

Nº 25 Contexto determinante en la configuración de las manifestaciones
artísticas y culturales /

25th Determinant context in the configuration of artistic and cultural
manifestations

Tercio Creciente





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).

ISSN: 2340-9096

URL: www.terciocreciente.com / <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

<http://terciocreciente.com/web/ojs/index.php/TC/index>

Directora: María 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.

Directora y Editora Jefe / Director

María Isabel Moreno Montoro. .

Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-
Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Coeditora Jefe

María Lorena Cueva Ramírez

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

Comité Editorial/Editorial Board

Jesús Caballero Caballero Universidad de Jaén Grupo PAI

Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Ana María Ortolá Quintero, Universidad Laica Eloy Alfaro
de Manabí, Ecuador.

Mónica García García, Universidad Laica Eloy Alfaro de
Manabí, Ecuador.

Josué Vladimir Ramírez Tarazona, Universidad Antonio
Nariño, Colombia.

Martha Patricia Espíritu Zavalza, Universidad de
Guadalajara, México.

Karele Maxinahí Félix Piña, Universidad de Sinaloa,
México

Pedro Ernesto Moreno García, Universidad de Jaén,
España.

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 del Coral Morales Villar, Universidad de
Granada, España.

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. Carlos Escaño, 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 Seville. 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. Maria Letsiou, Athens School of Fine Arts, Grecia

Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of

Scotland, Dra. Leung Mee Ping Z, Escuela Artes Visuales
Hong Kong, China. / School Visual Arts Hong Kong, China.
Dra. Karele Maxinahí Félix Piña, Universidad de Sinaloa,
México

Dr. 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 Féliz, 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.

Tercio Creciente

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 enero y julio 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.

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 January and July 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 license, 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.

Foto de portada/cover photo: "Please, let's take a photo", Isabel Moreno, Bombay (India).

Sumario / Contents

Artículos temáticos del número:

Contexto determinante en la configuración de las manifestaciones artísticas y culturales

Thematic articles of the issue:

Determinant context in the configuration of artistic and cultural manifestations

- 5
Vínculos de arte y educación / **Art and education links**
Editorial
- 7
Nociones sensibles del sujeto: una propuesta de acercamiento afectivo al cuerpo / **Sensitive notions of the subject: A proposal of affective approach to the body** /
Macarena Riquelme Marambio y Alberto Couratier Couratier
- 27
Stars and precariousness in the art world. An alternative / Estrellas y precariedad en el mundo del arte. Una alternativa
Adrià Harillo Pla
- 43
La narración deconstruida: un contexto de investigación para el aprendizaje artístico a partir de técnicas de simulacro / **The deconstructed narrative: A research context for artistic learning based on simulation techniques**
Illuminada González Agudo y Ángel García Roldán
- 59
La videoocreación como representación de la identidad fractalizada / **Video-creation as a representation of fractalized identity**
Shaula Ortega Rodríguez
- 81
“ESCARP”. Método de educación musical tecnológico y lúdico: implementación en pandemia y post pandemia / **ESCARP. A Technological and Game-Based: Approach to Music Education**
Cristian Gallardo Gálvez
- 109
Fantasía (1940), un acercamiento a la influencia de las vanguardias artísticas a través de la música / **Fantasia (1940), an approach to the influence of the artistic avant-garde through music**
Joaquín Vela Marquez y María Jesús Cabello Bustos
- 125
Una performance sobre la locura basada e interrelacionada con obra plástica outsider / **A performance about madness based on and interrelated with outsider plastic work**
Saida Santana Mahmut
- 147
Sacerdotes de Dioniso: ¿para qué poetas en tiempos de penuria? / **Priests of Dionysus: What are poets for in times of misery?**
Sâmara Araújo Costa
- 161
La interpretación musical como proceso científico y artístico: su estudio en la obra para violonchelo de José Luis Greco (1953-) / **Musical performance as a scientific and artistic process: its study in the work for cello by José Luis Greco (1953-)**
Alberto Martos Lozano
- 177
Apreciación estética musical y de artes visuales: Su relación con la comunicación afectiva en niños/as de Educación Inicial / **Aesthetic appreciation of music and visual arts: Its relationship with affective communication in Early Education children**
Paula Orellana Luna y Verónica Romo López
- 207
Difusión, reconocimiento y representatividad artística femenina en las exposiciones museísticas temporales en el año 2023 / **Diffusion, recognition and female artistic representation in temporary museum exhibitions in 2023**
Belén Abad de los Santos
- 231
Comunidades de auto-aprendizaje entre el comisariado y la producción artística en la universidad. El caso de Co2, oficina de comisariado contracultural / **Self-learning communities between curating and artistic production at the university. The case of Co2, countercultural curatorship office**
Antonio Collados Alcaide y Enrique “Res” Peña Sillero
- 253
Eventos académicos en gestión cultural en México como espacios de socialización del conocimiento disciplinar: configuraciones y tendencias / **Academic events in cultural management in Mexico as spaces for the socialization of disciplinary knowledge: Settings and trends**
José Luis Mariscal Orozco y Alfonso Loranca Núñez
- 279
Sintonías y tensiones en la colaboración desde la relación pedagógica en el contexto Universidad-Sociedad / **Tunes and tensions in collaboration from the pedagogical relationship in the University-Society context**
Alaitz Sasiain Camarero-Núñez, Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Jose Miguel Correa Gorospe
- 297
El cuerpo como manifestación holística: trabajar desde el cuerpo en la educación / **The body as a holistic manifestation: Working from the body in education**
Marta Villanueva Padilla

**Nº 25 Contexto determinante en la configuración de las manifestaciones
artísticas y culturales /**
**25th Determinant context in the configuration of artistic and cultural
manifestations**

Damos la bienvenida a una nueva edición de nuestra revista, en la que nos sumergimos en el mundo del arte y la cultura, explorando el papel que desempeña el contexto en la configuración de las manifestaciones artísticas y culturales.

El arte y la cultura son expresiones profundamente arraigadas en la identidad de las sociedades a lo largo de la historia. Sin embargo, es esencial reconocer que estas manifestaciones no surgen en un vacío, sino que están intrínsecamente vinculadas al contexto que las rodea. En esta edición, nos proponemos desentrañar las complejidades de esta relación entre el arte, la cultura y el entorno que los nutre.

El contexto, entendido como el conjunto de condiciones y circunstancias que rodean a una obra artística o cultural, se convierte en el telón de fondo que da forma y significado a estas expresiones. Desde la pintura hasta la música, la danza, el cine y más allá, cada forma de arte se ve moldeada por las influencias sociales, políticas, históricas y geográficas que la rodean.

Exploramos cómo los y las artistas, consciente o inconscientemente, incorporan elementos de su entorno en sus obras, creando así una narrativa visual, sonora o literaria que refleja la complejidad de la experiencia humana. ¿Cómo afecta el contexto político a la creación artística? ¿De qué manera las tradiciones culturales influyen en la innovación artística? Estas son solo algunas de las preguntas que se pueden tratar de

We welcome you to a new edition of our journal, in which we delve into the world of art and culture, exploring the role that context plays in shaping artistic and cultural expressions.

Art and culture are deeply rooted expressions in the identity of societies throughout history. However, it is essential to recognize that these manifestations do not emerge in a vacuum but are intrinsically linked to the surrounding context. In this edition, we aim to unravel the complexities of the relationship between art, culture, and the environment that nurtures them.

Context, understood as the set of conditions and circumstances surrounding an artistic or cultural work, becomes the backdrop that shapes and gives meaning to these expressions. From painting to music, dance, cinema, and beyond, each form of art is molded by the social, political, historical, and geographical influences that surround it.

We explore how artists, consciously or unconsciously, incorporate elements of their environment into their works, creating a visual, auditory, or literary narrative that reflects the complexity of the human experience. How does political context affect artistic creation? In what ways do cultural traditions influence artistic innovation? These are just some of the questions that can be addressed in the pages of this issue. Additionally, we examine the role of the viewer or audience in interpreting these manifestations. How does knowledge of the context affect the appreciation of a work? Can a work transcend its original context and resonate universally over time?

responder en las páginas de este número. Además, examinamos el papel del espectador o receptor en la interpretación de estas manifestaciones. ¿Cómo afecta el conocimiento del contexto a la apreciación de una obra? ¿Puede una obra trascender su contexto original y resonar de manera universal a lo largo del tiempo?

A medida que exploramos estas cuestiones, también nos sumergimos en casos específicos, destacando artistas y movimientos que han sido especialmente influenciados por su entorno. Analizamos cómo ciudades, épocas y circunstancias particulares han actuado como catalizadores para la creatividad y la expresión artística.

En última instancia, esta edición busca poner en discusión la compleja red de conexiones entre el arte, la cultura y el contexto, reconociendo que la comprensión plena de una manifestación artística va más allá de la obra en sí misma; implica desentrañar las capas de significado que se tejen a partir del contexto que la envuelve.

Esperamos que esta edición inspire a reflexionar sobre la interconexión vital entre el arte y el mundo que lo rodea.

As we explore these issues, we also delve into specific cases, highlighting artists and movements that have been particularly influenced by their environment. We analyze how cities, eras, and specific circumstances have acted as catalysts for creativity and artistic expression.

Ultimately, this edition seeks to discuss the complex network of connections between art, culture, and context, recognizing that a full understanding of an artistic manifestation goes beyond the work itself; it involves unraveling the layers of meaning woven from the surrounding context.

We hope that this edition inspires reflection on the vital interconnection between art and the world that surrounds it.

Nociones sensibles del sujeto: una propuesta de acercamiento afectivo al cuerpo

Sensitive notions of the subject:
A proposal of affective approach to the body

Macarena Riquelme Marambio

Universidad Central de Chile
maca.riquelme.marambio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6922-3080>

Recibido: 22/01/2023
Revisado: 10/02/2023
Aceptado: 11/10/2023
Publicado: 01/01/2024

Alberto Couratier Couratier

Universidad Central de Chile
albertocouratier@gmail.com

Sugerencias para citar este artículo:

Riquelme Marambio, Macarena y Couratier Couratier, Alberto (2024). «Nociones sensibles del sujeto: Una propuesta de acercamiento afectivo al cuerpo», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 7-26), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7718>

Resumen

En este artículo se sitúa al cuerpo y la afectividad en el arte dentro de la educación, desde la danza y las artes visuales. El carácter mixto del estudio fue vital para conseguir una visión de los aprendientes de las artes, rescatada desde el ámbito cuantitativo, y un enfoque de expertos en el ámbito cualitativo. Primeramente, se buscó establecer un diagnóstico a través de un cuestionario dirigido a estudiantes de danza y artes visuales, que entregara un panorámico de sus posiciones en torno al cuerpo, su afectividad y relación con otros en su quehacer artístico. Luego, los resultados fueron contrastados con los aportes entregados por expertos de ambas áreas, quienes, por medio de entrevistas, presentaron sus puntos de vista sobre estos tópicos, así como lineamientos propositivos para establecer un abordaje afectivo del trabajo artístico corporal.

Con base en lo anterior, los resultados fueron estructurados en tres dimensiones interconectadas. El primer eje lo constituye el sujeto en sí mismo, en el que se aborda el cuerpo como ser social, la relevancia de la conciencia corporal en el quehacer artístico y la interdisciplina como recurso para comprender mejor la corporalidad.

La segunda dimensión sostuvo sus hallazgos alrededor del sujeto y su entorno sociopolítico. Se trató la trascendencia de la noción estética del cuerpo como propiciadora

de la apreciación estética del sujeto e incremento de la autoestima, el cuerpo como lugar donde se ejercen todos los poderes y se comprenden las diferencias corporales desde la inclusión y aceptación de lo que se escapa del canon establecido.

La tercera dimensión, del sujeto y su quehacer educativo, arrojó resultados que destacaron el valor de la experiencia para el aprendizaje y el rol de los docentes en la entrega efectiva de contenidos relativos a conciencia corporal, autopercepción, relación con los pares y apreciación estética.

Palabras clave: danza, artes visuales, expresión corporal, afectividad, relaciones interpersonales.

Abstract

In this article we place the body and affectivity in art within education, from dance and visual arts. The mixed nature of the study was vital to obtain a vision of the apprentices of the arts, rescued from the quantitative field, and an approach of experts in the qualitative field. First, we sought to establish a diagnosis through a questionnaire aimed at students of dance and visual arts, which would provide a panorama of their positions around the body, their affectivity and relationship with others in their artistic endeavor. Then, the results were contrasted with the contributions provided by experts from both areas, who, through interviews, presented their views on these topics, as well as proposed guidelines for establishing an affective approach to corporal artistic work.

Based on the above, the results were structured in three interconnected dimensions. The first axis is constituted by the subject itself, in which the body is addressed as a social being, the relevance of body consciousness in artistic work and interdisciplinary as a resource to better understand corporality.

The second dimension sustained its findings around the subject and its socio-political environment. The transcendence of the aesthetic notion of the body as propitiating the aesthetic appreciation of the subject and increase of self-esteem was discussed, the body as a place where all powers are exercised and bodily differences are understood since the inclusion and acceptance of what escapes the established canon.

The third dimension of the subject and its educational work yielded results that highlighted the value of experience for learning and the role of teachers in the effective delivery of content related to body awareness, self-perception, relationship with peers and aesthetic appreciation.

Keywords: Dance, Visual Arts, Movement Education, Emotions, Interpersonal Relations.

1. Introducción

La experiencia corpórea, así como la experiencia artística, es personal para cada sujeto. Ahora bien, al considerar que “el cuerpo es eminentemente un espacio expresivo” (Merleau-Ponty, 1993, p.163) se entiende que el cuerpo no sólo está presente en cada

acción cotidiana e interacción social, sino que también se encuentra presente en la acción artística. La consideración del cuerpo como medio para comunicar, denunciar y responder a las diversas situaciones a las que el sujeto se ve enfrentado, revelan que el espacio corpóreo utiliza y demanda en la experiencia vital del sujeto. El cuerpo como medio general de poseer en el mundo (Merleau-Ponty, 1993) se relaciona a todo aquello que atiende el sujeto, es decir, tanto el aspecto corporal como mental, cognitivo, social, emocional y espiritual se ven sujetos a la misma experiencia corpórea y encarnada. Puesto que se concibe al sujeto como ser íntegro e indivisible, se entiende que en la expresión artística se vean reflejados otros aspectos además de lo corpóreo. De este modo, se constituye el estudio de la relación existente entre la expresión artística, el espacio corpóreo y la afectividad.

