el cuerpo desde su estructura anatómica, por lo que se trata de no añadir más violencia a lo que por génesis ya lo lleva implícito.

La aplicación del método etnográfico en la investigación exigió que se situara y caracterizara a la Escuela Nacional de Arte como institución u organización social. Luego de esta caracterización se ubicaron aspectos constatados (y contrastados con teorías existentes sobre la violencia) en la Escuela Nacional de Danza: posibles enclaves de violencia y el ejercicio de poder que en ella existen, en tanto espacio, donde deviene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza que fue abordado.

Es importante señalar que en cada uno de los métodos de nivel empíricos utilizados para desarrollar el trabajo de campo se partió de dilucidar ¿qué se iba a privilegiar? Y ¿cuáles eran los compromisos que se tenían como sujeto investigador? ¿Cómo se iba a implicar a la escuela con este estudio?

Para dar respuesta a la primera interrogante se consideró privilegiar los conocimientos adquiridos sobre los tipos de violencia que se pueden observar de manera explícita o no, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza. Los compromisos como sujeto investigador se dirigieron en primera instancia al objeto de la investigación y a la ciencia, de lo cual derivó que la posición como observador fuese imparcial, tipo utilizado tanto por Malinowski como por Evans-Prichard y que atendió a la naturaleza de la investigación.

Y por último y no por ello menos importante, a partir de las implicaciones éticas y psicológicas que se derivan de un tema tan sensible como el que se aborda, se hizo un análisis profundo dirigido a las formas en que la escuela participaría en el estudio: primero se obtuvo el consentimiento informado de directivos, maestros y estudiantes, y luego se precisó cómo presentar los resultados del trabajo de campo. De ello derivó que se tomaran las siguientes determinaciones:

- Se consideró prudente no declarar la asignatura, ni el año al cual corresponde la clase observada por lo que se alude a las mismas con una variable.

-No develar los nombres de los docentes, ni de las asignaturas que fueron observadas a las instancias directivas de la institución, ni otros interesados, pues su propósito no es focalizar el problema en entes particulares sino a nivel escolar.

No obstante, es necesario declarar que se observaron clases de técnica de la danza, composición, repertorio, ballet y folklore.

Las clases seleccionadas para la observación, así como los docentes se corresponden con el criterio intencional de incluir todas las asignaturas de la especialidad que les son impartidas a los estudiantes de danza en formación. Ello se realizó con el propósito de analizar cómo se evidenciaban desde diferentes asignaturas representadas por determinados maestros en el año situaciones generadoras de violencia, sobre todo para corroborar un arquetipo difundido entre profesores de danza y es el que explica que



hay asignaturas que por su naturaleza son más dadas a generar situaciones violentas.

La muestra de estudiantes escogidos para las entrevistas también es intencional por la selección de grupos de primero, segundo y tercer año con vistas a confrontar si existían diversas percepciones sobre la violencia. La elección de los maestros entrevistados estuvo determinada por la necesidad que apareció en la pesquisa de confrontar vivencias generacionales entre los maestros que desempeñan su labor en la ENA con respecto al tema. Asimismo se tuvo en cuenta el desempeño profesional de los entrevistados del ISA y de otras entidades como expertos, caracterizado por un amplio dominio teórico e investigativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en el país y por su conocimiento del tema estudiado respectivamente.

A continuación se ofrece una síntesis de los resultados obtenidos en torno a expresiones de violencia.

La información que se presenta y analiza a continuación está organizada en dos grandes bloques: en el primero se ubican las expresiones de violencia identificadas y algunas de sus incidencias psicológicas en las clases observadas. En el segundo se ubican expresiones de violencia, ideas y vivencias reconocidas en torno a este fenómeno a partir de las entrevistas realizadas. Finalmente se hacen referencias a otras características del entorno de las clases que pueden ser considerados factores de riesgo de violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en esta escuela.

Expresiones de violencia identificadas en las cinco observaciones a clase.

Las expresiones que a continuación se caracterizan con segmentos de las observaciones, se detallan en las síntesis descriptivas de la investigación.

Violencia psicológica entre iguales: Caracterizada en la muestra estudiada esencialmente por la burla y las críticas verbales en público. Esta es la primera expresión de violencia identificada ya desde el momento inicial de varias clases, así en la clase A (síntesis descriptiva en anexos) se observó en el desarrollo del calentamiento que: “los educandos hablan con mucha preocupación acerca de su peso corporal, lo que provoca grandes burlas entre ellos al expresar: “¡Que ricoooooooooooo comerse a esta hora un dulce!... ¡Nooo que vaaaa un helado de chocolate con mucho sirope!... ¡Que va mija yo a esta hora me comería dos pizas con mucho queso calentico!”²

Más adelante en la misma clase se detectó que, el centro de las críticas y bromas recaen sobre X a quien terminan diciéndole: “Mijaa con ese leotardo te ves muy gorda”, a lo que ella reacciona “encogiéndose de hombros”. Este tipo de violencia se halla también relacionada en alguna medida con los rasgos de la personalidad del

adolescente donde es usual la utilización del choteo entre iguales.

Desde el lenguaje corporal en ambos momentos se pueden asociar a esta expresión de violencia, vivencias de preocupación e indiferencia, falta de compromiso e interés por la clase por parte de los estudiantes, todas las cuales afectan de múltiples formas el aprendizaje de éstos.

En la Clase B, siguiendo el “tono afectivo” puesto por el profesor, un grupo de educandos varones encabezados por B, V, C, D ironizan con las humillaciones verbales y las burlas gestuales realizadas por el maestro(a) y chotean a otros estudiantes. Así dicen: “¡Acere mira pal fuera vista este!... ¡Oye loco que mal te queda eso!... ¡Oye (...)”³ mueve el esqueletón!”

El ambiente predominantemente irreverente en que se desarrolla esta clase provoca además de desinterés en la misma, vergüenza en algunos estudiantes y por supuesto también repercute en el aprovechamiento del aprendizaje en la misma.

Asimismo este tipo de violencia se pudo constatar en la clase D donde no existe respeto por el espacio de trabajo entre los estudiantes.

Violencia psicológica de maestros a estudiantes. Esta es otra expresión de violencia detectada, aparece en primer lugar, en forma de amenazas verbales y gritos. Así durante toda la Clase B el maestro con un volumen de voz excesivo se dirige a los estudiantes, utiliza palabras amenazantes, por ejemplo en el inicio de la clase sin que medie un saludo dice textualmente: “¡Estoy cansa(o) de decirles que cuando llegue tienen que estar cambiados!”

La clase se inicia con regaños y reclamos con un tono de voz alto por parte del profesor(a) quien utiliza un lenguaje verbal que hace que su discurso esté plagado de amenazas que se ciernen sobre la asistencia a clases y las llegadas tardes: “Yo sí que no voy a coger luchaaaaaaaaaaaa...Yo tengo mi título ya...”

En esta clase también el maestro(a) utiliza frases irónicas y se burla de algunos estudiantes M, N, L que estaban haciendo una demostración. Sus palabras: “¡Miren que bonito que bonito!...Hijooooooooooooo ¿Quién te aprobó tu pase de nivel?”

Actuando en forma circular, las risas que provoca la conducta de este maestro(a) especialmente su gestualidad, hacen que se torne de nuevo violento, amenazando, utilizando frases peyorativas: “¡Prepárense para la hora del examen que todo va a ser palito, palito, palito!” Los estudiantes reaccionan de diversas formas ante esto, así uno dice en voz baja: “¡Que estúpida(o) no soporto esta clase!” y otro ya en voz alta: “¡A mí no me amenaces tráeme a quien quieras que yo no le tengo miedo a nadie!”

En la Clase A, el maestro(a), aun cuando siempre habla con un tono bajo de voz, se dirige a G que se halla ubicado en la primera fila y le dice que: “no sirve lo que estás haciendo”.



Casi al final de la clase, este maestro, sin moverse de su sitio al frente del grupo, rectifica un movimiento que no se realizaba de manera correcta y para ello utiliza un tono jocoso y pregunta al grupo: "¿De cuál coreografía es el doble braseo ese que están haciendo?" El grupo no responde a esto.

Otra forma de expresión de este tipo de violencia aparece cuando se invisibilizan estudiantes que nunca llegan a obtener la atención del maestro(a), Sirva de ejemplo, la clase antes mencionada, donde la estudiante R que se halla en la última fila, vigila al profesor(a) para no hacer los ejercicios. La antedicha discípula pasó toda la clase haciendo de manera incorrecta los ejercicios y el maestro(a) no se dirigió ni una vez para rectificarla.