En este estudio, de carácter mixto, se instaló la problemática del cuerpo y afectividad en el arte dentro de la educación, ya sea formal o no formal, considerando al cuerpo en el arte desde la danza y las artes visuales, materias de expertise de sus autores. En esta línea, se abordó el *hacer* del cuerpo (Ceriani, 2021) en el arte.

A partir de lo anterior se instala la brecha de conocimiento, puesto que estudio vinculó a los lenguajes artísticos de la danza y las artes visuales con la incidencia del componente afectivo y emocional en el quehacer artístico y educacional; planteado en un escenario latinoamericano, chileno.

2. Metodología

La investigación buscó instaurar lineamientos propositivos para contribuir al establecimiento de una relación equilibrada entre el cuerpo y la afectividad en el arte y la educación. Para ello, se llevó a cabo un estudio mixto, desde el paradigma socio crítico para abordar el lado cualitativo, y desde el paradigma positivista para su vertiente cuantitativa. En un primer término considera un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), para el que se constituyeron entrevistas semi estructuradas y luego un diseño experimental, para el que se creó un cuestionario de tipo Likert.

Los sujetos colaboradores fueron los expertos de las disciplinas de danza y artes visuales. Los sujetos de estudio correspondieron a los estudiantes aprendices de las artes danzarias y visuales. Por otra parte, el cuestionario fue elaborado para ser aplicado a estudiantes que cursen estudios superiores y las entrevistas fueron realizadas a expertos de ambas disciplinas. Fueron llamados expertos puesto que se desempeñan desde la labor artística, docente y creadora en su disciplina.

El proceso de recogida de información se realizó entre los meses de septiembre y noviembre de 2022. Durante el mes de septiembre se aplicó el cuestionario a un universo de 36 estudiantes, entre danza y artes visuales. Todos sujetos de la muestra son mayores de 18 años, residen en la región Metropolitana y presentan a lo menos tres años de experiencia en su disciplina. La función del cuestionario fue servir de diagnóstico con relación a la incidencia del componente afectivo en el trabajo artístico corporal de un grupo de estudiantes de estas disciplinas.

Luego, en el mes de noviembre se desarrollaron las entrevistas semi estructuradas a tres expertos por área, vale decir, tres expertos del área de la danza y tres expertos de las artes visuales. Las entrevistas fueron respecto de sus reflexiones en torno al trabajo corporal en la educación y a propuestas de aspectos que podrían considerarse para propiciar una relación amena entre el propio cuerpo y su componente afectivo. Con base en lo recién mencionado se construyó el análisis de esta investigación, sustentado en la mixtura investigativa.

3. Marco teórico

3.1. Cuerpo sensible

Existen distintas áreas de estudio y maneras de abordar, problematizar y entender el cuerpo. Si bien han sido más difundidos los estudios biológicos, anatómicos y la mirada médica científica, en la actualidad hay además visiones antropológicas y sociales que comprenden al cuerpo desde una noción no sólo física, sino que integral, añadiendo las aristas social, emocional y cultural. En la actualidad, las reflexiones en torno al cuerpo se piensan y analizan desde distintas disciplinas, sin que necesariamente estén vinculadas entre sí. Desde allí podemos entender que existe más de una manera de *ser cuerpo*, es decir, más de una forma de posicionarse en el mundo.

La relevancia del cuerpo subyace en todo tipo de prácticas sociales. Las personas se conocen, conviven e interactúan por medio de sus cuerpos físicos. Cuerpos que no es posible separar de la mente ni de la emocionalidad, por lo que todos los aprendizajes y experiencias dan forma a la personalidad y autopercepción. Para llegar a obtener un mayor entendimiento del ser, es necesario considerar al cuerpo y a sus nociones sensibles como un todo no escindible (Manrique, 2014). En esta misma línea lo explica Merleau-Ponty, el cuerpo como conciencia encarnada adquiere valor a partir de la superación del conocimiento científico disciplinar, en la medida que aporta a la comprensión de su existencia, a la valoración de su subjetividad y a la resignificación de su experiencia temporal (Ferrada-Sullivan, 2019).

Bajo esta misma línea, debemos entender al cuerpo como complejo: sintiente, pensante, propioceptivo, vinculante y capaz de desarrollar múltiples capacidades simultáneamente, puesto que “la existencia se encuentra en correspondencia con el propio cuerpo” (Manrique, 2014, p.160). Asimismo, el cuerpo se entiende como conciencia encarnada en el espacio, que se relaciona con otros cuerpos en su entorno.

El cuerpo se concibe como la materia viva que nos permite existir, percibir nuestro entorno y ser percibidos por otros, ya que la humanidad está supeditada a la corporalidad. Así lo afirma Le Breton, al declarar:

La condición humana no es solamente espiritual, sino, en primer lugar, corporal. El cuerpo es la condición humana en el mundo, es el lugar sensible en que el flujo incesante de las cosas se traduce en significaciones precisas o en una difusa atmósfera (...) (2010, p.37).

De esta manera, se conciben al pensamiento y al sentimiento como corpóreos desde una experiencia estética de la percepción (Manrique, 2014), comprendiendo entonces que todo lo que se vivencia pasa por el cuerpo, por la encarnación de la conciencia. Bajo esta línea de pensamiento se han estudiado los conceptos de habitar y experimentar, reconociendo al sujeto como ser con cuerpo y mente, sin incurrir en divisiones irreconciliables entre ambas.

Desde la práctica, las disciplinas motrices y dancísticas funcionan como demostraciones del cuerpo existiendo sin esta ruptura: la mente y el cuerpo se unen para crear arte. Siguiendo por esta línea, la noción de habitar el cuerpo debe ser comprendida desde las posibilidades de participar en y vivenciar experiencias estéticas y artísticas.

En esta disputa del cuerpo sintiente, se instala la importancia de entender el movimiento expresivo; conforme a ello, Schinca describe el concepto de expresión corporal como una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del trabajo del cuerpo, un lenguaje corporal puro, que encuentra su propia semántica. Considerando lo físico como punto inicial, conecta con los procesos internos del sujeto, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo (2010). La danza, en tanto forma de expresión artística corporal, se encuentra enmarcada dentro de la expresión corporal, puesto que es en sí misma una forma de manifestar e interpretar a través del cuerpo.

De este modo, pueden desarrollarse diversas formas de movimiento expresivo, que pueden además entrelazarse con otras disciplinas, estableciendo un nexo entre las diferentes maneras de trabajar con el cuerpo sensible. El acercamiento corporal transversal contribuye al establecimiento de lineamientos propositivos en torno al trabajo artístico corporal que considere una mirada más integral del ser.

En las dos disciplinas estudiadas, la danza y las artes visuales, el empleo del cuerpo como materialidad es común, asimismo es la consideración del cuerpo como soporte que visibiliza su arista política y vinculante con su contexto. La performance como herramienta disciplinar delimita y caracteriza los elementos que componen la propuesta. La acción de arte permite exponer al cuerpo biopolítico en las diferentes coyunturas contextuales. Asimismo, el fin comunicativo y la posibilidad de construcción discursiva de la danza se constituyen medulares. Se responde a un código gestual, cultural y comunicativo, y el cuerpo se transforma en el vehículo de sentido (Toro Calonje & López-Aparicio, 2018). Lo anterior teniendo en cuenta que existen tantas corporalidades como personas, y que el sujeto “no es el producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico” (Le Breton, 2002, p.19). Desde el paradigma del cuerpo, se establece al sujeto como principal accionador y movilizador de sus conocimientos, saberes, experiencias y de su capacidad creativa, haciendo que sea observado particularmente y a la vez como un todo integral.

La búsqueda de la integralidad del ser y de posibles estrategias que puedan ayudar al sujeto a definirse conforme y cómodo con la relación con su corporalidad y las corporalidades de las y los otras y otros constituye el motor de esta investigación. Cabe destacar que en este caso el sujeto se forja a partir de un imaginario occidental que busca la autocontemplación del yo.

4. Cuestionario a estudiantes

Se desarrolló un cuestionario a estudiantes de artes visuales y danza de manera online, en el cual se preguntó la mirada personal y colectiva en torno al cuerpo y las implicancias que tiene en su desarrollo. Este constó de 15 preguntas que se separaron en tres instancias. Las respuestas evidenciaron la importancia que tiene el estar inserto en espacios donde la teoría y práctica artística están situadas desde la cotidianeidad. A continuación, se presentan tres gráficos representativos:



Fig. 1. Cuestionario a estudiantes.



Fig. 2. Cuestionario a estudiantes.

He realizado acciones solo para tratar de calzar con estándares de belleza física (restringirme comidas, utilizar fajas "reductoras", depilarme sin querer hacerlo, entre otras).

36 respuestas

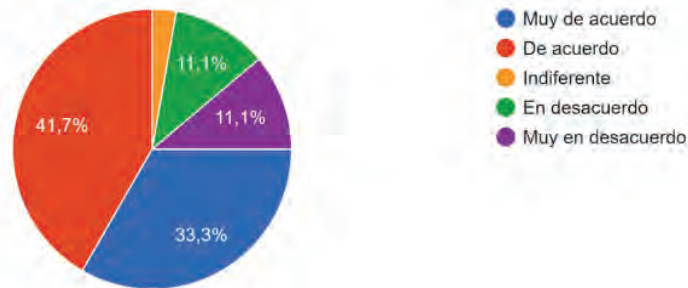


Fig. 3. Cuestionario a estudiantes.

5. Entrevistas semi estructuradas a expertos

Se desarrollaron en total seis entrevistas semi estructuradas a expertos, tres de cada área, en las que preguntó por su mirada respecto del cuerpo y su desarrollo, en tanto quehacer artístico como educativo. Las respuestas mostraron la relevancia de considerar al cuerpo como íntegro e indivisible en el espacio artístico y de enseñanza aprendizaje. A continuación, se presentan seis textualidades representativas de ello:

Codificaciones:

ED1: Experto en Danza 1; **ED2:** Experto en Danza 2; **ED3:** Experto en Danza 3.

EA1: Experto en Artes Visuales 1; **EA2:** Experto en Artes Visuales 2; **EA3:** Experto en Artes Visuales 3.

Expertos en danza:

... empiezas a leerte y empiezas a leer a los otros a través de su cuerpo más que a sus palabras... ED1

... tomar en cuenta todas las particularidades de la sociedad es lo que nos permite hacer una escena potente ED2

...es la comprensión de que esto -que es mi cuerpo- en realidad es todo lo que yo habito como persona que soy, que siento, que expreso... ED3

Expertos en Artes Visuales:

...yo en realidad no tenía mucha relación [con mi cuerpo], o sea, bueno, tú sabes que uno el cuerpo uno lo siente, lo vive generalmente, a partir de la enfermedad... EA1

...tomar conciencia del cuerpo antes de dibujar, tomar conciencia de la postura... EA2

Enero 2024

(con relación al cuerpo estético-afectivo) ...yo creo que, de alguna manera, se tiene que entender lo corporal de una manera mucho más transversal... EA3

6. El sujeto es con el cuerpo

A continuación, se presenta un apartado en el que se van cruzando tanto el cuestionario como las entrevistas semi estructuradas y se propone la existencia de diferentes dimensiones para el abordaje del cuerpo en el arte y la educación.

En este escenario se vislumbra una necesidad corpórea frente al quehacer artístico, con un énfasis en el sujeto. Asimismo, surgen luces de cómo abordarla. Consiguiente con el planteamiento de esta investigación, trazar líneas divisorias entre las dimensiones corporales resulta un tanto inefectivo, dada la naturaleza indivisible y transversal del sujeto y el constante entrelazamiento de conceptos entre estas dimensiones. No obstante, con el objetivo de analizar los resultados, el sujeto fue dividido en tres grandes dimensiones que se subdividen y se ven insertas e influenciadas por el espacio educativo en el que se rodean.

En primer lugar, en el sujeto en sí mismo; en segundo lugar, en el sujeto y su entorno; en tercer lugar, en el sujeto y su quehacer artístico. Es debido a esto que hemos elaborado una figura que grafica las distintas dimensiones corporales investigadas, emergentes tanto del diagnóstico realizado a estudiantes de danza y de artes visuales, como de las entrevistas realizadas a los expertos en estas mismas áreas de estudio y de la teoría existente.

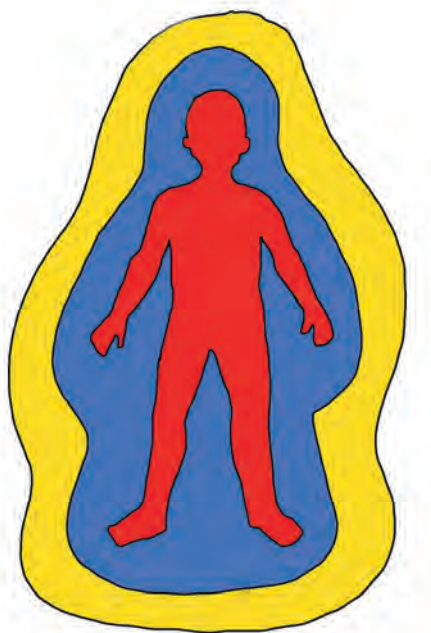


Fig. 4. Elaboración propia.

6. 1. Primera dimensión: Sujeto en sí mismo

6.1.1. El cuerpo como ser social

Al momento de plantearse la problemática del cuerpo afectivo, tanto la teoría como los expertos concuerdan en que es un terreno complejo dada la naturaleza dual del cuerpo como lo corpóreo y la corporalidad; siendo lo corpóreo entendido como aspecto físico del sujeto, con su funcionalidad biológica, y lo corporal comprendido como cuerpo vivenciado, por el entorno natural, social y cultural, contemplando sistemas de creencias, espacio geográfico habitado, saberes y tradiciones, entre otras. Es decir, podemos diferenciar entre dos grandes universos dentro del sujeto: lo corpóreo, que refiere al cuerpo físico, y lo corporal como conciencia encarnada.

Lo anterior podemos entenderlo también desde el ámbito de la percepción, como indica Wehrle: “El cuerpo es lo que nos permite percibir, y es en este sentido el sujeto de la percepción, mientras que al mismo tiempo el cuerpo es un objeto percibido, aunque solo pueda ser percibido imperfectamente por uno mismo.” (2019, p.500). Desde aquí es que se articula una relación con el propio cuerpo y con los otros cuerpos, mediada por el contexto en el que se desenvuelve. En este mismo tópico, los expertos entrevistados destacan la importancia de la condición del sujeto como ser social, puesto que posibilita la retroalimentación de las cualidades del movimiento, apreciación de la espacialidad y temporalidad personales a partir de las otras, comprensión del ritmo personal en base a la observación del ritmo del otro y apreciación del trabajo de los pares. Esto se entiende con las declaraciones del ED3 “los otros cuerpos me hablan de mí también...”, pues existe una apreciación del otro y otra y una búsqueda de asimilar aquello que me parece y de evitar lo que no, sin establecer juicios de valor; es un proceso activo de dar y devolver información en la interacción corporal.

En contraparte, hubo visiones de expertos que retrataron la relación con su corporalidad desde el distanciamiento; “yo en realidad no tenía mucha relación, o sea, bueno, tú sabes que uno el cuerpo uno lo siente, lo vive generalmente, a partir de la enfermedad”. Así, el EA1 plantea la noción del cuerpo como utilitario y silenciado a no ser que sienta dolor o le falte salud. Una corporalidad acallada en el arte, según Julie Barnsley, es el resultado de “las tendencias racionalistas y pragmáticas que se desarrollaron durante los siglos XIX y XX, aplicándose fuertemente dentro de los diferentes sistemas políticos, para condicionar a las personas como útiles componentes en los procesos de desarrollo industrial y tecnológico.” (2013, p.23). A partir de ello surge la corporalidad fragmentada y manipulada, en la que se prioriza la labor mecánica, generadora de capital y se busca privar de espacios de creación y ocio, en el que el sujeto se desentiende de sí mismo.

Resulta vital para el trabajo artístico corporal reestablecer el vínculo entre lo corpóreo y la corporalidad, así como acortar la brecha entre lo individual y lo colectivo, como declaración y respuesta a las sociedades individualistas occidentales en las que estamos insertos. Barnsley indica que la falta de arraigo e interés corporal existente en la actualidad se da producto de las sociedades en que vivimos (2013); por lo que además se debe tener en cuenta este aspecto en el trabajo de las nociones corporales y relacionales en los espacios de enseñanza aprendizaje, para así poder actuar conforme a

Enero 2024

ellas y cimentarlas en las y los estudiantes. Continuar con esta labor profundiza en las percepciones corporales de estudiantes de artes, tal y como demuestran los resultados del cuestionario, en el que el 72% de los participantes responde que valora todo lo que sus cuerpos pueden hacer.

6.1.2. Conciencia corporal

Según el área de estudio de los expertos entrevistados, se presentan distintos enfoques para abordar lo corpóreo y la corporalidad, pero sin establecer grandes divisiones entre ambos, pues para los trabajadores de las artes estos conceptos se encuentran intrínsecamente relacionados y no se busca separar la noción más física y terrenal de la emocionalidad y experiencias del sujeto. El ED3 lo explica del siguiente modo: “yo puedo decir de conocerme a mí a través de la experiencia con mi cuerpo, no es mi cuerpo solamente -como el ente biológico- sino que es la corporalidad...”.

Del mismo modo, el EA1 visualiza la idea de la conciencia como una concientización del espacio corporal, al declarar que el sujeto “Es un cuerpo que está ocupando un lugar en el espacio...” que interactúa con los otros cuerpos que están “ocupando” lugares en un mismo entorno, que no es solo ocupar, sino que es ser en un mismo entorno, puesto que no se existe sin el cuerpo, no se concibe al sujeto sin espacio corpóreo. La comprensión de las dimensiones física, mental, afectiva y espiritual del cuerpo existiendo al unísono y en sincronía podría entenderse como conciencia corporal.

Al entender la conciencia del cuerpo como “lo que se percibe del propio cuerpo” (Digelmann, 1989, p.23), se recalca la relevancia de establecer una suerte de inventario o esquema corporal; el reconocerse corporalmente en tanto estructura y funcionalidad para lograr identificar las distintas partes del cuerpo y poder disponer al cuerpo a comprender qué, cómo, dónde y por qué lo siente.

En esta misma línea, existen técnicas de conciencia corporal que han estudiado ampliamente la materia, pero que en su mayoría no son aplicadas sistemáticamente en el ámbito escolar en nuestro país, entre ellas destacan la Eutonía, el método Feldenkrais y la somática en general; desde estas técnicas y por distintos caminos, se busca incrementar la autoconciencia y disfrutar de los potenciales beneficios que subyacen en ello. Del mismo modo, Gerda Alexander explica: “se comprende que actuando sobre la tonicidad [muscular] se puede influir sobre todo el ser humano” (Alexander, 1983, p.23)

Dentro de los expertos consultados, el ED2 plantea esta materia como un espacio “que permita solo con un hito conectarse con el centro o con uno mismo y que esa conexión también la estén viviendo los demás”, en el que la conexión se establece dado que el o los sujetos involucrados se encuentran en conocimiento de sus corporalidades y buscan establecer nexos con sus pares. Asimismo, la ED3 considera que “hay que empezar a habitar de manera distinta, desde la conciencia, desde el cuerpo consciente”.

En esta materia es necesario avanzar aún, ya que, según los resultados del cuestionario realizado a estudiantes de danza y artes visuales, solo el 38,9% de los participantes se considera en sintonía con su corporalidad a nivel integral, es decir, declaran tener desarrollada su conciencia corporal. No obstante, resulta importante destacar que

una cantidad no menor de estudiantes, el 27,8%, dice encontrarse indiferente en esta materia vital para el desarrollo del trabajo artístico de los jóvenes.

6.1.3. Trabajo interdisciplinar

Otro concepto relevante para tratar corresponde a la interdisciplinariedad; esta materia con relación al sujeto en sí mismo y a la comprensión de su corporalidad y la interacción con otros, se da desde la posibilidad que presenta la interdisciplina, de actuar como herramienta de autoconocimiento y facilitadora de conocimientos más amplios respecto de una misma materia observada desde distintos puntos. En palabras de López, “El fin de la interdisciplinariedad consiste en la superación de la fragmentación del conocimiento.” (2012, p.370), lo que resulta consecuente en la materia del cuerpo, indivisible de su mente, afectos o forma física. La interdisciplina como recurso para entender mejor la corporalidad se puede nutrir de variadas estrategias.

Asimismo, esta comprensión unificadora puede presentarse como una bajada didáctica aplicada en el aula, en la que los expertos entrevistados coinciden en primer lugar en que “hay que transversalizar los contenidos” según el ED2, asegurando que “[el trabajo emocional y corporal] se puede llevar a cualquier disciplina”. Esta extrapolación de sentires permite que el cuerpo afectivo pueda ser abordado en la educación y en el aula. El EA3 concuerda, opinando que “de alguna manera, se tiene que entender lo corporal de una manera mucho más transversal”; proponiendo el trabajo interdisciplinar como alternativa para lograr este cometido.

Bajo esta misma línea, el ED3 señala: “creo que hay que incluir en una asignatura de cualquier sector, estrategias de conciencia corporal en los primeros minutos de la clase”, así se integrarían materias de distintas áreas de estudio que podrían potenciarse; además indica que “fusionar técnicas de las metodologías de conciencia corporal creo que es un gran acierto (...) que asignaturas, así como relacionadas con el cuerpo, como la biología y la educación física, estén basadas también en este enfoque, en este paradigma más holístico, integral del cuerpo”.

Complementando lo anterior, el ED2 explica que el aplicar estrategias de metodologías de conciencia corporal puede potencialmente ayudar a la regulación de emociones dentro del aula; en un sistema educacional altamente estresante tanto para estudiantes como para profesores, la conciencia corporal y la noción de conexión con la corporalidad pueden ser beneficiosas para la comunidad educativa. Referido al abordaje del trabajo corporal, el ED2 considera necesario “volver a la raíz, humanizar” y a su vez “favorecer instancias que solo te lleven a estar tranquilo y, o sea al inicio, instancias que te den tranquilidad”.

Sobre esto, Luz Elena Gallo se refiere a la deuda de la educación con la expresión de lo sensible del siguiente modo: “la educación contemporánea siente un enorme temor a todo lenguaje no cognitivo, los saberes que emergen desde el cuerpo parecieran ir en contra de lo intelectual y, por ello, son catalogados como menos importantes.” (2014, p.203), por lo tanto, es tarea de la educación actual saldar esta deuda, restablecer el lugar del cuerpo, del cuerpo sensible y expresivo, en el ámbito educacional.

6.2. Segunda dimensión: Sujeto y su entorno sociopolítico

6.2.1. El cuerpo afectivo y estético

En América latina durante la década de los noventa comienza a existir una “vuelta de tuerca” de los diferentes paradigmas en torno a lo social, según como señala Girola (2008). Estos cambios en los discursos establecidos se dieron en lo político, económico y en lo social; dentro de este último brota la noción de género y cuerpo, ya no desde el imaginario colonial, si no que desde una deconstrucción del cuerpo del sujeto.

Este fenómeno ideológico en torno al cuerpo Le Breton (2007) lo señala como “un lugar de sospecha” que es importante rehabilitar. Con esto el autor señala que hay que irrumpir en los antiguos pactos morales, que en su mayoría provienen de las religiones, puesto que en la actualidad el cuerpo ya no es asemejando de un Dios, si no que ahora es la tecnología la que participa en esta nueva estructura corporal, modelada por las modas que se encuentran en estos espacios digitales y con ello la apreciación que se tiene del cuerpo opera, en la actualidad, desde el reflejo de una pantalla. El EA1 lo menciona como factor a considerar, al expresar: “estamos mediados, efectivamente por medio de los dispositivos como el teléfono o el mismo computador”.

Los estándares van generando una disconformidad, reflejado posteriormente en la autoestima individual. Si en la década de los sesenta el paradigma era cambiar el mundo, hoy es cambiar el cuerpo, a partir de elementos artificiales.

Este sujeto posee un cuerpo artificial, proporcionado por la sobreproducción iconográfica en las redes. Provoca que el conocimiento de su propia corporalidad sea superficial, impidiendo el resituarse con propiedad en su territorio corporal. El ED3 señala: “cuando el acercamiento va desde un conocimiento gradual, desde esta sensibilidad de los distintos tejidos del cuerpo, de poder apreciar -y ahí viene lo estético-, allí hay un camino más amable”. Lo recién descrito evoca a la importancia de la noción estética del cuerpo, dado que, al momento de resignificar la imagen hegemónica desde un juicio estético contextual, el o la joven estudiante podría apreciar de manera distinta su propia individualidad corporal, con ello profundizar y lograr mejorar su autopercepción desde la autoestima.

Esto se justifica en el cuestionario desarrollado por estudiantes de artes visuales y danza, ya que ello y ellas debido al nivel profundización mayor entorno a la estética debido a su área de estudio, un 83,3% de ellos y ellas están en contacto con sus emocionalidades, lo que permite por ende un mayor auto entendimiento desde la afectividad del sujeto.

6.2.2. Cuerpo Político

La noción de cuerpo político es un concepto que recorre gran parte de la historia de la humanidad, desde los antiguos imperios occidentales y a su vez en algunos pasajes teológicos. En la actualidad este cuerpo está acompañado con un discurso ideológico empapado de nuevos conceptos como lo son por ejemplo el género, las disidencias, la periferia. Este sujeto político, Bonder lo modela de la siguiente manera:

Comprende todo aquello que le permite al sujeto distinguirse del mundo. Al sujeto lo integran y perfilan las maneras de pensar y sentir con respecto a sí mismo y al mundo exterior, objetivo, que él aprehende justamente por medios de los rasgos del pensar y el sentir que denominamos subjetividad (Bonder, 1998, p.47).

El autor vislumbra el carácter individual de este sujeto, ya que tiene una mirada particular del mundo que lo rodea y por ende, traza objetivos, los cuales se ven en la necesidad de transformar. Este poder la autora Consuelo Pabón lo describe como: “El cuerpo es sin lugar a duda el medio donde se ejercen todos los poderes y por esto mismo, es el lugar privilegiado a través del cual se puede llegar a precipitar una transmutación de los valores de nuestra cultura” (2002, p.11). La importancia de entender el cuerpo desde lo político es el poder de cambio que este posee.

En la investigación los y las expertas reconocen esta necesidad de cambiar los paradigmas, desde la noción del cuerpo, la ED2 destaca la colaboración entre pares para configurar estos cambios, “tomar en cuenta todas las particularidades de la sociedad es lo que nos permite hacer una escena potente”.

Por otra parte, también se expuso el vínculo de lo político con el concepto de inclusión como lo señaló el EA1 “Derechos, derecho del ser humano y tiene que ver también con una cosa de que todos somos iguales y todos debemos tener acceso dentro de la misma manera” estas dos miradas destacan la urgencia de cambiar los discursos que en la actualidad rigen y norman, a su vez visibiliza la labor que realiza las artes en el desarrollo del sujeto, ya que estudiantes de artes visuales y danza en un 88,9% siente un espacio de confianza y contención en su disciplina, eso permite aseverar que el desarrollo en las áreas artísticas ayuda a su vez al desarrollo de este cuerpo político, ya que le entrega herramientas para poder constituir cambios desde la auto confianza de poder realizarlos en un futuro.

6.2.3. Corporalidades diversas

El sujeto contemporáneo se ha ido constituyendo como un ser social, pero al mismo tiempo se genera una individualización, provocando nuevos conceptos en torno a él. Esta diversidad va constituyendo paradigmas nuevos, que, al mismo tiempo, según como señala Zygmunt Bauman (2003), va permitiendo la creación de pequeños subespacios, que se van complementando con una mixofobia, que es el miedo al vínculo desde lo real. En nuestro contexto existe a su vez una herencia de cuerpo normalizado sujeto a los cánones estéticos culturales occidentales.