Por su parte en la Clase C como resultado de la violencia ejercida por un estudiante sobre el maestro(a) este se convierte en agresor, alza la voz y casi gritando le dice a K que: "¡No tienes tono muscular, estas muy mal, no tienes empeine, ni línea de pierna, estás flojo!". Esto provoca risas atronadoras en el grupo que a la par conversan. En otro momento de esta misma clase el maestro dice: "Sigue mascando chicle tú te crees que yo no te veo, estas muy mal, pero el culpable no eres tu sino el que te entró a esta escuela".

La clase E que no se llegó a realizar es un ejemplo de este tipo de violencia pues el maestro atemoriza con su discurso a los estudiantes⁵.

De forma general las diferentes expresiones de este tipo de violencia en las clases observadas provocaron en los receptores falta de interés, vergüenza en algunos de ellos que a posteriori se convierten en generadoras de violencia entre iguales y contra algunos maestros (Clase B).

Violencia psicológica de estudiantes hacia el maestro: Caracterizada también por la burla y los insultos verbales. La misma se pudo constatar en la Clase B donde los estudiantes del grupo de ríen del profesor(a) a sus espaldas, hacen burlas y lo(a) imitan T y P responden a los insultos del maestro(a) de la misma manera: "¡A mí no me amenaces tráeme a quien quieras que yo no le tengo miedo a nadie!" En otro momento de esta misma clase la gestualidad de la que hace uso el maestro(a) hace que las risas no cesen durante la misma.

Por su parte en la Clase C el maestro(a) trata de imponer disciplina y V le dice que "no se altere" y alude a su edad, el comentario burlesco provoca ira en el maestro(a) quien le responde: "eres un falto de respeto", un grupo responde al regaño cantando una canción.

En otro momento de esta clase el profesor(a) le pide a un escolar que demuestre la 5ta posición sin respuesta corporal por parte del mismo que aprovecha cuando el maestro(a) se da vuelta para hacer guiños y muecas, ello estimula risitas cómplices en el grupo. El maestro(a) se confunde y para el ejercicio R, T y J se burlan: Profes ¿qué cosa es eso, el ejercicio está mal?...¿Qué cosa? a lo que otro responde: ¡Que cosa la costurera!" Mientras algunos

con gestos burlescos aludían a la locura del maestro(a) y otros hacían como si se golpearan sus cabezas contra la barra.

En esta misma clase otro estudiante (K) le dice al maestro(a) que C no trae puesto el malló hay risitas en el grupo, el profesor(a) le dice que no tiene asistencia, se dirige a K nuevamente quien permanece con los brazos cruzados y le dice que tienen que empezar que qué espera mientras C se retira. En este caso hay un intento de desacreditar la autoridad del maestro en la clase que genera una respuesta también violenta del profesor hacia el mencionado estudiante.

Otra forma mediante la cual se expresa violencia de los estudiantes hacia el profesor más solapada, es la provocación, por ejemplo en esta misma clase C, el turno de clase se inicia y los estudiantes llegan poco a poco con una lentitud intencionada y de manera dispersa. En el grupo hay cuatro educandos que tienen el celular encendido Q, W, E y R. Asimismo R, T y J intercambian criterios sobre un tema de reggaeton y cantan en medio de la clase en voz alta.

En la clase D se observa cómo ante el llamado de atención por parte del maestro provoca que C la mire de manera seria.

Violencia simbólica. Asociada a la violencia psicológica entre iguales, por ejemplo, es visible en la clase A donde el grupo utiliza temas como la comida para provocar a X, que se halla pasada de peso. Alrededor del cuerpo se encuentra una construcción simbólica sobre la figura del bailarín en tanto todos conocen y aceptan que éste decide la nota e incluso la estadía en la carrera.

En esta misma clase visto desde otra arista lo que funciona como violencia psicológica hacia un educando concreto, en este caso R, es también expresión de violencia simbólica en tanto el maestro desde su rol asignado de docente ejerce su poder instituido decidiendo a quien rectifica, a quién atiende y a quién no.

En la Clase C vuelve a aparecer el tema del biotipo ideal del bailarín así, "el maestro(a) se dirige a B y le dice que está muy delgado y este riposta diciendo que: "esa es su constitución".

Durante esta clase se observó otra expresión de este tipo de violencia, el hecho de canturrear reggaeton en ella en particular, es un acto de violencia simbólica pues este ritmo es una música identitaria generacional que es utilizada como un recurso simbólico -por los estudiantes-, para agredir a la generación que representa el profesor(a) si se tiene en cuenta la diferencia de edad notable, asimismo este símbolo sonoro es utilizado para quebrantar determinados arquetipos creados por esa disciplina.

Violencia sistémica. Relacionada con concepciones y prácticas de la escuela como institución que imponen cargas, en este caso psicológicas, a los sujetos que dificultan su aprendizaje. En las clases observadas se presentó



de dos formas: en torno a la evaluación y a contenidos religiosos.

Lo que en la Clase B aparece como violencia psicológica en esa situación concreta tiene detrás también una expresión de este tipo de violencia, pues en la escuela se utiliza la evaluación como recurso de poder coercitivo hacia los estudiantes. Con el comentario del maestro sobre el examen final mencionado anteriormente este intenta hacer valer su poder por medio de amenazas que giran alrededor de la evaluación como instrumento evidenciándose así, la violencia sistémica.

Es sabido que la educación en Cuba es laica de ahí que exista sin que haya nada establecido, pero sí ampliamente consensuado un rechazo al debate de asuntos religiosos dentro del ámbito escolar, no es casual entonces que se den situaciones como la descrita en el momento inicial de la abortada observación de la Clase E. Allí el maestro(a) disuadía al grupo con respecto a conocimientos impartidos en una asignatura de la escolaridad refiriéndose a una fuente documental de contenido religioso, ello derivó en una situación generadora de violencia por parte de un grupo de estudiantes que defendían sus criterios y dudaban sobre los conocimientos adquiridos en la escolaridad y lo que el maestro(a) ahora les informaba.

Una mirada a las clases observadas como casos particulares conduce a algunas reflexiones interesantes: en primer lugar se destaca la clase C donde se pudo constatar una espiral ascendente de violencia durante la misma, los estudiantes hacen resistencia pasiva (lentitud, bostezos, cantar bajito otra música, etc.), con algunos educandos que funcionan como portavoces (C, B, entre otros), el maestro grita, los estudiantes se burlan, oyen otra música en sus celulares, el docente sigue gritando y haciendo diatribas a los diferentes discípulos, que lo siguen provocando, al parecer desde una cierta confabulación (común entre adolescentes), para que pierda el control reiteradamente. Esta ola de violencia psicológica evidentemente se convierte en un serio obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe desarrollarse en la clase (no se concluyen ejercicios, no se hacen las correcciones necesarias, desinterés explícito de los estudiantes hacia la misma) et al.

Por su parte la clase D resultó significativa pues en ella a pesar de que se hacen rectificaciones necesarias, por ejemplo, el docente se dirige a D y le dice: "lo que estás haciendo no se relaciona con la pauta dada"

Más tarde, este mismo(a) maestro(a) le plantea al grupo la necesidad de "perder el miedo a equivocarse, se acerca a E y C para expresarles que están en las nubes, simultáneamente les chasquea los dedos, C la mira seria". Aunque las formas en que el docente rectifica no sean siempre bien recibidas por parte de algunos estudiantes, no son generadoras de violencia. En esta clase predomina un ambiente relajado que favorece la concentración en la tarea de aprendizaje propuesta, el maestro propicia un

debate colectivo sobre el trabajo realizado y ofrece rectificaciones más precisas sobre el contenido de la clase. M comienza el trabajo de manera individual y una vez concluido se genera un nuevo debate. El docente ofrece explicaciones sobre el ejercicio, habla sobre la imaginación y la creatividad que deben primar en un bailarín.

Expresiones de violencia y repercusiones psicológicas de ésta reconocidas o vivenciadas por maestros y estudiantes entrevistados.

Una vez concluidas las observaciones y procesada la información se dio paso a realizar entrevistas a los profesores de la ENA y del ISA con el objetivo de contrastar la información recogida en la institución escolar seleccionada para realizar el trabajo de campo y la visión de profesores de la universidad que en algún momento de su vida profesional han prestado servicio en la antedicha escuela de danza. Se entrevistaron en total cincoproyfesores: de técnica de la danza, ballet, composición y repertorio y nueve expertos.

Las expresiones de violencia que los maestros de la ENA entrevistados reconocen tienen mucho en común con las que se identificaron en las observaciones a clases realizadas. Resultó coincidente que los tipos de violencia más observados en las clases de mayor a menor fuesen la psicológica, referenciada por los entrevistados como la más utilizada, la simbólica y la ausencia de la física no constatada en las observaciones. Se mencionan: "la exclusión de estudiantes pasados de peso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica cotidiana de una comunicación a gritos y haber sido ignorado por parte del maestro o solamente ser visualizado cuando era estudiante en el caso que estuviesen visitando al maestro".

Los docentes del Instituto Superior de Arte entrevistados, que en su momento fueron estudiantes y/o profesores de la ENA, también coinciden en señalar las anteriores expresiones de violencia en la antedicha escuela, sin embargo incluyen además la física. Textualmente dicen: "...en su etapa de estudios la violencia física era bastante recurrente, principalmente a la hora de acometer las rectificaciones por parte del maestro...de igual forma la violencia psicológica ha existido siempre, aunque en muchos casos inconscientemente, casi siempre de educadores a educandos... el tono de la voz con el que se le comunica la información al educando o en las rectificaciones de ejercicios técnicos, el contacto con las manos u objetos para enfatizar en el cuerpo del estudiante de determinadas sensaciones o posturas en los ejercicios, la ignorancia en la clase de un estudiante por parte del maestro, la ausencia de rectificación técnica, determinadas expresiones verbales para señalar aspectos negativos del peso, rendimiento intelectual y físico, et al".



Es necesario resaltar la idea de violencia sistémica subyacente en la expresión de estos maestros asociada a la violencia psicológica reconocida. La violencia sistémica vuelve a aparecer en el discurso de estos entrevistados cuando algunos plantean: "Considero que por cierta tradición en la enseñanza de la danza, las asignaturas que engloban los entrenamientos técnicos danzarios y algunos de los métodos que los profesores utilizan en ocasiones, es donde se hacen más visibles los detonantes de violencia". Sitúan aquí entonces asignaturas como "ballet, técnica de la danza y danza folklórica".

Estos profesores refieren como expresión de violencia: "Excederse en los tiempos en que se mantiene a un estudiante en posiciones incómodas al trabajar rodillas, apertura de piernas, niveles de apertura de la segunda posición en el piso, flexibilidad desde la articulación coxo-femoral llevado a la capacidad límite, que provocan disímiles lesiones irreversibles", lo cual apunta también a la presencia de violencia sistémica.

Por su parte, los estudiantes entrevistados señalan como algo habitual en sus clases que los maestros: "Gritan demasiado, se alteran con facilidad, golpean al hacer las rectificaciones individuales" lo que apunta a la existencia de violencia psicológica y física de maestros a estudiantes.

Resultó interesante como estos mismos estudiantes, con diversos matices, se referían a esta posible violencia física: "... en vez de hablar te dan golpes en ocasiones, pero hay gente que le gusta, a mí me gusta que me golpeen, porque a veces los maestros necesitan tener contacto con los estudiantes, y los mismos estudiantes tener contacto con el maestro, si te dicen estira la pierna y el profesor(a) va y la toca no pasa nada, pero si te da un golpe, tú reaccionas al momento... Es diferente que estén tres semanas diciéndote lo de la pierna, si te da un golpe lo ejecutas y los sientes, a mí me gusta que me golpeen... Eso nunca se te va a olvidar... Cuando un profesor está arriba de ti y te golpea es porque le interesas, porque si no lo hace, nada pasa en ti... depende del maestro, yo no me voy a dejar golpear de un profesor que no sea bueno, es solo cuando todos saben que el profesor es bueno y lo conoce todo el mundo, y lo conoces de todos lados... Lo hacen por el bien de nosotros". Lo que da cuenta no solo de una violencia física normalizada sino también sistémica instituida.

En torno al lugar que le otorgan a la evaluación los estudiantes señalaron que: "A veces no nos evalúan, ni siquiera existimos... Algunos maestros te catalogan en dos grupos, los trabajadores y los que no lo son(...) A veces eres buena estudiante y ninguno es capaz de verte, te evalúan como una más, igualmente con las notas, hay estudiantes que hagan lo que hagan siempre van a recibir la misma calificación, es un cartel que colocaron encima de su cabeza, lo peor, que es para siempre(...) No como realmente tú eres, algunos maestros son superficia-

les a la hora de establecer un juicio sobre un estudiante... Algunos ni te prestan atención porque tienen preferencia por otros". Se reproduce así, de nuevo la violencia sistémica relacionada con la evaluación en este tipo de enseñanza que actúa como violencia psicológica a nivel personal de los estudiantes.

De igual forma algunas de las repercusiones psicológicas que refieren como vivenciadas, son comunes a las detectadas en las observaciones aunque en el discurso de los entrevistados estas se amplían. Los maestros entrevistados reconocen haber vivenciado personalmente o ser testigos de algunas de estas expresiones de violencia que en su criterio tienen: una "incidencia negativa... consecuencias adversas... que se refleja en agresión o inhibición por parte de los estudiantes"; "el rechazo a la asignatura provocado por la violencia física o psicológica... estos tipos de violencia pueden desencadenar en los adolescentes miedo hacia el maestro".

Sirva hasta aquí este primer acercamiento a tan compleja temática que valdrá para profundizar en un futuro en otras aristas de la violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la ENA, sobre todo para hacer visible un fenómeno que nos implica y compete a todos pues no pocas veces hemos y otros han traspasado los límites tan cercanos que existen entre ser un buen maestro de danza o un ser violento en el aula.

Otros resultados obtenidos

La comunicación que se establece entre profesores y estudiantes en las clases observadas transita desde momentos que rozan la obscenidad y que no favorecen el control del grupo por parte del maestro, pasa por ocasiones donde a pesar de no ser rígidas no permiten al profesor(a) situarse en su rol, pues al privilegiar la atención a algunos educando otros no realizan los ejercicios, hasta aquellas en las que se pudo constatar el manejo por parte del maestro(a) de un lenguaje adecuado y relacionado con el contexto en el que se desarrolló la actividad.

El contenido principal de esta comunicación son las rectificaciones que se dirigen en algunas clases especialmente a la disciplina, en otras se centran en aspectos técnicos y solo en una fue apreciable que el docente dirigiera el discurso a formar un vocabulario técnico en el grupo.

Los estilos comunicativos que reflejan los maestros en estas clases no son estables sino que se mueven del autoritarismo al "dejar hacer". Solo en un caso el maestro tiene en cuenta la opinión del grupo, o sea las relaciones son incluyentes aunque es apreciable su papel dirigente. Esto es ratificado en la entrevista grupal de los estudiantes cuando estos dicen que "en ocasiones hay clases que



no participamos, o que queremos y los profesores no nos tiene en cuenta".

No se aprecia resistencia por parte de los docentes de la ENA a reconocer que es necesario investigar el tema por las implicaciones que el mismo tiene en el proceso de enseñanza de la danza, así como, por los conocimientos que aportará sobre una práctica que ha sido legitimada a través del tiempo con signos más o menos diáfanos dentro de la enseñanza de esta manifestación artística. Incluso en las entrevistas se plantean las necesidades de esclarecer: la línea casi imperceptible que existe entre exigir y maltratar y si el volumen de la voz utilizado en las clases de danza en general por el docente se puede considerar como violencia.

Además se apreció una sensibilización por parte de los directivos de la institución al proponer dentro de la preparación metodológica dirigida al claustro en el mes de Septiembre una conferencia que fue impartida por la maestrante y que resultó en criterio de los asistentes de gran utilidad.

Por su parte los profesores del ISA entrevistados apuntan la pertinencia de estudiar la violencia. Uno de ellos textualmente dice: "Es un tema no abordado en las investigaciones danzarias en el país y de seguro permitirá visibilizar rasgos de violencia que se manifiestan en el proceso de formación danzaria cubana, lo que posibilitará desde su formación y análisis realizado en el contexto de la ENA, contribuir a mejorar las relaciones de comunicación educando-educador y lograr mayor excelencia académica".

Resultaron también significativas las opiniones que los estudiantes tienen de sus profesores que aunque "les gritan, gritan mucho, se alteran con facilidad y hasta pueden llegar a golpearlos al hacer correcciones también les "enseñan y preparan para la vida". Les llama la atención de ellos como cualidades, las condiciones físicas que mantienen, sus habilidades, su movimiento corporal.