Es propio de la modernidad la idea de normar, estandarizar y controlar el cuerpo a partir de un dispositivo, de la Vega lo reflexiona desde la medicalización del cuerpo, “un conjunto muy amplio de conductas que hasta entonces nunca había pertenecido al dominio médico” (de la Vega, 2010, p.50). Esta institucionalización trajo consigo un imaginario dicotómico de lo normal y anormal; así, los primeros atisbos de diversidad

fueron cargados de juicios subjetivos. Esta medicalización a su vez activó la noción de cura, la cual protege a la sociedad de los peligros, por ello el autor Eduardo de la Vega habla desde cómo este fenómeno se traslada a Latinoamérica. “En América Latina, el discurso psiquiátrico renovado penetró tempranamente y fascinó al político y al intelectual (...). [Estos discursos] impactarán profundamente en muchos países latinoamericanos y fundamentan las utopías de sus elites” (de la Vega, 2010, p.56). Estos dispositivos comenzaron a normar al sujeto, por ende, comienza un control de este y peor, a intentar “curar” la diferencia.

Se podría interpretar a partir de lo señalado anteriormente que existe un sesgo histórico en torno a lo que entendemos como corporalidad diversa. En la investigación los expertos entrevistados señalaron el peso que tiene la desinformación en torno al discurso cada vez se va ramificando y adquiriendo nuevas vertientes, el EA3 “señala habría que entender esas diferentes corporalidades”, con eso señala que es necesario teorizar e inferir contextualmente desde la palabra las implicancias que debe tener al momento de plantearlo en un espacio de educación formal o no formal.

Asimismo, la noción teórica podría apoyar la idea de comprender las diferencias corporales, así como también ayudaría a normalizar la inclusión y aceptación de aquellos cuerpos que se salen del canon establecido. La ED3 señala con respecto a su práctica: “me propongo que sea inclusivo, que me permita, que nos permita ser inclusiva, es decir que sea accesible el trabajo en diferentes estructuras de cuerpo”.

La mirada de los dos expertos anteriores se demuestra además reflejo del cuestionario aplicado a estudiantes de arte y danza, los que señalan en un alto porcentaje (80,5%) la necesidad de calzar con estos cánones. Es por esto que si se instala la idea de lo “diferente” acompañado de inclusividad, estos estudiantes no sentirían que su cuerpo es más o menos correcto si no se adapta a una imagen establecida, si no que lograrían vislumbrar que sus cuerpos en sus diferencias, ya poseen una importancia y valor estético en sí mismo.

6.3. Tercera dimensión: Sujeto y su quehacer educativo

6.3.1. Espacio de enseñanza aprendizaje

El aprendizaje es la reacción, de la acción que es la enseñanza. A esto se suma un tercer elemento el cual es el espacio, es este último el que a menudo no se ocupa como una herramienta didáctica. Desde una mirada académica para Álvarez de Sayas este espacio se puede describir de la siguiente manera:

expresa la configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que se posea; la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo (1999, p.34).

Los aspectos señalados invitan a generar las condiciones necesarias para el desarrollo de enseñanza y aprendizaje, Dewey sostiene que estas condiciones aportan a la liberación del estudiante, “la mente no está realmente liberada mientras no se crean las condiciones que hagan necesario que el niño participe activamente en el análisis personal de sus propios problemas y participe en los métodos para resolverlos” (1903, p.237).

Al momento de preguntar a los y las expertos y expertas sobre el espacio de enseñanza aprendizaje, todos y todas hicieron alusión a los tres ejes anteriormente señalados, a lo cual sumaron la importancia e implicancia del cuerpo en esas dimensiones, dejando claro que es fundamental la existencia de este. En un primer orden está la necesidad de reconocer a este cuerpo, como plantea el ED1 “Lo primero es enseñar al otro a reconocer el cuerpo, junto con su volumen, con sus nombres reales” y posteriormente a partir de trabajos metódicos y sistemático comienza la enseñanza y vínculo en torno al cuerpo, así lo señala EA3 “Yo creo que, hay que naturalizar ese vínculo que uno tiene con el cuerpo”, estas dinámicas no siempre se visibilizan o se trabajan, ya que no se permite generar vínculos significativos con el cuerpo desde el yo y el otro, en la encuesta realizada a estudiantes de artes visuales y danza un 61,1% dice comparar su aspecto físico con otro, eso trae consigo una desafección en el propio cuerpo, por ende no se desarrolla un aprendizaje de calidad y significativo.

6.3.2. Experiencia docente

La práctica diaria dentro y fuera de la sala de clases, va constituyendo y creando herramientas y dinámicas propias. Constantemente van surgiendo nuevos desafíos propios del contexto y necesidades que estén presentes. John Dewey plantea que los/as docentes realicen una tarea difícil, que es “reincorporar a los temas de estudio la experiencia” (1903, p.285). Con ello se refiere a no solo enseñar el contenido, sino que también generar una experiencia significativa a partir de las experiencias previas del estudiante, sumando a ello la importancia al proceso.

Dentro del espacio de enseñanza y aprendizaje se invita a que el o la docente oriente y medie procesos de aprendizaje, como señala Dewey “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esa actividad y orientarla” (Dewey 1899, p.41).

Bajo esta misma línea de pensamiento, la importancia de la experiencia en el espacio educativo, es definida por Jorge Larrosa (2006) como “eso que me pasa”, revisando distintos niveles de la definición, llegando a establecer principios para determinar cuándo estaríamos en presencia de una experiencia; con esto busca explorar las posibilidades de la experiencia en el campo educativo. En primer lugar, define a la experiencia como algo externo que le ocurre al sujeto, algo ajeno de él y, por tanto, no de su propiedad.

En segundo lugar, invita a la reflexión y transformación, considerando al sujeto como ser abierto, vulnerable y sensible a entregarse a vivenciar la experiencia. En tercer lugar, establece la idea de pasaje dentro de la experiencia; puesto que es “eso que me pasa”, en el que que pasa hace referencia a una situación que ocurre durante un tiempo determinado y

en un espacio particular que propiciaron el movimiento mismo de la experiencia (Larrosa, 2006). El término pasaje es visto entonces como recorrido, camino, un viaje transformador que recorre el sujeto. Se entiende entonces que no todo “eso que me pasa” implica una experiencia y que las experiencias son además personales, singulares y subjetivas, así como también que el lugar de la experiencia es el cuerpo. Dentro del ámbito educacional se busca lograr conectar con los saberes previos de los y las estudiantes para potenciar las experiencias y con ello el aprendizaje significativo.

Por parte de los expertos entrevistados, entre los que no todos tenían experiencia en educación formal ni contexto escolar, se estableció como criterio común la falta de herramientas y/o perfeccionamiento en torno a la noción de cuerpo, desde uso didacta y una actualización curricular, la cual integre al cuerpo como dispositivo de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, se expone que es necesario trabajar el cuerpo, para conseguir mejorar el clima de aprendizaje, como lo señaló ED2 “la humanización en los inicios de la clase, ya sea una didáctica o conversatorio, se refleja en la escena”. Esta humanización al mismo tiempo no debe alejar al docente de su rol, ya que este no necesariamente tiene las herramientas propias de otras disciplinas o campos de estudio, así lo enfatizó EA3 “no somos psicólogos, somos artistas, somos profesores de artes visuales”, en muchos aspectos el desarrollo de una secuencia didáctica aporta con el desarrollo y labor que pueda ejercer el /la docente, sin transformarlo en un especialista en la materia.

6.3.3. Estrategias de enseñanza

El cuerpo fue el eje central de la investigación, la noción, la estética y el vínculo afectivo. Le Breton (2007) señala sobre el cuerpo en la actualidad:

El cuerpo es considerado hoy día como una prótesis de la identidad, del que hay que tomar posesión agregándole la marca propia, como los tatuajes, los piercings u otras prácticas que marcan el cuerpo. Éstas pueden interpretarse como una especie de código de barras que hacen único al sujeto.

Este fragmento expone el imaginario que tiene el cuerpo de este posmoderno, este cuerpo descrito es el que se encuentra en una sala, en la calle o en un museo. Para los expertos entrevistados, es en lo señalado donde se encuentra el mayor desafío. Por ello, todos concuerdan en la propuesta de capacitar a docentes tanto a nivel disciplinar como en lo didáctico; en el caso de artes visuales un experto señaló lo siguiente: “Un profe de visuales tiene que entender que el cuerpo también es una posibilidad de expresión”.

Aquello apuntó al desconocimiento, que a su vez el mismo experto al igual que otro apuntan a la obligación por parte de los docentes de actualizar su marco referencial, con el fin de comprender y llevar a cabo prácticas artísticas contemporáneas, a través de cursos, talleres e idealmente, modificaciones curriculares. A través de esto se logra el objetivo de entregar las herramientas necesarias al estudiante para su desarrollo integral, de forma metódica y paulatina, para que los contenidos puedan ser internalizados

mediante el cuerpo y de forma permanente en su desarrollo, dado que las nociones de autopercepción, conciencia corporal y apreciación estética del sujeto son procesuales y se van modificando con el paso del tiempo.

De la misma manera, el ED3 comenta los beneficios de incluir la noción artística del cuerpo en el entorno de enseñanza aprendizaje, puesto que “se suma la creatividad de la expresión del cuerpo y ahí está todo lo que sea trabajar con elementos de la expresividad del movimiento como enfoque”, abriendo las posibilidades para utilizar elementos innovadores y de expresión en todas las asignaturas y/o contenidos que permita la creatividad. Por esta razón es vital capacitar a docentes y maestros, entregándoles herramientas para que luego ellos puedan desenvolverse en el aula aplicando estos contenidos, transversales a la materia de estudio y al marco de enseñanza, formal o no formal.

7. Conclusiones

A lo largo de las tres dimensiones abordadas se denota la necesidad y deuda del sistema educativo de disputar la educación de su mirada no emocional, tomar en cuenta estos conocimientos, hacerse de ellos e implementarlos; en una primera instancia para capacitar al órgano docente y luego para ser puesto en práctica en el aula.

En segundo lugar, por medio de datos extraídos desde estudiantes de danza y artes visuales, se concluye que el estar expuesto a prácticas artísticas tiene una mayor relación con lo corpóreo, lo corporal y la afectividad. En este sentido, se estima por parte de los y las estudiantes participantes que la percepción que tienen de su propio cuerpo y del cuerpo del otro profundizado a nivel disciplinar, tiene directa relación con el vínculo afectivo que pueda generar en su desarrollo, esto para las dos disciplinas señaladas; ya que en ello influye la mayor reflexión y conciencia en torno a la noción de cuerpo como territorio vinculante y afectivo.

En tercer lugar, de acuerdo con los expertos en danza y artes visuales, se problematiza la importancia de instalar la noción del cuerpo en el espacio académico, invisibilizado socialmente. Estas percepciones se materializaron al distinguir por medio de una entrevista realizada, el conocimiento y práctica tanto internos como externos que tenían los y las colaboradores. Por otro lado, exponen la falta de conocimiento en torno al cuerpo y la afectividad, que se suscita en las diferentes instancias de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, la importancia de la práctica paulatina, sistemática y permanente acerca del cuerpo estético y afectivo propicia un desarrollo desde la autoestima y el autocuidado, lo que potencia el clima de aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante. En definitiva, es posible afirmar la necesidad de incluir en la teoría y en la práctica, la noción del cuerpo como espacio de conciencia, identidad y afectividad, para con ello vincularse con uno mismo y con el otro de una forma amena.

Referencias

- BeAlarcón, M. (2015). La espacialidad del tiempo: temporalidad y corporalidad en danza. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 113-147. <https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.2015.106.2542>
- Alexander, G. (1983). *La eutonía: un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barnsley, J. (2013). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Caracas: UNEARTE Ediciones.
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bonder, G. (1998). Género y Subjetividad: Avatares de una relación no evidente. *Género y epistemología: Mujeres y disciplinas* (págs. 29-55). Santiago: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.
- Ceriani, A. C. (2021). Bioperformance [inclusiva]: sobre las corporalidades, lo performático y lo postdisciplinar. Polyphōnia. *Revista de Educación Inclusiva*, 80-101. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/328>
- Curiel Peón, L., Ojalvo Mitrany, V., & Cortizas Enríquez, Y. (2018). La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*.
- de la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc Colección [dis]capacidad.
- Dewey, J. (1903). *Studies in logical theory*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Digelmann, D. (1989). *La eutonía de Gerda Alexander*. Buenos Aires: Paidós.
- Duchamp, M. (1975). "El proceso creativo" en *Escritos*. Barcelona: Duchamp du Singne, Gili Gaya.
- Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta Moebio*, 159-166. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>
- Focault, M. (1966). *Les Mots et les Choses, Archéologie des sciences humaines*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1985). O nascimento da medicina social. *Microfísica do poder*. Graal.
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 197-214. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000027>

- García, M. R. (2021). Cuerpo(s), comunicación y cultura. Balance académico sobre el cuerpo y la corporalidad como objetos de estudio de la comunicación. *Palabra Clave*, 1-26.
<https://doi.org/10.5294/pacla.2021.24.4.3>
- Girola, L. (2008). Del desarrollo y la modernización a la modernidad. De la posmodernidad a la globalización. *Sociológica* (México), 13-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4397020>
- Lara-Aparicio, M., Mayorga-Vega, D., & López-Fernández, I. (2019). Expresión Corporal: Revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acción Motriz*, 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6920316>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 87-112.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2007). *Adiós al cuerpo*. Ciudad de México: La Cifra editorial.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: metales pesados.
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 367-377. <https://doi.org/10.17163/soph.n13.2012.16>
- Lynton, A. (2006). Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 1-14. <http://biblioteca.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103515/crear.pdf>
- Manrique, H. P. (2014). El cuerpo de la experiencia estética. *Revista de investigaciones UNAD*, 95-104. <https://doi.org/10.22490/25391887.1149>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Pabón, C. (2002). Construcciones de cuerpos. Grupo de derechos humanos (Comp.), *Expresión y vida: prácticas en la diferencia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública–ESAP, 36-79.
- Radl Philipp, R. (1988). La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *Papers*, 103-123. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1946>
- Ruales-Suárez, G. (2016). Propiocepción: Tratamientos seccionados en pacientes vivos no divisibles. *Universitas Odontologica*.
- Sánchez, G., Ruano, K., Cachadiña, P., Learreta, B., Padilla, C., Sierra, M., & Zurdo, R. (2009). *Expresión Corporal y Educación*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Schinca, M. (2010). *Expresión Corporal: Técnica y Expresión del movimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.

Enero 2024

- Stokoe, P., & Harf, R. (1992). *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*. Barcelona: Paidós.
- Toro Calonje, A., & López-Aparicio Pérez, I. (2018). Narrativas corporales: La danza como creación de sentido. Vivat Academia. *Revista de Comunicación*, 61-84. <https://orcid.org/0000-0002-9284-7422>
- Torres, D. (1997). La vigencia oculta de la performance. *Lápiz, Revista internacional del arte*, 14-23.
- Wehrle, M. (2019). Being a body and having a body. The twofold temporality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 499-521. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09610-z>

Stars and precariousness in the art world. An alternative

Estrellas y precariedad en el mundo del arte. Una alternativa

Adrià Harillo Pla

Independent scholar

adria.harillo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4005-9643>

Recibido: 24/10/2022

Revisado: 31/05/2023

Aceptado: 29/07/2023

Publicado: 30/07/2023

Sugerencias para citar este artículo:

Harillo Pla, Adrià (2024). «Stars and precariousness in the art world. An alternative», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 27-42), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7371>

Abstract

This article presents, from an institutional perspective, the vulnerability faced by many agents of the art world and its market. We defend that this vulnerability is due to two key factors. The first one, is the uncertainty regarding what is art. The second one, is the Cash Reserve Ratio with low reserve requirements. As stated in this article, money is a useful mechanism to reduce the uncertainty. Nevertheless, the Cash Reserve Ratio with low reserve requirements is not sustainable and ends in economic precariousness. The approach of this article is theoretical, and presents conclusions in a cogent and generalized form. The main conclusion of this text is that an economic system sustained in monetary units linked to standard resources could decrease the agents within the art world and its market. Nevertheless, those agents could develop their activity in a more optimal situation

Keywords: Art; Art Market; Artist; Cultural Economics; Creative Industries; Political Economy; Sociocultural; Visual Arts.

Resumen

Este artículo presenta, desde una perspectiva institucional, la vulnerabilidad a la que se enfrentan muchos agentes del mundo del arte y su mercado. Defendemos que esta

vulnerabilidad se debe a dos factores clave. El primero, es la incertidumbre sobre qué es el arte. El segundo, es el Coeficiente de caja con requisitos bajos. Como se afirma en este artículo, el dinero es un mecanismo útil para reducir la incertidumbre. Sin embargo, el Coeficiente de caja con requisitos bajos no es sostenible y termina en precariedad económica. El enfoque de este artículo es teórico y presenta conclusiones de forma convincente y generalizada. La principal conclusión de este texto es que un sistema económico sustentado en unidades monetarias vinculadas a recursos estándar podría disminuir los agentes dentro del mundo del arte y su mercado. No obstante, dichos agentes podrían desarrollar su actividad en una situación más óptima.

Palabras clave: arte; mercado del arte; artista; economía cultural; industrias creativas; economía política; sociocultural; Artes visuales.

1. Methodology

This article is theoretical. Its main goal is to present how an economy characterized by Cash Reserve Ratio (alongside the article CRR) with low reserve requirements affects the number of agents present in the art world. It affects, as well, the conditions of how they do it¹.

Like any other academic work, this conceptual paper is based on an initial observation which will be further analyzed in greater detail. This initial observation is that, in a contemporary art world with big information problems, the institutionalized art world increasingly acts as a socio-economic system made up of superstars and with few agents acting as a reference social group. The sociological and economic data comes to confirm that, many of the agents involved in this art world, have serious issues to survive only with the income generated by their artistic activity. As a consequence, in a mid/long term, they often end up out of this social system. Although it is true that CRR with low reserve requirements helps in keeping the money moving and, as a result, it contributes in having more agents conforming the art world, there is harm. The harm is that in situations of negative economic events, the consequences are more dramatic since the previous economic situation was based in money without the support of any standard economic unit of account.

Therefore, the main hypothesis of this text is a hypothesis of a general and theoretical nature, which intends to achieve a cogent conclusion. The hypothesis can be put in a brief, but clear statement: *CRR with low reserve requirements increases the number of agents in the art world but make the majority of them economically vulnerable.* Instead, a system based in money supported by a standard economic unit of account

1 Cash Reserve Ratio: The portion of reservable liabilities that commercial banks must hold, rather than lend out or invest. This is a requirement determined by the country's Central Bank.

would drastically reduce the agents present in this system, but would give them a better economic position and in a more sustainable way.

If our general and theoretical hypothesis is proven to be right in a coherent and plausible way, it is important to bear in mind that the results will be in a pre-experimental stage.

If any individual or group decides to test the validity of this hypothesis experimentally, they can do so using both quantitative or qualitative tools such as statistical analysis or comparative studies.

Not less important is to note that even if the premises and our hypothesis are shown to be coherent and plausible, it will not be any sort of theory. Subsequent processes, analysis, and discussions will be necessary to obtain a solid and proven knowledge that can be titled as a theory. This is not the goal of this text, which intends to be only a theoretical embryo.

Lastly, we will provide some representative conclusions. To obtain these conclusions, we will present the content in the following order:

In the first place, we are going to present the art world as an environment characterized by its uncertainty, and we will delimit the notion of “art” used in this article as purely sociological and not ontological.

Secondly, we will provide data to justify that the art world is, in general terms, a social system in which a minority of agents holds the role of superstars while many others carry out their activities in precarious conditions.

Thirdly, we are going to present the CRR in a contextualized way, and we will make a brief schematic summary of its main economic effects. We do so by considering that it is one of the key concepts for this text and that, consequently, it must be clearly delimited and defined. However, it will be done in a non-technical way in order to make it arrive to a wider nature of reader.

Finally, we will propose a different system that would reduce the number of agents in the art world, but that would provide them better working conditions and greater stability.

Important Note: This is a general and theoretical article focused on a macro and global vision of one single art world. Thus, any analysis of some individualized institutional microsystem could reflect different results.

2. Art world and uncertainty

Traditionally, the artist and the craftsman were the same figure. What we call nowadays an artist was nothing but a craftsman who was capable of applying technical knowledge excellently (Shiner, 2001).

Frequently, it was the application of those technical skills and their adaptation to some specific contextual ideas what transformed this craftsman in what we call nowadays an artist, although that is an anachronism (Shiner, 2001). These contextual ideas were the concept of Beauty, Ugly, Sublime, Grotesque, and other aesthetic categories.

However, from the seventeenth and eighteenth centuries, the topic becomes more complicated and the artist becomes a different figure. The artist is no longer a repeater of norms, but rather becomes a creator who refuses to act according to pre-set principles. The one who continued working manually, based on pre-established and useful principles, was the craftsman. On the contrary, the artist was a creator who created mainly from its ideas and sensibility (Harrison, 1981; Shiner, 2001). This involves a series of problems when evaluating the quality of an artwork (Berger & Beder, 1998; Elkins, 2003; Rubinstein, 2006; Silverman, 1997; Wieand, 1980).

One of these issues is that, analyzing the contextual conception of aesthetic categories and observing which artistic productions fit better into them, it is no longer enough. We also must look at the way the artist used to express himself in something that on many occasions resembles to a private language (Wittgenstein, 1953, secs. 256–382). On the other hand, if the art work or its production do not have shared conditions of necessity on which to observe the differences, the establishment of a comparative qualitative judgment is impossible (Silverman, 1997).

This environment of qualitative uncertainty is what has caused the confusion of some individuals when they found an art work outside that system that we have called the art world (Ansorena, 2007; Bergareche, 2013; Burrell, 2004; Cascone, 2019; EFE, 2016; Gómez, 2011; Jones, 2015; Redaction, 2008, 2013a, 2013b; Squires, 2015). Often, from a humanistic perspective, those who were unable to recognize what art is outside that context are tagged as uneducated people. Nevertheless, documented examples show us that this is not always the case (Hekkert & Wieringen, 1996; Herbert, 2013; Peltier & Codrea-Rado, 2018; Redaction, 2006; Verpooten & Dewitte, 2017). This dynamic has been observed in cases in which the actors did not have a direct link with the art world and, as well, in cases in which the actors were a very active part of it. As a consequence, it seems cogent to affirm that on a significant number of occasions, some objects and practices are not understood as art outside of a given context. Meanwhile, within a given context, they are.

Precisely, given this theoretical framework characterized by a series of individuals who are *‘not sure or not able to decide about something’* (Cambridge Dictionary, n.d.), some authors have highlighted the importance of that institutional environment called the art world (Becker, 2008; Danto, 1964; Dickie, 1974; Wieand, 1981). Its importance is to make something become art and, in turn, to make it understood and valued accordingly (Dickie, 2001).

It must be noted that up to this point, we have referred to the art world as a socio-economic system/environment and, now, we have described it as an institutional system/environment. This change is not by chance. The Open Education Sociology Dictionary describes an institution as *‘a large-scale social arrangement that is stable and predictable, created and maintained to serve the needs of society’* (“Institution,” 2013). As we have expressed, the art world is a social system and, like any social system, it is composed of several elements, among which (1) agents, (2) mechanisms and (3) motivations must be highlighted. This system and its elements are intended to serve one of the needs of

society: the one of establishing and reducing the uncertainty regarding what a society refers to as art.

However, one must critically ask oneself whether all the agents of this institutional system have the same power to determine what is art and to reduce the uncertainty about it.

The answer to this question is no, not everyone has the same power². George Dickie (1974, 1984) already expressed that the hierarchical position occupied by a certain agent within this institutional system was a key element. Beyond theory, data comes to prove it (Artprice, 2019, 2020; Fraiberger et al., 2018).

3. Agents in a precarious situation and superstars

The different agents that make up this art world may have different motivations, but it is not our aim to establish a judgment of values in relation to those. What hardly seems debatable, however, is that money is one of the mechanisms that articulates this art world and, as an outcome, some institutional agents can have money as one of their main motivations (Chamorro-Premuzic, 2013; Mitchell & Mickel, 1999).

Some agents are completely against money being part of the art world, a group Olav Velthuis referred to as members of the 'hostile worlds' (Morgan, 1998; Velthuis, 2005, pp. 58–63). For others, the art world would be 'nothing but' money (Grampp, 1989). Olav Velthuis himself, was in charge of reflecting the points of contact between both conceptions (Deresiewicz, 2020; Velthuis, 2005, pp. 27–29).

Aristotle or Xenophon had already defined money as a conventional and common way of measurement. According to the philosopher, that measurement refers to everything and everything is measured with it (Aristotle, 2014, secs. 1163b–1164a; Crespo, 2021; Meikle, 1979, 1995; Soudek, 1952; Xenophon, 1995). Art is no different, since art is a part of everything (Stigler, 1984).

Speaking in purely economic terms and without approaching value judgments, the data show that the individual and organizational agents of this system face two very different realities. Economically speaking, a minority is at a superstar level, while a large part of the other agents is in a precarious situation (Solimano, 2019; Standing, 2011).

By precarious, we refer to two types of precariousness: (1) of employment and (2) of insecurity (Serafini & Banks, 2020; Throsby & Zednik, 2011). By superstar, we refer to a '*relatively small numbers of people [which] earn enormous amounts of money and dominate the activities in which they engage*' (Rosen, 1981, p. 845).

In the employment spectrum, a precarious job is that one that does not offer a salary that allows the agent to cover its essential needs. In the insecurity spectrum, we mean a situation of instability, insecurity, or of short duration.

2 By 'power' we mean the ability to satisfactorily obtain the desired effects over someone or something.

However, to avoid dogmatism, we must justify this with data. For example, regarding the artists, *'the market's economic power is largely dependent on 500 high-performance artists, whose works generated [in 2019] \$1.68 billion, or 89% of global turnover. More than half of the global turnover (64%) comes from only 50 artists'* (Artprice, 2020, p. 20). On the contrary, many artists do not even get to be represented (Galenson, 2007). This data is similar to that one of past years³ (Artprice, 2019). Art galleries also face this precariousness, opposed to the situation of the superstars organizations. Many art galleries are not able to survive beyond the first five years of its creation (Caves, 2000, p. 44). The recent pandemic of Covid-19 did not modify this dynamic. Initial studies come to confirm that the economic impact is being substantial. Those studies display that approximately up to 62% of small galleries will not be able to survive (fineartmultiple, 2020). Meanwhile, other dealers and galleries are able to keep expanding their presence geographically and diversifying their activities (Abbing, 2019; Adam, 2017).

Organizational agents like museums and individuals like curators are no different (Brownell, 2011; Indrisek, 2018; Salecl, 2000). This data can be observed through the time. In fact, while many museums were only active thanks to the support of public money (ICOM, 2018; Skinner et al., 2009), others were authentic machines for generating economic benefits and cultural prestige (Frey, 1998; Kotler et al., 2008). As previously stated, a complex global situation such as the current one has maximized these differences. In fact, UNESCO warned that 13% of museums will not survive, this prognostic being higher in some specific locations (AAM, 2020; Stokes, 2020; UNESCO, 2020).

As specified, another form of precariousness is insecurity. This insecurity also affects several agents in the art world and its market. For example, the majority of artists are moonlighting insofar as they are unable to support themselves solely through the income derived from their creative practices (Abbing, 2008; NEA, 2019, pp. 5–7). Like almost everything, moonlighting has some advantages, but it also has its disadvantages. Among the drawbacks, we can identify a lack of free time, difficulty in conciliation, or a higher physical and mental stress (Seema et al., 2021; Smith Conway & Kimmel, 1998). Something similar happens in the case of museums. While a few of them have a large amount of revenue, full support from public administrations, and a large list of donors and sponsors, others survive only thanks to the support of public institutions (Frey, 1998; Kotler et al., 2008). Therefore, their permanence in the art world depends exclusively on the budgets approved by certain political parties or their role inside the political agenda (Balfe & Wyszomirski, 1985; European Union, 2014; Shepard, 2019).

Other museums and some galleries, for example, are created by a collector to exhibit his artworks and do not necessarily have the support of public administrations, the public, or the critics. In these cases, this type of organization, as well as its employees, depends exclusively on the collector maintaining his financial capacity to keep the museum/gallery and, in turn, on not deciding to close it down for personal reasons.

3 This study only includes auction sales. Other sales, such as those made in a gallery or artist workshop, as well as sales through private transactions, are not included since they are not public prices.

4. Cash Reserve Ratio and its consequences

One of the quotes attributed to Henry Ford, the auto mogul, is that if people understood the nation's monetary and banking system, there would be a revolution before the next morning. When saying it, he had in mind the banking and monetary system under the CRR.