Igualmente se deben destacar sus expresiones sobre cómo se sienten en sus clases. Así dicen que: "En algunas me siento bien, pero en otras me siento como un objeto... Mientras trabajes para sentirte en el aula, que se note tu presencia, y el profesor te tenga en cuenta todo está bien... En la especialidad siempre pasan esas cosas, aunque no sean correctas, ni formativas... En ocasiones nos sentimos desmotivados sin ganas de hacer nada", hasta "Siento que esta escuela es lo peor que me ha sucedido tanto física como psicológicamente". Esto se complementa con algunos de los momentos favorables que reconocen cuando: "te reconocen tu esfuerzo y las notas son buenas" o en los desfavorables cuando: "te dan notas que no mereces o alguien tiene más económicamente que otros y maltratan por eso".

Resultados finales.

-La violencia es hoy un fenómeno común en múltiples ámbitos sociales y especialmente en los educativos,

la literatura científica es prolífica caracterizando tipos, fuentes, factores de riesgo, rasgos del que la ejerce y del que la recibe. En particular se situaron y contrastaron en la ENA los siguientes enclaves posibles generadores de violencia: parámetros asumidos que evalúan el cuerpo y expresiones de violencia legitimadas como parte del *habitus* transmitido de la formación dancística; tendencia docente de poner etiquetas, ubicar lugares y dar evaluaciones invariables a los estudiantes; no visualización del estudiante promedio; estilos de comunicación maestro alumno poco eficaces; naturalización del abuso de poder del maestro; historias personales de cuerpos en movimiento que han sido objeto de violencia en etapas previas de formación.

-Así, se constató que, las manifestaciones de violencia más recurrentes focalizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ENA de danza que inciden sobre los adolescentes aparecen representadas de manera explícita como violencia entre iguales, del maestro al estudiante y del estudiante al maestro.

-Los tipos de violencia identificados en el trabajo de campo son: violencia psicológica, simbólica y sistémica. La violencia psicológica caracterizada esencialmente por burla y choteo entre iguales, gritos, amenazas y frases peyorativas de maestro a estudiante, burlas, respuestas desafiantes y provocaciones de estudiantes a maestros.

-Las manifestaciones en las cuales se centra este tipo de violencia fundamentalmente son: el exceso de peso corporal, como parte de un imaginario rechazante compartido por estudiantes y profesores; la invisibilización de estudiantes, preferencias por parte del docente de algunos escolares, atendiendo a rasgos biofísicos y a potencialidades de talento ya visibilizadas que se concretan en la evaluación como resultante.

-La violencia simbólica se detectó de dos formas: proveniente de una construcción simbólica sobre la figura, el biotipo idealizado del bailarín y la fisicalidad de la danza que tiene como expresión concreta más frecuente en este estudio los lugares asignados y asumidos en el salón de clases, en la atención-rectificación del docente y finalmente en la evaluación. La segunda forma en que se manifestó este tipo de violencia refleja un contenido muy común, el conflicto entre generaciones, la rebeldía del más joven ante la autoridad que aquí asume una expresión artística, el "REGGAETON".

-La violencia sistémica se hizo visible en concepciones y prácticas de la escuela que imponen cargas físicas y psicológicas que de una u otra forma afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje estudiado. Las cargas físicas impuestas se expresan a través del horario que tiene un



deficiente equilibrio entre las horas de descanso y trabajo. Las psicológicas están relacionadas con la evaluación como parámetro de ingreso, posición ante profesores e iguales y para permanecer o no en la escuela, con el ejercicio del poder de maestros y con contenidos religiosos.

-Aun cuando no se constató directamente la violencia física ellaemergió como aceptación explícita de un número de estudiantes con un alto nivel simbólico que la valoran como necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza.

-En el discurso de profesores y estudiantes participantes en esta investigación se reconocen las mismas expresiones de violencia observadas y les atribuyen consecuencias negativas para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

-Las repercusiones de estas manifestaciones de violencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la danza que se reconocen o vivencian son esencialmente psicológicas. Ellas generan en los adolescentes miedo, vergüenza, apatía, burlas y agresividad en general y la potenciación de bajos capitales simbólicos sobre aquellos cuerpos en movimiento que desde lo físico, no reúnen las condiciones ideales acotadas por la escuela. Las repercusiones de la violencia en los maestros no fueron estudiadas directamente, pero si afloran tanto en su discurso como huellas de su historia personal nunca olvidadas, como en sus reacciones agresivas en el aula.

NOTAS

1.- ENA Escuela Nacional de Arte donde se estudia la especialidad de danza en Cuba.

2.- Comentarios de tres estudiantes recogidos del registro de observación.

3.- Se omite el apellido del estudiante, en este momento se realiza un juego rítmico con su apellido.

4.- Aquí se alude a los puntos que se le quitan a los estudiantes en los exámenes.

5.- No es posible abundar con más información sobre lo que ocurrió en esta clase que no se impartió por problemas éticos.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. y Barreto, G. (2010). El arte de investigar el arte. Santiago de Cuba: Oriente.
- American Psychological 80, ReducingMegaviolence. A Research Agenda, Washington, APA, 1996.

- Ball, S. J. (1987). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ball, S. J. (1993). «Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA», British Journal of Sociology of Education, 14 (1), 3-19.
- Blase J. y Anderson G. (1995). The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment. Nueva York: Teachers College Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1996). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. PDF.
- Bourdieu, P. (2010). El poder de la violencia simbólica. Extraído el Lunes 8 de febrero de 2010 desde <http://humanismowidget.blog-subscription>.
- Cámara, E e Islas, H. (2007). La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva. México, DF: INBA.
- Casas, M.(s/f).La experiencia del cuerpo propio en Diccionario Latinoamericano de Bioética -Facultad de Medicina de la UniversidadPanamericana. México: [s.n.]. Extraído el 14 de septiembre de 2010 desde <http://www.bioeticas.org/IMG/pdf/dl226241.pdf>.
- Castaler, M. (2005). Cuerpo y lenguaje no verbal. Recre@rte, Nº3. España. Extraído el 22 de septiembre 2010 del sitio <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm>
- Carreras, I (2012). Sobre la violencia en la enseñanza de la danza en Cuba. Un tema difícil pero necesario. Arte y Movimiento. España ISSN: 1989-9548.
- Chávez, M.F. y Hernández, J.A. (2000). La violencia familiar en la legislación Mexicana. México: Porrúa.
- Delors, J. (2010). ¿Cómo hacer una clase de calidad con calidez? En Cuaderno Nueva educación general básica. 13. Ecuador: UNESCO.
- Díaz, O., Domínguez, E. y Ramírez, Y. (s/f).La violencia una mirada desde la adolescencia.
- Jociles, M I, y Franzé, A. (2008). ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. España: Trotta.
- Katz, R. (2004). Sin pedir permiso sale el sol. Reflexiones y propuestas sobre educación, derechos humanos y comunicación en el contexto de la vida cotidiana. 3ra ed. Ecuador: [s.n.].

Paisaje nómada

Nómada landscape

Juanma Valentín.
Director de cine
Productora Ojos de nube, España
juanmavalentin@yahoo.es

Recibido 01/06/2013 Revisado 09/06/2013
Aceptado 21/06/2013

RESUMEN

Paisaje Nómada es una película dirigida por Juanma Valentín con guión de la artista plástica Lucía Loren.

La actividad cotidiana de los pastores nómadas en los territorios liberados del Sahara Occidental, se ha desplomado desde que la guerra y la ocupación marroquí, les han aislado detrás de un atroz muro que ha limitado sus movimientos y mutilado parte de su vida. Este documento nos acerca a la realidad actual de esta cultura nómada.

Una muestra audiovisual de cómo el medio se relaciona con la forma que el director Juanma Valentín le ha dado a esta película.

ABSTRACT

Nómada Landscape is a film directed by Juanma Valentine scripted by artist Lucia Loren.

The daily activities of herdmen in the liberated territories of Western Sahara has collapsed since the war and the Moroccan occupation have isolated them behind an atrocious wall that has limited their movements and maimed part of his life. This document brings us to the current reality of this nomadic culture.

A visual sample of how the medium is related to the way that the director Juanma Valentine has given this film.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Nómadas, paisaje, Sahara Occidental, videoinvestigación, pastores / Nómadas, landscape, Western Sahara, video research, herdmen.

Para citar este artículo:

Valentín, J. (2013). Paisaje nómada. Tercio Creciente 3, págs. 37 - 38 y 7 minutos,
<http://www.terciocreciente.com>



<https://www.youtube.com/watch?v=-izFEKtRaPc>



Paisaje nómada, 7 minutos
Juanma Valentín

Productora: Ojos de nube.