As we stated, the CRR is the portion of reservable liabilities that commercial banks must hold onto, rather than lend out or invest. This is a requirement determined by the country's Central Bank. Nevertheless, to greatly simplify what the CRR is, it is best to do it using an example.

Let's suppose Mr. X goes to the bank and decides to deposit his money there. He does not do it in a fixed-term deposit or in any type of mutual fund. Mr. X simply wants to have his money in the bank because he feels that it is better protected there than it is in his home. Furthermore, Mr. X has to pay some amount of money to different parties at the end of each month (such as the company provider of gas and the company provider of electricity, among others). In this way, the bank pays each of these parties automatically. He also gets a debit card, which is much more convenient than carrying all the coins in his pocket.

For Mr. X, the bank provides him a value and that is why he happily hires its services (Huerta de Soto, 2009, p. 145).

In that case, in exchange for the payment of fees agreed with his bank, Mr. X cedes ownership of his money to the bank for safekeeping and custody. He also cedes ownership or for its use in the cases Mr. X and his bank have agreed (to pay certain bills, for example). However, unlike with a fixed-term deposit in which Mr. X renounces to use his money for a specified period in exchange for an interest, in this type of deposit, Mr. X is not giving up the availability of his money. That is, Mr. X can dispose of his money whenever he wants it. It has immediate liquidity (Huerta de Soto, 2009, pp. 144–146).

De facto, Mr. X manages to withdraw his money when he wishes in most cases, although this does not mean that this will always be the case in the future. His confidence is based in a classical conditioning process of learning (Bouton, 2007).⁴ The reason this is not guaranteed is the next one: in a CRR system, the bank does not keep Mr. X's money in its safe-deposit box. On the contrary, it takes that money and uses it as a loan or investment (Phillips, 1920). The bank lends the money to another client of the bank who needs the money. The difference is that Mr. X has not given that money for a fixed period of time in exchange for interests. If Mr. X had done that, there would be no problem

4 A classical conditioning takes place when an initially neutral stimulus (conditioned stimulus/CS) is associated to another stimulus that generates a reflex response (the unconditioned stimulus/US). At the end, the response occurs even when only the conditioned stimulus is present. The most common example of this kind of learning is the one of Pavlov's Dog. In our case, one piece of plastic (bank card) acts like a conditioned stimulus. Mr. X believes that if he introduces that piece of plastic inside one machine (ATM), he will receive his money. Nevertheless, nothing guarantees that. That is only a thought learned through repetitive experience.

because Mr. X would be giving up the availability of his money for the benefit of another party. That party would receive the money from Mr. X and, in return, would pay interest, being one portion of those interests for the bank (as intermediary) and another for Mr. X. In this case, there would be no multiplication of money.

However, in the case of a system with a low requirement of CRR, there is multiplication of money out of nowhere. This occurs because while Mr. X considers that he has his money at his full availability, there is another client (let's call her Ms. Y) who has requested money from the bank. Ms. Y has received money from the bank which the bank generated after receiving the deposit from Mr. X. Now Ms. Y also has money at her full availability.

Consequently, we have a situation where Mr. X has come with, let's say, 10 monetary units to the bank, and right now, thanks to these 10 units deposit, Mr. X has availability of 10 units. At the same time, Ms. Y, has 8 units at her full availability.

We thus see how 10 monetary units have become 18, and both parties involved have immediate availability of that money. If we multiply that by each bank and client, we will obtain a multiplication of money almost *ad infinitum* (Boorman & Havrilesky, 1972, pp. 10–41; Cagan, 1965; Nichols, 1982, pp. 29–31; Ritter, 1993, pp. 44–46).⁵

However, each bank keeps a small amount of each deposit. It is the so-called security reserve. This security reserve is preserved to be able to respond if a significant number of depositors want to withdraw their money at the same time. However, this has not always worked, and banks and governments have had to limit the amount of cash that could be withdrawn (Faiola, 2015; Moulds et al., 2013; Redaction, 2002). These events have occurred precisely because the amount of money in circulation was too fictitious and was not really supported by any realistic criteria (Huerta de Soto, 2009, pp. 149–157).

In the long term, this amount of money generated *ex nihilo*, implies an inflation and, consequently, a lower value of each monetary unit. This is because, the bigger the amount of money, the lower its purchasing power, especially if this amount of money is not supported by a real increase in factors such as productivity.

However, in the short/midterm, a higher amount of money in circulation leads to a greater feeling of wealth and aid to consumption.⁶

This feeling of wealth, caused by the increase (in absolute terms) of disposable monetary units, makes some individuals consider new scenarios, such as finding a new job or opening their own business. These are some of the typical activities that can be observed in periods of economic prosperity and, logically, the artistic field is not alien to it (Maslow, 2013; Zarobell, 2017).

In periods of economic prosperity in terms of money and money circulation, some small agents decide to take greater risks and open their gallery. Others, spend part of their time doing artistic practices or, from the point of view of purchasing, decide to start acting

5 It is important to remark the fact that this is not the only way to multiply the money with the green light from governments throughout History. Reduction of the precious metals required for each monetary unit would be another example (Weatherford, 1997, pp. 108–193).

6 This is usually reflected in the so-called consumer confidence indexes.

as a collector (Allen, 1959, pp. 60–90; Belk, 1995). This is in part because, initially, all of them have a monetary amount that can now be used for these purposes. In addition, the fact that there are new agents such as collectors, galleries, and artists operating at the lowest and intermediate price level, facilitates the creation of a demand and a reciprocal supply (Dixon, 1990).

The issue comes when, in the mid/long term, society discovers that this creation of money *ex nihilo* is not supported by any principle of productivity, or by any scarce material.

When society discovers that the intrinsic value of the available money is tending to be zero, the feeling of euphoria easily turns into a feeling of panic with irrational decisions such as a bank-run (Brown et al., 2014; Pauly, 1968).⁷

In that case, individuals want to withdraw their money from the banks and stop any form of unnecessary consumption. That decision, usually, maximizes the already critical situation. Often, implies that the State limits the amount of money that can be withdrawn or used, precisely because all that amount of money does not really exist in a tangible way. Some recent examples of these extreme cases are those suffered in Argentina, Chipre or Greece (Faiola, 2015; Moulds et al., 2013; Redaction, 2002).

To suffer the negative consequences of the creation of money *ex nihilo*, it is not necessary to go to such extreme cases. A slight manifestation of them is enough to make individuals slow down the rate of consumption (Akerlof & Shiller, 2009)). This slows or prevents further creation of money based on deposits in a CRR with low reserve requirements.

The two common actions to overcome this situation are:

1. The Central Bank prints more money, so the solution is only in the short term and increases the structural problem;
2. To enter a stage of deflation and economic crisis that allows solving the structural problem.

In both cases, artistic agents suffer the consequences.

In the first case, the structural problem has not disappeared, and a new economic crisis is only postponed.

In the second case, many galleries, artists, or collectors must cease their activity because they must seek other ways of subsisting. In the case of maintaining their activity even at a loss only for personal reasons, they probably would not be able to find an economic outlet for those assets, so the economic impact of this decision is relatively low.⁸

7 This is because, currently, currencies have no intrinsic value. In some countries, the production of the smallest monetary units even costs more than their value. Consequently,

8 The impact can be of high importance in other aspects, such as the social or the psychological one (Herbert, 2016). Nevertheless, in an environment of uncertainty, we must question what is the meaning of being an artist. It seems reasonable to defend that if money is not received for the creative activity; anything can be art, so there is no specific training; and nobody asks the agent to do what he does, that person should not be called an artist (Frey, 2000, p. 40; Frey & Pommerehne, 1989; Reutter, 2001, pp. 113–114).

Consequently, in the short term, a CRR with low reserve requirements allows many more agents to participate in the art world and its market. In the mid/longterm, it sentences most of them to a precarious economic situation and vulnerability.

This precariousness is because the money available has less and less value. Moreover, because in the case of an economic crisis (which will always happen due to the structural problem of this system), small and medium-sized agents (which are the majority) are the most susceptible to having to cease their activities.

5. Conclusions. In praise of another model of market

One may wonder what alternatives exist and, especially, what would be the differences with the system presented in this text.

The answer can be obtained through History.

The conclusion we would like to provide in this text is: the alternative is an economic model in which there is no ex nihilo multiplication of money by commercial banks with the permission of Central Banks.

This would limit the amount of money available, increasing its value in the case that a country had a good economic context; as well, it could reduce it in the opposite case.

With less money available, but of higher value, probably the art world and its market would be composed of many fewer agents. Fewer agents, however, should not necessarily be understood as a negative thing per se. In fact, the lack of social and commercial recognition of many of the agents that make up the art world and its market nowadays is illustrative of something. It is precisely a proof that many of them would not be part of that ecosystem in a context with more selective access. In fact, the information problems, easy institutional access, and eccentricity on many occasions necessary to highlight, has even led to the caricaturing of these agents.

Agents that were part of the art world and its market, in a system without creation of money ex nihilo, would have a more solid economic position. Due to greater economic stability, could develop their artistic careers in a much more stable way in the long term.

This would greatly reduce the agents present in the art world and its market. Could reduce the public aid to agents with little prestige. Could minimize the recognition of some agents only recognized due to political affinities. However, it would reduce the precariousness of those agents present in it. Less quantity, better conditions for them, and a more stable market.

Referencias

AAM. (2020, July 22). A Snapshot of US Museums' Response to the COVID-19 Pandemic (June 2020). American Alliance of Museums. <https://www.aam-us.org/2020/07/22/a-snapshot-of-us-museums-response-to-the-covid-19-pandemic/>

- Abbing, H. (2008). *Why Are Artists Poor?: The Exceptional Economy of the Arts*. Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789053565650>
- Abbing, H. (2019). *The Changing Social Economy of Art: Are the Arts Becoming Less Exclusive?* Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21668-9>
- Adam, G. (2017). *Dark Side of the Boom: The Excesses of the Art Market in the Twenty-first Century*. Lund Humphries.
- Akerlof, G. A., & Shiller, R. J. (2009). *Animal Spirits: How Human Psychology Drives the Economy, and Why It Matters for Global Capitalism*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400834723>
- Allen, R. G. D. (1959). The Acceleration Principle. In R. G. D. Allen (Ed.), *Mathematical Economics* (pp. 60-90). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-81547-0_3
- Ansorena, J. (2007, November 27). ¿Alguien sabe qué es una obra maestra? Expansión. <https://www.expansion.com/2007/11/27/entorno/1062161.html>
- Aristotle. (2014). *Nicomachean Ethics*. Hackett Publishing.
- Artprice. (2019). The Contemporary Art Market Report 2018. Artprice. <https://www.artprice.com/artprice-reports/the-contemporary-art-market-report2018/general-synopsis-contemporary-arts-market-performance>
- Artprice. (2020). The Contemporary Art Market Report 2019. Artprice. <https://www.artprice.com/artprice-reports/the-contemporary-art-market-report-2019>
- Balfe, J. H., & Wyszomirski, M. J. (Eds.). (1985). *Art, Ideology, and Politics*. Praeger.
- Becker, H. S. (2008). *Art Worlds, 25th Anniversary Edition* (1st ed.). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520934870>
- Belk, R. W. (1995). *Collecting in a Consumer Society*. Routledge.
- Bergareche, B. (2013, June 4). El mural contra el trabajo infantil de Banksy, vendido entre champán y techno. ABC. <https://www.abc.es/cultura/arte/20130604/abci-banksy-vendido-201306041752.html>
- Berger, M., & Beder, S. (1998). *The Crisis of Criticism*. New Press.
- Boorman, J. T., & Havrilesky, T. M. (1972). *Money Supply, Money Demand, and Macroeconomic Models*. Allyn and Bacon.
- Bouton, M. E. (2007). *Learning and behavior: A contemporary synthesis* (pp.xiii, 482). Sinauer Associates.
- Brown, M., Trautmann, S. T., & Vlahu, R. (2014). Understanding bank-run contagion. (Working Paper No. 1711). Economic Central Bank. <https://www.econstor.eu/handle/10419/154144> <https://doi.org/10.2139/ssrn.2438655>
- Brownell, G. (2011, June 13). Superstar Among Curators. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2011/06/14/arts/14iht-rartadam14.html>
- Burrell, I. (2004, August 26). Modern art is rubbish-And confusing for Tate cleaner. The Independent. <https://www.independent.co.uk/news/uk/this-britain/modern-art-is-rubbish-and-confusing-for-tate-cleaner-557922.html>

- Cagan, P. (1965). Determinants and Effects of Changes in the Stock of Money, 1875-1960. National Bureau of Economic Research. Cambridge Dictionary. (n.d.). Uncertain. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved February 17, 2022, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/uncertain>
- Cascone, S. (2019, March 22). A Late Tang Dynasty Sculpture Bought at a Missouri Garage Sale for Less Than \$100 Just Sold for \$2.1 Million. Artnet News. <https://news.artnet.com/market/chinese-buddhist-sculpture-garage-sale-1495570>
- Caves, R. E. (2000). *Creative Industries: Contracts Between Art and Commerce*. Harvard University Press.
- Chamorro-Premuzic, T. (2013, April 10). Does Money Really Affect Motivation? A Review of the Research. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2013/04/does-money-really-affect-motiv>
- Crespo, R. F. (2021). On money as a conventional sign: Revisiting Aristotle's conception of money. *Journal of Institutional Economics*, 17(3), 459-471. <https://doi.org/10.1017/S1744137420000570>
- Danto, A. C. (1964). The Artworld. *The Journal of Philosophy*, 61(19), 571-584. <https://doi.org/10.2307/2022937>
- Deresiewicz, W. (2020). *The Death of the Artist: How Creators Are Struggling to Survive in the Age of Billionaires and Big Tech*. Henry Holt and Company.
- Dickie, G. (1974). *Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis*. Cornell University Press.
- Dickie, G. (1984). *The Art Circle: A Theory of Art*. Haven.
- Dickie, G. (2001). *Art and Value*. Wiley.
- Dixon, H. (1990). Equilibrium and Explanation. In J. Creedy (Ed.), *The Foundations of Economic Thought* (pp.356-394). Blackwells.
- EFE. (2016, December 14). Un jubilado guardaba en su casa un Leonardo Da Vinci de 15 millones. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20161213/412596727284/una-casa-de-subastas-francesa-encuentra-por-sorpresa-un-dibujo-de-da-vinci.html>
- Elkins, J. (2003). *What Happened to Art Criticism? Prickly* Paradigm Press. <https://doi.org/10.1093/gao/9781884446054.article.T004330>
- European Union. (2014). *European Agenda For Culture. Report on the Role of Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. European Union. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/reports/201405-omc-diversity-dialogue_en.pdf
- Faiola, A. (2015, July 11). Greeks can withdraw just 60 euros a day. Here's what that buys. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/07/11/greeks-can-withdraw-just-60-euros-a-day-heres-what-that-buys/>
- fineartmultiple. (2020, May). A Third of Art Galleries Closing as a Result of the Pandemic? Can We Really Let This Happen? Fineartmultiple. <https://fineartmultiple.com/blog/pandemic-art-galleries-london-new-york/>