Guión: Lucía Loren

<https://www.youtube.com/watch?v=-izFEKtRaPc>

Las engañosas fronteras de la investigación. Hacia una perspectiva inclusiva.

The deceitful frontiers of research. Towards an inclusive perspective.

DraC. Giselda Hernández Ramírez.

Instituto Superior de Arte de la Habana.

giseldah41@gmail.com

giseldah@isa.cult.cu

Recibido 25/05/2013

Aceptado 25/06/2013

Revisado 21/06/2013

RESUMEN

En el artículo se aborda la investigación desde una perspectiva inclusiva y holística. Se realiza un análisis de los saberes que brinda la antropología a los estudiantes de arte y se enfatiza en las borrosas fronteras disciplinarias y la necesidad de un abordaje inter y multidisciplinar en las antedichas investigaciones.

ABSTRACT

The article discusses research an inclusive and holistic. An analysis of knowledge that provides anthropology students of art and emphasizes on the blurred boundaries between disciplines and the need for inter and multidisciplinary approach in the above investigations.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Investigación, etnografía, violencia, arqueomusicología, cuerpo, instrumentos musicales / Research, ethnography, violence, Archaeomusicology, body, musical instruments.

Para citar este artículo:

Hernández Rzmírez, G. (2013). Las engañosas fronteras de la investigación. Hacia una perspectiva inclusiva. Tercio Creciente 3, págs. 39-44, <http://www.terciocreciente.com>



Hoy es casi sacrílego negarle al estudiante de arte la posibilidad de saberes que desde los diálogos interdisciplinarios y mediante una concepción holística del conocimiento pueden aportar ciencias como la antropología, que nos antojamos en presentar desde construcciones simbólicas distantes e incompatibles con el campo artístico -a pesar de que la antropología del arte existe como sub-disciplina que concilia los opuestos dialécticos -, no obstante, la antropología como ciencia en general posee grandes potencialidades en la formación de los estudiantes de artes, en particular porque permite que se jerarquicen un corpus de saberes con respecto al conocimiento y reconocimiento de la otredad, que en definitiva pueden coadyuvar al desarrollo de una sensibilidad desde una arista diversa en el educando con respecto al otro y así mismo.

¿Qué saberes aporta la ciencia al estudiante de arte?

La Antropología propone un saber abierto con respecto a las demás ciencias sociales que se sustenta en la amplitud de su objeto, pues ella, estudia las sociedades y sus culturas en su más extendida acepción, el proceso de hominización, el parentesco, la religión, la política, et al. Sin obviar que en todo ello subyace lo axiológico¹. Provee al estudiante de arte de un corpus conceptuado de saberes que le permiten saber, saber hacer desde la proyección del trabajo de campo, saber ser y saber convivir.

Levi-Strauss (2002, pp. 22-23) en Mitológicas I plantea:

(...) Si el fin último de la antropología es contribuir a un mejor conocimiento del pensamiento objetivado y de sus mecanismos, a fin de cuentas resulta lo mismo que en este libro el pensamiento de los indígenas sudamericanos cobre forma por operación del mío, o el mío por operación del suyo. Lo que importa es que el espíritu humano, sin cuidarse de la identidad de sus mensajeros ocasionales, va manifestando aquí una estructura cada vez más inteligible a medida que siguen su curso doblemente reflexivo dos pensamientos que actúan uno sobre otro, y de los cuales uno aquí y otro allá puede ser la mecha o la chispa que, al unirse, causarán su iluminación común. Y si se revela un tesoro no hará falta árbitro que se encargue del reparto, puesto que se empezó por reconocer (L.-S. 9) que el legado es inalienable y debe conservarse indiviso.

Premisa indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la producción de aprendizajes significativos y la formación de

una vocación humanística que potencie y devele el saber convivir con la diferencia. Por lo que, el otro per se no se observará como idólatra, bestia o rareza cultural objeto de estudio, sino como una enunciación inequívoca de que él, forma parte de lo que somos nosotros mismos, a su vez facilita al estudiante desde una aprehensión científica, la comprensión de fenómenos tan complejos como la evolución, permite que se deconstruyan estereotipos raciales como simbolizaciones sociales que a modo de empírea se hallan subsumidos en el proceso creativo.

Desdibujando fronteras.

La antropología ha estado atravesada por la necesidad de autoentendimiento que tiene el hombre y esto la aproxima a desdibujar las fronteras epistémicas que desde los poderes territoriales de las disciplinas se han establecido entre los saberes antropológicos y los procesos formativos e investigativos, que se llevan a cabo en las artes tanto en la creación como en la pesquisa propiamente dicha y de manera más explícita al develar el objeto de estudio de la antropología del arte.

El objeto adquiere su verdadera categoría en la adquisición y uso que la sociedad le da, permitiendo las lecturas que reciben las obras en el transcurso del tiempo histórico, sus cambios permanentes de función y significado, que enriquecen el recuerdo de su autor independientemente de su voluntad e intención. (Romiex, M. 1997, p. 1)

Obligados a deshacernos de posturas etnocentristas y eurocéntricas con respecto al arte la mirada del hombre posmoderno tiende a ser más inclusiva por ello, observar las pinturas rupestres, los ídolos y cemíes desde otra perspectiva ha hecho posible que pudiésemos traer al presente lo dejado por nuestros ancestros, con la permisividad de la especulación que provocan las mismas. Poco sabemos en realidad de ellas solo que existen y que fueron elaboradas por seres humanos con un propósito determinado. Es precisamente esa sub o disciplina con un alto potencial para des-disciplinarse la que posibilita el estudio del objeto de arte en su relación con el sujeto creador en un contexto particular que parte del enfoque diverso sobre la creación.

El arte tiene una historia, pero no una evolución. Los sentimientos y estímulos que provoca este tipo de manifestación, son los mismos para un hombre del paleolítico o para un artista del posmodernismo. El arte es un atributo de la condición humana, es el alma de la cultura, es aquello



que puede permanecer después de la muerte. Es la herramienta para trascender y superar nuestra condición animal.

El tiempo hace de filtro invisible por el que destilan las artes, dejando sobre su delicado tamiz, solo aquello que es imperecedero para la memoria de los hombres. La selección se efectúa sin respetar las modas, ni los gustos particulares; la calidad y la fuerza interpretativa de las creencias y de las emociones que éstas provocan, liberan la emoción estética. (Romieux, M. Ibídem)

Los procesos investigativos que generalmente se desarrollan sobre la producción artística no deben llevarse a cabo a espaldas del diálogo interdisciplinario donde por ejemplo el trabajo de campo puede aportar al investigador sapiencias de primera mano. Desde la ontología sus objetos de estudio se hallan inmersos en un universo donde subyacen sujetos y objetos parlantes. Aspecto que operan en las fronteras borrosas entre los saberes antropológicos y artísticos-investigativos, pues ambos campos producen saberes desde la coproducción.

La antropología como condición indispensable necesita de un abordaje que potencie la inclusión del otro a fin de que sea reconocido dentro de nuestra misma historia; cuando estos saberes se consolidan y llegan a formar parte del saber ser, conforman todo un corpus de saberes desde lo axiológico y lo ontológico que interactúan junto con todos los conocimientos que porta el investigador y que no hallo distanciado del proceso creativo. Tanto la antropología como las investigaciones sobre arte portan en sí una tendencia transgresora de las propias fronteras de lo disciplinar.

La naturaleza híbrida del saber antropológico desde los postulados teóricos de la principales corrientes y su complementariedad, hace que en sus saberes estén subsumidos muchos otros como: los históricos, biológicos, lingüísticos, filosóficos, musicológicos, et al, imprescindibles para el antropólogo sobre arte, por lo que, desde su hacer en comunidades de aprendizajes e interpretaciones es prácticamente insostenible la labor del investigador desde su saber parcelario, sino inserto dentro del equipo multidisciplinario que aporta luz desde lo diverso al trabajo de campo, sobre todo por esa urgencia de explicar al hombre y sus creaciones u objetos de arte desde su complejidad fenoménica.

Dos investigaciones de corte etnográfico y los vínculos interdisciplinares.