- Fraiberger, S. P., Sinatra, R., Resch, M., Riedl, C., & Barabási, A.-L. (2018). Quantifying reputation and success in art. *Science*, 362(6416), 825-829. <https://doi.org/10.1126/science.aau7224>
- Frey, B. S. (1998). Superstar Museums: An Economic Analysis. *Journal of Cultural Economics*, 22(2/3), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1007501918099>
- Frey, B. S. (2000). *L'Economia de l'art*. La Caixa, Servei d'Estudis.
- Frey, B. S., & Pommerehne, W. W. (1989). *Muses and Markets: Explorations in the Economics of the Arts*. Blackwell.
- Galenson, D. W. (2007). Artists and the Market: From Leonardo and Titian to Andy Warhol and Damien Hirst (SSRN Scholarly Paper No. w13377). National Bureau of Economic Research. <https://ssrn.com/abstract=1012831> <https://doi.org/10.3386/w13377>
- Gómez, J. (2011, November 4). Una limpiadora daña una obra de 800.000 euros al creer que estaba sucia | Cultura | EL PAÍS. El País. https://elpais.com/cultura/2011/11/04/actualidad/1320361206_850215.html
- Grampp, W. D. (1989). *Pricing the priceless: Art, artists, and economics*. Basic Books,
- Harrison, H. A. (1981, October 11). Crafts and Art: Do they differ? The New York Times. <https://www.nytimes.com/1981/10/11/nyregion/crafts-and-art-do-they-differ.html>
- Hekkert, P., & Wieringen, P. C. W. V. (1996). Beauty in the Eye of Expert and Nonexpert Beholders: A Study in the Appraisal of Art. *The American Journal of Psychology*, 109(3), 389-407. <https://doi.org/10.2307/1423013>
- Herbert, M. (2013). *The Uncertainty Principle*. Sternberg Press.
- Herbert, M. (2016). *Tell Them I Said No*. Sternberg Press.
- Huerta de Soto, J. (2009). *Dinero, crédito bancario y ciclos económicos*. Unión Editorial.
- ICOM. (2018, September 17). ICOM Statement on the necessity for adequate public funding for museums. International Council of Museums. <https://icom.museum/en/news/the-reduction-in-public-funds-threatens-the-very-existence-of-museums/>
- Indrisek, S. (2018, February 8). The Precarious, Glamorous Lives of Independent Curators. Artsy. <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-precious-glamorous-lives-independent-curators>
- Institution. (2013). In K. Bell (Ed.), *Open Education Sociology Dictionary*. <https://sociologydictionary.org/institution/>
- Jones, J. (2015, October 27). Modern art is rubbish? Why mistaking artworks for trash proves their worth. The Guardian. <https://www.theguardian.com/global/shortcuts/2015/oct/27/modern-art-is-rubbish-why-mistaking-artworks-for-trash-proves-their-worth>
- Kotler, N. G., Kotler, P., & Kotler, W. I. (2008). *Museum Marketing and Strategy: Designing Missions, Building Audiences, Generating Revenue and Resources* (2nded.). Jossey-Bass.

- Maslow, Abraham. H. (2013). *A Theory of Human Motivation*. Simon and Schuster.
- Meikle, S. (1979). Aristotle and the political economy of the polis. *The Journal of Hellenic Studies*, 99, 57-73. <https://doi.org/10.2307/630632>
- Meikle, S. (1995). *Aristotle's Economic Thought*. Clarendon Press.
- Mitchell, T. R., & Mickel, A. E. (1999). The Meaning of Money: An Individual-Difference Perspective. *The Academy of Management Review*, 24(3), 568-578. <https://doi.org/10.2307/259143>
- Morgan, R. C. (1998). *The End of the Art World*. Allworth Press.
- Moulds, J., Smith, H., Traynor, I., Elder, M., & Treanor, J. (2013, March 26). Cyprus banks remain closed to prevent run on deposits. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2013/mar/26/cyprus-banks-closed-prevent-run-deposits>
- NEA. (2019). Artists and Other Cultural Workers: A Statistical Portrait (p. 36). *National Endowment for the Arts*. https://www.arts.gov/sites/default/files/Artists_and_Other_Cultural_Workers.pdf#page=19&zoom=100,0,0
- Nichols, D. M. (1982). *Modern Money Mechanics: A Workbook on Deposits, Currency and Bank Reserves*. Federal Reserve Bank of Chicago.
- Pauly, M. V. (1968). The Economics of Moral Hazard: Comment. *The American Economic Review*, 58(3), 531-537.
- Peltier, E., & Codrea-Rado, A. (2018, April 30). French Museum Discovers More Than Half Its Collection Is Fake. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2018/04/30/arts/design/french-museum-fakes.html>
- Phillips, C. A. (1920). *Bank Credit: A Study of the Principles and Factors Underlying Advances Made by Banks to Borrowers*. Macmillan.
- Redaction. (2002, May 30). Scraping through the great depression. *The Economist*. <https://www.economist.com/the-americas/2002/05/30/scraping-through-the-great-depression>
- Redaction. (2006, July 7). Museum denies fake painting claim. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/entertainment/5156984.stm>
- Redaction. (2008, January 14). Un Banksy a precio de oro. *El País*. https://elpais.com/cultura/2008/01/14/actualidad/1200265207_850215.html
- Redaction. (2013a, October 16). Banksy vende valiosas obras en Central Park por 60 dólares. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20131015/54391113583/banksy-vende-valiosas-obras-central-park-60-dolares.html>
- Redaction. (2013b, October 22). El éxito del “Banksy falso” en Nueva York. <https://ecodiario.eleconomista.es/cultura/noticias/5245211/10/13/El-exito-del-Banksy-falso-en-Nueva-York.html>
- Reutter, M. A. (2001). *Artists, Galleries and the Market: Historical, Economic and Legal Aspects of Artist-Dealer Relationships*. Villanova University.
- Ritter, L. S. (1993). *Principles of Money, Banking, and Financial Markets*. Basic Books.

- Rosen, S. (1981). The Economics of Superstars. *The American Economic Review*, 71(5), 845-858.
- Rubinstein, R. (Ed.). (2006). *Critical Mess: Art Critics on the State of Their Practice*. Hard Press Editions.
- Salecl, R. (2000). *Curators between money and art*. Politi.
- Seema, Choudhary, V., & Saini, G. (2021). Effect of Job Satisfaction on Moonlighting Intentions: Mediating Effect of Organizational Commitment. *European Research on Management and Business Economics*, 27(1), 100137. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2020.100137>
- Serafini, P., & Banks, M. (2020). Living precarious lives? Time and temporality in visual arts careers. *Culture Unbound*, 12(2), 351-372. <https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.20200504a>
- Shepard, W. (2019, June 20). Why China Has Hundreds Of Empty “Ghost” Museums. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/wadeshepard/2019/06/20/why-china-has-hundreds-of-empty-ghost-museums/>
- Shiner, L. (2001). *The Invention of Art: A Cultural History*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226753416.001.0001>
- Silverman, D. (1997). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. SAGE Publications.
- Skinner, S. J., Ekelund, R. B., & Jackson, J. D. (2009). Art Museum Attendance, Public Funding, and the Business Cycle. *The American Journal of Economics and Sociology*, 68(2), 491-516. <https://doi.org/10.1111/j.1536-7150.2009.00631.x>
- Smith Conway, K., & Kimmel, J. (1998). Male labor supply estimates and the decision to moonlight. *Labour Economics*, 5(2), 135-166. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(97\)00023-7](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(97)00023-7)
- Solimano, A. (2019, June 6). The Art Market at Times of Economic Turbulence and High Inequality. Inequality Seminar Series at the European Investment Bank, Luxembourg.
- Soudek, J. (1952). Aristotle’s Theory of Exchange: An Inquiry into the Origin of Economic Analysis. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 96(1), 45-75.
- Squires, N. (2015, October 26). Art installation in Italy ended up in the bin by cleaners who thought it was rubbish. *The Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/italy/11956330/Art-installation-in-Italy-ended-up-in-the-bin-by-cleaners-who-thought-it-was-rubbish.html>
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781849664554>
- Stigler, G. J. (1984). Economics: The Imperial Science? *The Scandinavian Journal of Economics*, 86(3), 301-313. <https://doi.org/10.2307/3439864>
- Stokes, T. (2020, April 15). Coronavirus: Museums “will not survive” virus lockdown. BBC. <https://www.bbc.com/news/uk-england-london-52215097>

- Throsby, D., & Zednik, A. (2011). Multiple job-holding and artistic careers: Some empirical evidence. *Cultural Trends*, 20(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/09548963.2011.540809>
- UNESCO. (2020, May 18). COVID-19: UNESCO and ICOM concerned about the situation faced by the world's museums. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/covid-19-unesco-and-icomconcerned-about-situation-faced-worlds-museums>
- Velthuis, O. (2005). *Talking Prices: Symbolic Meanings of Prices on the Market for Contemporary Art*. Princeton University Press.
- Verpooten, J., & Dewitte, S. (2017). The Conundrum of Modern Art: Prestige-Driven Coevolutionary Aesthetics Trumps Evolutionary Aesthetics among Art Experts. *Human Nature (Hawthorne, N.Y.)*, 28(1), 16-38. <https://doi.org/10.1007/s12110-016-9274-7>
- Weatherford, J. (1997). *The History of Money: From Sandstone to Cyberspace*. Three Rivers Press.
- Wieand, J. (1980). Defining Art and Artifacts. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 38(4), 385-389. <https://doi.org/10.1007/BF00419337>
- Wieand, J. (1981). Can There Be an Institutional Theory of Art? *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 39(4), 409-417. <https://doi.org/10.2307/430240>
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Macmillan.
- Xenophon. (1995). *Oeconomicus*. Clarendon Press.
- Zarobell, J. (2017). *Art and the Global Economy*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520965270>

La narración deconstruida: un contexto de investigación para el aprendizaje artístico a partir de técnicas de simulacro

The deconstructed narrative: A research context for artistic learning based on simulation techniques

Illuminada González Agudo

Universidad de Granada

iluminadagonz2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8427-0758>

Recibido: 19/03/2023

Revisado: 03/05/2023

Aceptado: 03/11/2023

Publicado: 01/01/2024

Ángel García Roldán

Universidad de Granada

angarro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8322-6782>

Sugerencias para citar este artículo:

González Agudo, Iluminada y García Roldán, Ángel (2024). «La narración deconstruida: un contexto de investigación para el aprendizaje artístico a partir de técnicas de simulacro», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 43-57), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.7836>

Resumen

Este artículo se centra en la contribución de nuevas estrategias para la decodificación de la información visual. Puesto que las circunstancias actuales comprenden una democratización de la imagen y su problemático dogmatismo como documento informativo, planteamos el trabajo en torno a un medio de alfabetización visual, extensamente explotado a mediados del siglo XX por su implementación narrativo-visual en el ámbito de la industria cultural del momento (la fotonovela) y recuperando con ello este formato editorial para su tratamiento didáctico en torno a la creación de narrativas visuales con distintos fines educativos.

Desde nuestro enfoque, las aplicaciones de los nuevos dispositivos telefónicos son también un instrumento competente que ha de incluirse en el contexto de una educación artística contemporánea. Este planteamiento supera el propio medio y nos aproxima a nuevas consideraciones artístico-sociales, entre otras el fenómeno de la posfotografía, que nos obliga a analizar nuevos espacios de interrelación y mediación educativa y aprendizaje artístico.

Por lo tanto, este trabajo recapitula una experiencia educativa que plantea una re-interpretación de la identidad a través del hecho fotográfico actual, ante la exposición a las diversas formas de simulacro, subyacente en la cultura contemporánea, con el objetivo de activar nuevas estrategias para la deconstrucción de la iconosfera, personal y colectiva.

Palabras clave: Educación Artística, arte digital, fotonovela, cultura visual, simulacro.

Abstract

This article focuses on the contribution of new strategies for the decoding of visual information. Given that current circumstances comprise an image democratization and its problematic dogmatism as an informative document, we propose this work around a visual literacy media, widely worked in the mid-twentieth century because of its visual-narrative implementation in the cultural industry of that moment (the photo novel) and recovering at the same time this editorial format for its teaching treatment around visual narratives creation for various educational purposes.

From our point of view, the applications of the new telephone's devices are also a competent tool to be included in the context of a contemporary artistic education. This approach exceeds the medium itself and bring us closer to new artistic-social considerations such as the post photography phenomenon, which make us to analyze new spaces of interrelations and educative mediation and artistic learning.

In short, this work recapitulates an educational experience posed by the reinterpretation of identity through the current photographic fact, exposed to different forms of simulacrum, underlying in contemporary culture, to activate different strategies of deconstruction of the personal and collective iconosphere.

Keywords: Art Education, Digital Art, Photo novel, Visual Culture, Simulacrum.

1. Introducción

Uno de los debates más recurrentes respecto a la representación de identidad cuestiona que la imagen proyectada en las redes sociales sea capaz de ofrecer una experiencia más “real” que la vivida en la propia fisicidad. El poder de la imagen como “disco duro del mundo” (Brea, 2010, p. 13) conduce a la construcción de falsos ideales, desdibujando los límites entre realidad y ficción, en tanto en cuando “las imágenes desencadenan deseos miméticos

y hacen que la gente quiera convertirse en los productos representados” (Steyerl, 2014, p. 170). Esta controvertida cuestión plantea la necesidad, en nuestro caso pedagógica, de revertir los fenómenos de creación de esta “realidad” simulada, diseccionando sus artefactos más recurrentes para reconvertir sus procesos didácticamente con objeto de deconstruir las imágenes que producimos y con las que convivimos.