Para ilustrar cómo se pueden instrumentar los vínculos interdisciplinares en investigaciones sobre arte con un enfoque etnográfico he de referirme a dos investigaciones defendidas en el ISA de Cuba la primera una tesis de maestría titulada "Algunas manifestaciones de violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte"². La autora encaraba un problema complejo que tendría que describir e interpretar porque se trataba de estudiar un tema de naturaleza axiológica ya que en su investigación debía abordar diversas concepciones, ideas y prácticas de grupos sociales en este caso profesores y estudiantes de la ENA³. Luego que focalizar el problema a tratar en su pesquisa declaró los siguientes focos de indagación científica:

¿Qué manifestaciones de violencia aparecen en la enseñanza-aprendizaje de la Danza en grupos de adolescentes? ¿Cuáles son sus rasgos y repercusiones psicológicas reconocidas o vivenciadas?

Objeto de estudio: Violencia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la danza.

Campo: Algunas manifestaciones de violencia en la enseñanza-aprendizaje de la danza en grupos de adolescentes que estudian danza.

Objetivo general: Desvelar rasgos y repercusiones psicológicas reconocidas o vivenciadas de la violencia en la enseñanza-aprendizaje de la Danza.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la violencia en el contexto educativo, desde sus referentes teóricos y empíricos recogidos por una muestra de la literatura sobre el tema.
- Identificar expresiones, vías, formas y contextos de violencia en la enseñanza-aprendizaje de la Danza en la Escuela Nacional de Danza.
- Delimitar repercusiones psicológicas reconocidas o vivenciadas de violencia en los adolescentes estudiados. (Carreras, I. 2013, p. 5).

De lo cual derivaron los métodos utilizados.

Métodos y técnicas:

Estudio documental para sistematizar los referentes teóricos que guiaron el análisis realizado.

Observación externa semiestructurada de clases de danza de nivel medio, para detectar mani-



festaciones de violencia entre profesores y estudiantes.

Método etnográfico dirigido a producir el estudio analítico descriptivo sobre el comportamiento de grupos de profesores y estudiantes de danza de nivel medio en la Escuela Nacional de Arte (ENA). Asimismo para la construcción de datos a partir de la recogida de información en el campo de estudio.

Entrevistas enfocadas individuales y grupales como técnica que permitió la recogida y análisis de ideas y vivencias, que tienen los maestros y estudiantes entrevistados sobre la violencia en la enseñanza de la danza.

Consulta a expertos para constatar opiniones de diferentes profesionales que han trabajado el tema de la violencia en Cuba o poseen una amplia experiencia en el ámbito educativo especializado.

La muestra intencional de máxima variedad utilizada para recoger información sobre manifestaciones de violencia quedó finalmente integrada por: cinco clases con 87 estudiantes, cinco profesores de la ENA y un total de nueve expertos. (Carreras, I. 2013, pp. 6-7).

En este caso se está en presencia de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico pero además su autora lo declara como método de trabajo. En este particular la investigadora utilizó para registrar la información el video y las notas de campo.

La tesis se estructuró en dos capítulos el primero titulado Capítulo I: La violencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la danza. En el mismo se parte de los nexos que existen entre la educación, la escuela y las estructuras de acogida, se caracteriza de manera sintética el proceso de enseñanza- aprendizaje en el contexto de los adolescentes que será el grupo de muestra, por lo que se dedica un acápite a valorar los aspectos más significativos de esta etapa de la vida de los estudiantes de danza y se abordan algunas concepciones teóricas sobre la violencia.

El Capítulo II se titula: Violencia psicológica y simbólica. Una mirada desde el trabajo de campo. En el presente capítulo se ofrece una panorámica sucinta sobre las relaciones de poder en las instituciones educativas, se describe el entorno de la ENA de danza, para particularizar en los diferentes tipos de violencia que se han estudiado y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza. A continuación se presentan los resultados del trabajo de campo obte-

nidos en las entrevistas y observaciones a clases realizadas a maestros, especialistas y a la muestra intencional seleccionada de estudiantes de danza. La información así obtenida se procesa cualitativamente y se identifican emergentes de violencia en el proceso de enseñanza -aprendizaje estudiado. Finalmente se exponen conclusiones y recomendaciones sobre el estudio realizado. (Carreras, I. 2013, pp 7-8).

Se anexa un artículo escrito por la autora de la tesis que permite analizar con mayor profundidad cómo empleó la misma el método etnográfico.

La segunda es una tesis de doctorado titulada: Instrumentos musicales aborígenes de Cuba: Mitos y realidades de la autora de esta conferencia defendida en el ISA en el 2012. En este caso también se anexa un artículo escrito por la autora de la tesis doctoral con el objetivo de que se pueda hacer evidente con la pertinencia que ambas utilizan la etnografía como método o enfoque.

Esta investigación puede considerarse dentro de la disciplina arqueomusicología sin embargo, la investigadora decidió como estrategia no declararlo teniendo en cuenta las características de la comunidad científica donde habría de ser defendida la misma, por lo que optó por enunciarla dentro de la arqueología cognitiva.

La arqueomusicología es una disciplina compleja porque con ella interactúan otras disciplinas tales como: historia de la música, etnomusicología, paleorganología, organología y física. Esta disciplina permite hacer búsquedas con métodos interdisciplinares para describir e interpretar las prácticas musicales con artefactos arqueológicos, por lo cual utiliza métodos de la musicología, la arqueología, la historia et al. La investigación que realicé durante más de trece años y que aún no ha culminado corresponde al dominio de arqueomusicología prehistórica.

Según Hortelano, L (2008) la disciplina tiene un primer triángulo de investigación dado por:

El objeto (Instrumentos musicales aborígenes)

El texto (Crónicas de Indias)

La imagen (pinturas rupestres donde aparecen instrumentos o bailes como el areito)

La autora asume que la disciplina se levanta sobre:

Documentar
Reconstruir
Informar



¿Qué se documentó?

A través de la investigación se constataron las prácticas constructivas de los grupos apropiadores siglo III a.n.e y productores siglo XVIII n.e que vivieron en Cuba antes y durante la llegada de Colón. Se partió de un problema investigativo como necesidad material y espiritual que se centró en eliminar una duda ¿Poseían instrumentos musicales los aborígenes que vivieron en Cuba?

Esta incertidumbre apareció en la década del 90 y a partir de ello se asumió esa carencia cognitiva, en el estado de conocimiento del desarrollo de ese momento. Este problema científico generado de esta interrogante atendía a una situación concreta ¿tenían o no instrumentos musicales los aborígenes que vivieron en Cuba?; se podían considerar instrumentos musicales aquellos hallados en excavaciones? ello fue enfrentado para mejorar, llenar un vacío informativo en un área dada de la sociedad y el pensamiento atendible a ese particular.

Reconstruir: Se realizaron reconstrucciones etnohistórica de instrumentos musicales con el objetivo de someterlos a pruebas de sonido, el modo de vida de los grupos apropiadores y productores y cómo estos hombres utilizaron materias primas y herramientas para confeccionar instrumentos musicales. Asimismo se reconstruyó la posible utilización de los mismos en el ritual, la fiesta y en el areito como evento antropológico de suma importancia para las sociedades productoras.

Informar:

- Se publicaron trabajos en revistas nacionales e internacionales.
- Se realizó una tesis de maestría.
- Se participó en eventos nacionales e internacionales.
- Se realizó una tesis doctoral.
- Los resultados se introdujeron en la docencia en la asignatura Música Cubana.

Como se puede apreciar mediante el enfoque cualitativo se fue a la búsqueda de un sentido interpretativo subjetivo de la conducta social de estos grupos humanos y sus productos culturales. Se interpretaron las relaciones que estos hombres pudieron realizar a través de las prácticas constructivas de instrumentos musicales para satisfacer “necesidades humanas fundamentales” Manfred Max-Neef, (1993) ocio, creación e identidad

en actividades específicas como el juego de pelotas llamado batey y los areitos.

Esta documentación requirió la utilización de métodos y técnicas tales como:

- Análisis documental, para la sistematización de los referentes teóricos que guiaron el análisis realizado.
- Método histórico-lógico, para reconstruir de manera coherente la dimensión cultural de desarrollo alcanzado por los grupos apropiadores y productores, que les permitió el desarrollo de prácticas constructivas de instrumentos musicales en Cuba.
- Método hermenéutico, para interpretar las relaciones de los instrumentos musicales aborígenes con los mitos, las prácticas funerarias y su posible utilización dentro de los areitos.
- Analogía comparada, para establecer relaciones entre aquellos instrumentos que se reiteran en el Caribe y los mitos.
- Observación documental de cartas de viajes, cartas informativas, videos de los actuales grupos arauacos, para la comprensión del objeto de estudio.
- Observación directa de los instrumentos musicales hallados en sitios arqueológicos de Cuba, para su descripción con el objetivo de inferir su posible uso dentro del grupo.
- Análisis y síntesis cualitativos, para procesar la información obtenida en los métodos anteriores.

• Técnica de excavación para recuperar las evidencias materiales y técnicas de laboratorio para analizar los instrumentos musicales que se hallaron en el trabajo de campo⁴ todo ello posibilitó el enfrentamiento y la manipulación de los datos acerca de los mismos, para proceder a generar información empírica, de la cual derivaron procesos inferenciales que condujeron a la explicación teórica de las prácticas constructivas de instrumentos musicales aborígenes que facilitaron su descripción para a posteriori, interpretar su significado en estas sociedades.

Ya se ha podido observar que el método etnográfico puede ser utilizado en las investigaciones sobre arte siempre y cuando se fundamente de manera razonable su manejo y responda a la lógica que el investigador desea desarrollar en su pesquisa. De hecho cuando realizamos un análisis a profundidad en los fondos de las bibliotecas muchos autores lo han utilizado y lo hacen en



no pocos casos sin fundamentarlo, pues consideran que ello los comprometería con una ciencia que desconocen, la antropología, ello deriva de las disecciones con las que vamos construyendo nuestro conocimiento y que en definitiva terminan lastrando el crecimiento de la investigación como proceso holístico y complejo.

Conclusiones.

- La etnografía ya sea como método o como enfoque dentro de las investigaciones sobre arte ofrece múltiples oportunidades para el investigador.

- La hibridez conceptual y metodológica de la cual se puede valer un investigador sobre arte no solo es expresión de la naturaleza interdisciplinaria que proviene de los saberes del arte, la metodología de la investigación, la antropología et al sino que pudiera considerarse una visión necesaria dentro de este tipo de investigación.

NOTAS

1 La antropología debido al espacio de poder confiado a los antropólogos se identificó y redujo a la ideología del colonialismo. Ese fue su pasado pues hoy tiene mucho que comunicarnos a los seres humanos desde otras perspectivas.

2. Tesis presentada por Irene Carreras Hernández para obtener el grado de M.Sc en Procesos Formativos del Arte. Mención Danza en el Instituto Superior de Arte de Cuba.

3. Escuela Nacional de Danza de Cuba.

4. En esta etapa se participó como estudiante en formación en excavaciones en los sitios: Charcones, San Felipe, Chorro de Maíta, Bariay, Solapa del cocodrilo, Sierrezuéla, Punta Brava, Ensenacho II et al bajo la tutoría del arqueólogo Gerardo Izquierdo.

REFERENCIAS

- Álvarez, L y Ramos, J (2003). Circunvalar el arte. Santiago de Cuba: Oriente.
- Álvarez, L y Barreto, G (2010). El arte de investigar el arte.
- Anglería, P. (1989). Décadas del Nuevo Mundo, (2 tomos). Dominicana: Sociedad de Bibliófilos INC.
- Basail, A y Dávalos, R. Comp. (2003). Materiales de antropología sociocultural. La Habana: Departamento de sociología. Facultad de Filosofía, Historia y Sociología de la UH.
- Bohannan, P y Glazer, M. (1993). Antropología. La Habana: Félix Varela.
- Bourdieu, P. Los poderes y su reproducción. En Lecturas de Antropología para educadores (2007)

pp 339-429 Comp. Velasco, H, García, J y Díaz, A. España: Trotta.

Bourdieu, P (2001). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad.

Carreras, I. (2013). Algunas manifestaciones de violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte. Tesis de maestría. Cuba: ISA.

Certeau, M. (1998). La invención de lo cotidiano. México. PDF

García, A. (2011). La potencia plebeya. La Habana: Casa de las Américas.

Guanche, J. (2008). Componentes étnicos de la nación cubana. La Habana. PDF

Guadarrama, P. (1983). Algunas particularidades del positivismo en Cuba. Islas, 76 sep-dic pp 104-124. Villa Clara: Universidad Central Martha Abreu de Las Villas.

Harris, M (2001). Antropología cultural. PDF

Hortelano, L. (2008). Arqueomusicología. Pautas para la sistematización de los artefactos sonoros. PDF.

Hernández, G. (2012). Las relaciones interdisciplinares como necesidad en las investigaciones en arte con un enfoque etnográfico. Teleconferencia impartida en la Maestría en investigación en Artes, Música y Educación Estética. Universidad de Jaén España.

Hernández, G. (2012). Instrumentos musicales aborígenes de Cuba, mitos y realidades. Tesis doctoral. Inédita

Hernández, S. (2010). Los estudios arqueológicos y la historiografía aborigen de Cuba (1847-1922). La Habana: Instituto Cubano de Investigación cultural Juan Marinello.

Pichardo, F. (1942). Los indios de Cuba en los tiempos históricos. La Habana: el siglo XX

Spadafora, A. M. (2002). Antropología, desarrollo y poblaciones indígenas. Una perspectiva crítica. IX congreso de Antropología de la FAAEE. Barcelona. España.

Strauss- L, C. (2002). Mitológicas. Lo crudo y lo cocido I. México: Fondo de Cultura Económica.

Renfrew, C y Bahn, P. (2007). Arqueología. Teorías, Métodos y Prácticas.

Romiux, M (1997). Aproximación antropológica al Arte. Revista chilena de antropología. (13) 1995-1996: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

¿Qué te dice esta imagen? What does this picture tell you?

Juana María Gila Ordóñez.
Profesora de Psicología.
Universidad de Sevilla.
jmaria@us.es

Recibido 27/05/2013 Revisado 09/06/2013
Aceptado 21/06/2013

RESUMEN

He tenido la oportunidad de que se me publique una fotografía por primera vez en mi vida en un catálogo llamado de “extrañamiento”.

Posteriormente tuve la oportunidad de vivir una experiencia particular y extraña al respecto. Algunas personas que vinieron a la exposición se me acercaban y me comentaban lo que les decía la imagen. Quedé sorprendida y extrañada gratamente pues sus reflexiones y comentarios eran profundos e interesantes.

Coinciendo con mi experiencia, me pidieron que escribiera un artículo o reflexión sobre el impacto de la imágenes en la sociedad y decidí entonces hacer un ensayo y escribir mi experiencia con respecto a la publicación de la fotografía.

ABSTRACT

I have had the opportunity to publish a photograph made for me, for the first time in my life in a catalog called “estrangement”.

Later I had the opportunity to live a particularly and strange experience about it. Some people who came to the exhibition commented up to me what the image told them. I was pleasantly surprised and puzzled because their thoughts and comments were deep and interesting.

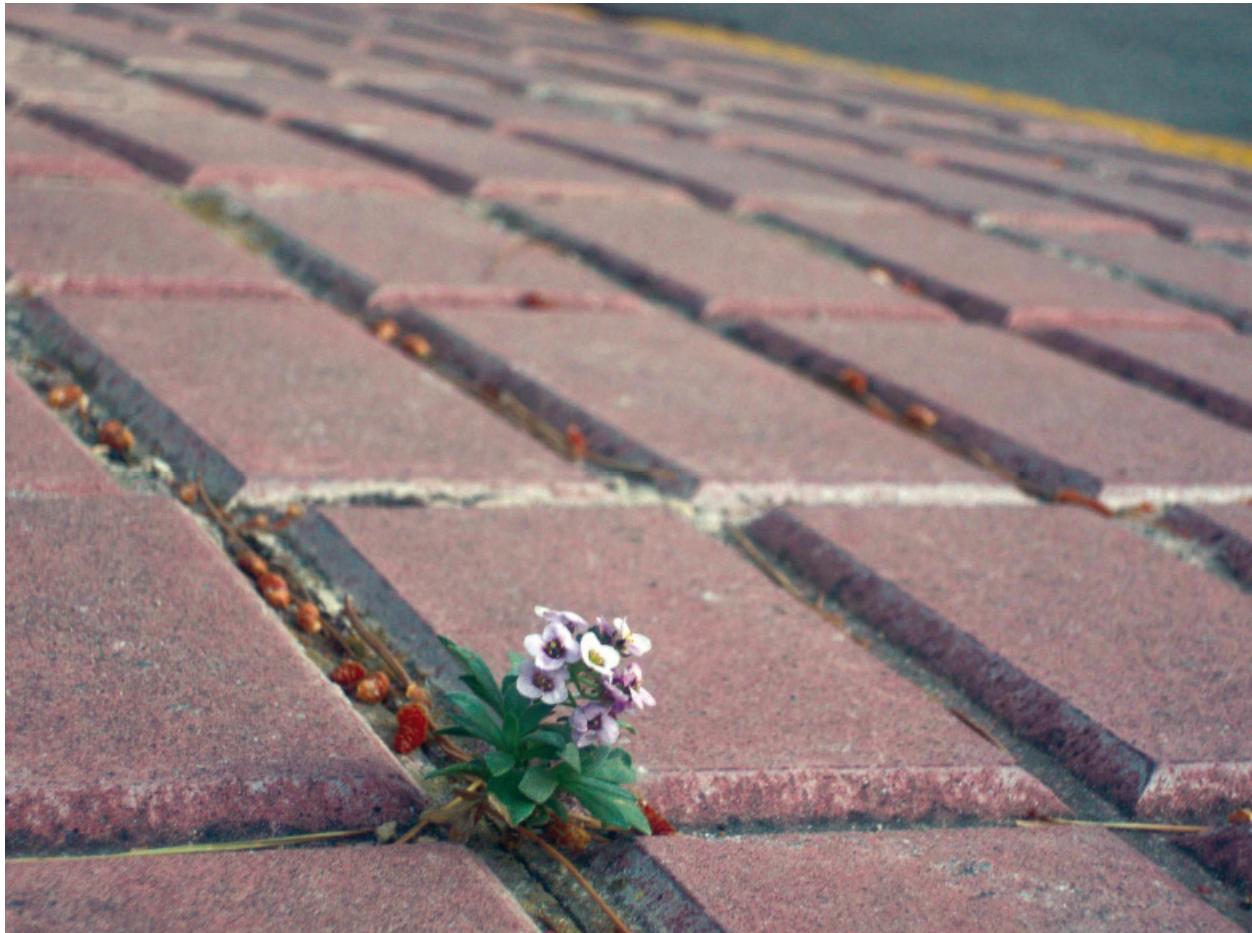
Coinciding with my experience, I was asked to write an article or reflection on the impact of images in society and then decided to do an essay and write my experience with regard to the publication of photography.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Investigación, creación, fotografía, experiencia de los otros, experiencia, conocimiento artístico / Research, creation, photography, experience of others, experience, artistic knowledge

Para citar este artículo:

Gila Ordoñez, J. M. (2013). ¿Qué te dice esta imagen?. TercioCreciente 3, págs. 45 - 48, <http://www.terciocreciente.com>



1.2. Primer extrañamiento personal

“En una milimetrada línea, en mitad del asfalto y el ladrillo aparece la vida preciosa. Cuando existe una grieta, aun de mínimas condiciones aparece la vida ofreciendo su belleza y su esplendor. Esta imagen es la representación de la resiliencia.” (La autora. Gila, 2013, pg. 60).

Hace poco he tenido la oportunidad de que se me publique una fotografía por primera vez en mi vida en un catálogo llamado “extrañamiento”¹.

Posteriormente tuve la oportunidad de vivir una experiencia particular y extraña al respecto. Algunas personas que vinieron a la exposición se me acercaban y me



comentaban lo que les decía la imagen. Quedé sorprendida y extrañada gratamente pues sus reflexiones y comentarios eran profundos e interesantes, aunque a veces me sorprendían era siempre de forma positiva.

Fue muy grato para mí oír distintos relatos sobre lo que mi fotografía evocaba. Como educadora he estado siempre interesada precisamente en instigar el espíritu reflexivo del alumnado, sobre todo cuando he trabajado con imágenes publicitarias, cine y televisión, ya que la mayoría de las veces son intereses comerciales y políticos los que arropan dichas imágenes. Instar a dicho alumnado a hacerse preguntas ha sido siempre de mi interés, preguntas por ejemplo como, ¿quién ha publicado la imagen?, ¿qué pretende?, ¿qué gana con ello?, ¿qué estereotipos se pueden observar?, ¿qué intereses políticos-económicos hay detrás? etc.

Por otro lado, también me gusta desarrollar la sensibilidad perceptiva artística es decir, hacerse consciente de los sentimientos y pensamientos que lo artístico puede llegar a transmitir.

En fin, comprobar personalmente que mi fotografía evocaba tantos pensamientos y emociones, (sin tener que trabajar en dicha comprensión como lo hacía en mis clases) me hacía sentir bien.

Los comentarios que me hicieron fueron de personas que asistieron a la exposición, adultos algunos de ellos artistas. Sus notas sobre lo que les decía y evocaba en ellos la fotografía fueron los siguientes:

- “El aislamiento en el que se desarrolla la vida en el espacio frío e inorgánico de la ciudad”.
- “A pesar de los desafíos y el desorden del mundo a muchos niveles la naturaleza viene a dar belleza”.
- “Mi propia soledad en algunos momentos de la vida cuando me he sentido incomprendida y sola y desubicada”.
- “La esperanza del ser humano siempre hay esperanza hasta del frío asfalto la vida nos hace un guiño”.
- “Quien se fijó en esa florecilla seguro es una persona con sensibilidad pues esas cosas pasan desapercibidas”.
- “En mi cochera también nacen hierbécitas y flores dentro, también asfaltado y además casi sin luz. Siempre me llama la atención”.

1.2. Segundo extrañamiento personal

Coinciendo con mi experiencia, me pidieron que escribiera un artículo o reflexión sobre el impacto de la imágenes en la sociedad y decidí entonces hacer un

ensayo y escribir mi experiencia con respecto a la publicación de la fotografía.

Fue entonces cuando registré los comentarios que recordaba que me hicieron sobre la imagen publicada y comprobé que tenía los de seis personas, entonces tuve la idea de preguntar a cuatro personas más para tener diez y “redondear”. Utilicé para ello al alumnado (dos chicas y dos chicos) que andaba en las máquinas de café de la universidad de Jaén en el edificio D2. Les preguntaba ¿Qué te dice esta imagen? Y les indicaba que se tomaran su tiempo para reflexionar sobre ella. Tomaban la fotografía en sus manos y la observaban durante un tiempo. Y ahí me sobrevino el segundo extrañamiento.

Las respuestas eran muy poco elaboradas, pobres y superficiales. Yo les incitaba a que se tomaran su tiempo para reflexionar, y que no se trataba de que respondieran que veían sino que les hacía pensar o reflexionar la fotografía.

Los comentarios del alumnado fueron los siguientes:

- “Es algo así como un tejado, eso es lo que me hace pensar”
- “La suciedad de las calles”
- “Me recuerdan las teclas de ordenador”
- “No me dice nada, no sé lo que es esto, ¿una flor parece no?”

Insistí en que desarrollaran un poquito su comentario y no fueron capaces o tal vez no quisieron aunque parecieran amables.

En fin, se trata de cuatro respuestas, los comentarios los recogí al azar según llegaron los jóvenes a la máquina de café, no controlé variables, ni establecí muestra pero la experiencia me ha abierto el interrogante ¿habrán sido casualidad respuestas tan absolutamente poco elaboradas de alumnos universitarios?

Al reflexionar sobre ello veo que las personas de “mi primer extrañamiento” (asistentes a la exposición) seguramente estaban más entrenadas en percibir imágenes artísticas que las personas de “mi segundo extrañamiento” que eran estudiantes probablemente menos formados, menos reflexivos y perceptivos.

Verdaderamente cuando no hay formación, no existe tampoco reflexión y entonces es fácil que lo que se haga sea describir pobremente lo que se ve, sin más. Además se responde a las gratificaciones sensoriales de la imagen siguiendo en muchos casos, sus consejos explícitos e implícitos.



Tras esta experiencia me hago de nuevo consciente de la necesidad de ENSEÑAR a percibir, a reflexionar y a expresar. Todo ello fundamenta la labor docente y por otra parte es una responsabilidad que la sociedad tiene con niños y jóvenes con miras al desarrollo integral de las personas.

NOTAS

1.- Dicha exposición se articula en la Universidad de Jaén dentro del contexto de un conjunto de exposiciones colectivas e internacionales desarrolladas simultáneamente en contextos universitarios de 24 ciudades de 9 países (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Perú, Portugal y Venezuela) para celebrar en mayo de 2013, la II Semana de la Educación Artística (UNESCO).

REFERENCIAS

Moreno Montoro, M. I. (Ed.): Extrañamiento. Jaén, Editorial SocialArt. <http://socialartgestioncultural.blogspot.com.es/2013/05/extranamiento.html>



TERCIOCRECIENTE



Nº 3, JULIO 2013

Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión
Cultural.
www.terciocreciente.com
—

3