El historiador del arte William J. T. Mitchell (2014) se pregunta por la relación socio-cultural de las imágenes, planteando que estas, en realidad, disponen de “una especie de superioridad sobre el espectador” (p. 15). En la medida en que las imágenes son creadas, empezamos a preguntarnos por su significado, y esto nos obliga a entender qué quieren decirnos o qué esperamos de ellas. Interrogantes que aclaran su origen y desvelan el objeto de su presencia en lo colectivo, revirtiendo, con ello, la creación de estas formas iconográficas. Es imprescindible, por tanto, entender el sentido de estos procesos creativos que vincularán sus resultados-imagen a cierta funcionalidad colectiva.

Lo que quieren las imágenes no es lo mismo que el mensaje que comunican o el efecto que producen; ni siquiera es lo mismo que dicen querer. Como las personas, las imágenes no saben lo que quieren; tienen que ser ayudadas a recordarlo a través del diálogo con otros. (Mitchell, 2014, p. 21)

Otra cuestión, que nos resulta relevante, es la superabundancia de imágenes en el magma de la iconosfera que se apropia de nuevas formas retóricas como “imágenes-spam”, o la antítesis iconográfica denominada “no imagen”. Las primeras son el resultado del pastiche formado por las imágenes filtradas del imaginario colectivo como supuesta representación del mundo. Según la cineasta y ensayista Hito Steyerl (2014) estas nos hacen parecer como “personas diplomadas escasas de ropa con sonrisas joviales mejoradas por aparatos de ortodoncia” (p. 168). Sin embargo, en el segundo caso, encontramos un conjunto nada despreciable de imágenes que ya no representan ni obedecen a nada, porque su existencia es inexacta. Aunque mantienen un ideario testimonial, contradicen en sí mismas cualquier forma de utilidad o necesidad representativa. No son nada, aunque también se alejan del “no-lugar” que Marc Augé (1996) identificaba como: “el espacio de los otros sin la presencia de los otros” (p. 105).

Las nuevas generaciones construyen su idea del mundo y de sí mismos a partir de este complejo contexto visual mediático y sus instrumentos-aplicaciones. Por esta razón la educación, respecto de este constructo iconográfico, debe de aportar estrategias reflexivas de análisis a partir de las mismas técnicas-aplicadas con las que los estudiantes ya están familiarizados. No podemos olvidar la utilidad de esas nuevas formas de creación mediática pues, en definitiva, están implicadas en los idearios colectivos actuales y sus tendencias, determinando nuevas formas identitarias de construcción social. Por otro lado, la industria cultural abre una brecha importante en el vasto territorio del arte introduciendo esta tecnología lúdico-transformadora que nos hace reconsiderar los efectos del simulacro dentro y fuera de las aulas, y con ello “nuestra habilidad general para diferenciar entre *realidad y código de comunicación*” (Fontcuberta, 1990, p. 31).

En clave metodológica, señalamos el estudio de estas nuevas formas representacionales insertas en la era digital, como clave para la educación de la mirada, donde algunos estudios en Cultura Visual y Educación (Acaso et al., 2011; Acaso, 2007; Freedman, 2006; Hernández, 2005) defienden la necesidad de revisar estas representaciones visuales en el ámbito de la Educación Artística. Con esta idea las nuevas técnicas y parámetros del arte visual y audiovisual han de considerarse no solo como lenguajes en sí mismos, sino también como método efectivo para el análisis y la comprensión de los mundos visuales. Insertamos este planteamiento en la línea del *détournement* analizado por Guy Debord (1967), que proponía hacer uso de los recursos del capitalismo para reducir su influencia, o al menos adoptar una posición crítica, ante ellos. Ante la influencia que los medios de comunicación ofrecen en nuestro modo de percibir la realidad, se hace necesario el uso de los mismos sistemas de producción para cuestionar su subjetividad creando conciencia (Guattari y Rolnik, 2006). En otras palabras, “el contexto educativo debe tomar conciencia de la necesidad de implicarse en la transformación social e ir más allá de ejercer de correa de transmisión jerárquica” (Escaño, 2019, p. 260).

Esta circunstancia, unida a las posibilidades del formato y la necesidad de incorporar las imágenes de archivo en nuestra didáctica, nos hizo entender que la Fotonovela, en sí, podía ser el escenario adecuado para desarrollar un proceso de alfabetización visual a partir de diversas técnicas de simulacro en el ámbito de la educación artística. Destacando entre otras técnicas y procesos: la apropiación, el fotomontaje y el *morphing*.

Junto a la implementación de estas técnicas de modificación o transformación de la realidad introducimos distintos argumentos respecto a la subjetividad de la imagen, planteando un análisis basado en la práctica visual que recapitula los distintos elementos que dan forma a la identidad y que modulan la iconicidad subyacente. A partir del encuentro con las imágenes del álbum fotográfico familiar se revierte el objetivo técnico de un ejercicio sobre nuevas tecnologías de la imagen, transformándolo en un estudio visual de base autoetnográfica en el que los estudiantes son, además, investigadores. Los resultados, aunque parciales —por la casuística temporal— pueden verse como indagaciones cruciales de un macrorrelato colectivo. Las fotografías del archivo y las implícitas en las fotonovelas que se usaron como referencia permiten el estudio de sus códigos visuales, donde sus narrativas facultan para el desdoblamiento del «yo»: al narrar(se) desde «otro», para encontrar respuesta a quiénes somos (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 113). En resumen, esta construcción permite al alumnado nutrirse de un conocimiento sobre sí mismo, resignificando las imágenes de su propio archivo familiar, con el objetivo de reflexionar sobre éste para reconectar el universo simbólico que acerque sus propios intereses con la memoria y el origen de su propia identidad. Proponemos con estas prácticas una deconstrucción de las imágenes de la realidad para permitir una mirada crítica y liberadora que ayude a entender y superar los posibles dogmatismos implícitos en este tipo de imagen cuyo origen es la industria cultural y su contexto: la cultura contemporánea.

2. La fotonovela, el archivo familiar, y el *morphing*

Somos, en la medida en la que nos representamos, y lo que recordamos ser.



Figura 1. Título visual. Recogida de datos con video-evocación. Fotoensayo compuesto por tres fotogramas de la video-evocación realizada por la autora, de derecha a izquierda (abuelo y tía de la autora, 2018, padre de la autora, 2018, y madre de la autora, 2018). González-Agudo y García-Roldán (2022).

Este es el punto de partida de un relato que se construye continuamente. Cada persona refleja su realidad a través de las imágenes que genera, de aquí la importancia de educar la mirada y en la mirada. A lo largo de la historia nos hemos ido proporcionando un hábitat iconográfico que nos identifica en cada cultura, movimiento y periodo, y esta consideración es lo que nos permite hablar de referencialidad en el arte, porque de algún modo es constante e infinito su crecimiento. Vivimos en una iconosfera en la que se alternan imágenes y ‘no-imágenes’ (imágenes que no provienen de la realidad conocida pero que son tan reales como las otras), generando no solo nuevos mundos sino, además, nuevas formas de habitarlos y de adecuar nuestra conducta. Por eso es crucial educar en ello: para no olvidar los límites lógicos entre realidad y ficción.

La cultura visual se interesa por el consumidor y su visualidad; lo que busca y lo que desea ver alimenta el deseo de “parecerse a” porque “la cultura visual gratifica los instintos y los deseos al proveer placeres ópticos y de otros tipos” (Walter y Chaplin, 2002, p. 25). La fotonovela es un rasgo narrativo de esta cultura y genera un ‘buen lugar’ en el imaginario. Se sirve de la escenificación y el melodrama para atraer al espectador, que “busca espiar por el ojo de la cerradura de las tramas, sentirse fuera de sus lugares de siempre” (Monsiváis, 2006, p. 54).

Escogemos la fotonovela como registro porque nos permite ensayar las posibles interpretaciones de una fotografía. De hecho, “fue un instrumento de evasión y divertimento a través del que se produjo la alfabetización en las clases más bajas, al menos durante una década desde finales de los sesenta” (Sánchez y Olivera, 2012, p. 32). La sencillez de su lenguaje, basado en la combinación de imágenes y texto, proporciona un espacio para aprender de la imagen desde su construcción. En suma, es un juego de ingenio para reflexionar sobre la relación entre imagen y realidad.

Este estudio recapitula dos experiencias que ofrecen datos relevantes respecto

al uso de estas técnicas en el contexto educativo y que están contenidas en el núcleo principal de la investigación de los autores. Por un lado, la creación de una fotonovela como narrativa para el reconocimiento de la identidad familiar, dentro del marco empírico del estudio predoctoral de la autora (González-Agudo, 2019). En dicho marco se analiza y pone en práctica distintas técnicas de apropiación y transformación digital sobre fotografías del archivo familiar desde una metodología de Investigación basada en Artes. Todo ello con el objetivo de deconstruir el ideario iconográfico personal y biográfico, poniendo en cuestión aquellas narrativas visuales que visibilizan la pertenencia y la representación del entorno familiar más próximo (figs. 1-4). Y, por otro lado, la consecuencia de su aplicación en un contexto educativo de formación universitaria con estudiantes de la mención de Diseño del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Granada durante el curso 2021-22 (figs. 5-7).



Figura 2. Procesado del *morphing* para la creación de un fragmento de la fotonovela. Fotoensayo compuesto por tres imágenes del proceso, de derecha a izquierda (retrato de la abuela de la autora, 1964, resultado del morphing, 2018, y retrato de la autora, 2017). González-Agudo y García-Roldán (2022).

En la primera experiencia la autora deconstruye el relato familiar apropiándose de sus imágenes para incluir y transformar su rostro con el de sus familiares más cercanos en momentos clave de sus vidas (figs. 1-4). Este proceso permitió crear nuevas hipótesis visuales a partir de los hitos familiares que, por tradición oral, como en cualquier núcleo familiar, se iban contando a lo largo de los años. La estrategia narrativa dispuesta revitalizaba un formato editorial ampliamente consumido en la década de los 60' y 80' en España: la Fotonovela. Para la autora, este proceso permitió interiorizar tanto las historias aparentemente visibles en cada fotografía, como los aspectos más ocultos de las identidades de sus familiares: se superaba, de esta manera, la idea de álbum familiar incluyendo nuevas posibilidades narrativas, como en cualquier historieta gráfica, y planteando un nuevo camino sobre los relatos de sus familiares. La investigación, en definitiva, consistía

en abstraer un relato a partir de otras historias de vida para el reconocimiento de la propia biografía y como germen de la propia identidad.

La segunda experiencia implica otras consideraciones pedagógicas en las que el instrumento se pone al servicio del análisis colectivo, como proceso formativo y aprendizaje técnico dentro de un contexto determinado de formación artística. Se trataba de comprobar si, desde la práctica, el diseño de experiencias relacionadas con estos mismos procedimientos permitía a los estudiantes plantear cuestiones interesantes desde la construcción de la propia imagen, la transformación de ésta y el juego de roles familiares o identitario.

La suplantación virtual de la identidad mediante técnicas de *morphing* es una práctica habitual en la cultura digital. La hiperrealización de la sociedad se intensifica con las nuevas herramientas basadas en Inteligencia Artificial, construyendo así imágenes de ‘un otro’ mejorado. Aunque su uso se limita al entretenimiento, las imágenes creadas influyen en nuestra mirada y en nuestra vida. Las nuevas ‘formas de ser-en lo social’ concurren en la pantalla, generando un sentimiento de frustración en la vida real si no son alcanzadas sus expectativas. Mentimos para vivir una vida que termina por atraparnos y no sabemos salir de este bucle. Quizás esa sea la peor de sus consecuencias, pero el mundo está repleto de youtubers, instagramers y todo tipo de influencers que dominan los relatos del aquí y el ahora, y justifican una vida dirigida a alcanzar estos fines. De ahí, nuestro interés por analizar y desarrollar estas técnicas mediante la práctica artística: nuestro objetivo es incidir en una educación de la mirada que deconstruya estas nuevas formas de habitar mundos de ficción.

En la fase de experimentación se emplearon, además del software habitual de edición y retoque fotográfico basado en el paquete de Photoshop de Adobe, distintas aplicaciones de acceso libre para dispositivos móviles, entre las que destaca Face.App. Estas aplicaciones permiten resultados óptimos de morphing desde el propio teléfono móvil sin demasiadas complejidades técnicas.

2.1. La imagen de archivo en Educación Artística: la postfotografía en la formación visual.



Figura 3. *Relatos intergeneracionales de la fotonovela*. Fotoensayo compuesto por tres pliegos de la fotonovela, 2018; de derecha a izquierda (narrativa de la boda de los abuelos de la autora, 1966, comunión de la tía paterna, 1981, nacimiento de la autora, 1995). González-Agudo y García-Roldán (2022).

Nicholas Mirzoeff (2003) ya planteaba la idea de una muerte para la fotografía en la década de los ochenta, cuando los ordenadores empezaban a permitir la construcción de “escenas que jamás han existido” (p. 130). A partir de este momento, nace un nuevo concepto a principios de los noventa: la postfotografía, ligado a un exceso de imágenes en una cultura visual que las fagocitaba y las proyectaba sobre un inconsciente colectivo. ¿Qué hacer con un mundo hecho a semejanza del vivido, irrecuperable, pero experienciable, inductor infinito de relatos en el día a día? Son muchas las propuestas y las variantes que desde el arte y sus artefactos se proponen y que pueden ser introducidos en los distintos contextos educativos gracias a la referencialidad implícita en el arte. La obra de artistas como Annu Palakunnathu Matthew (*Open Wound*, 2014), Gillian Wearing (*Self Portrait as my uncle Bryan Gregory*, 2003) o Rafael Goldchain (*I Am My Family*, 2008) son referencias en las que se crean nuevas formas de “recuerdos” y donde los artistas plantean una experiencia transformadora de la identidad a través del trabajo con técnicas digitales, veladuras y máscaras pictóricas, o directamente refotografiando la escena.

Joan Fontcuberta (2017) promueve el reciclaje y la adopción como iniciativa ecologista, proponiendo el término “adoptar” en lugar de “apropiar”, ya que “no se reclama la paternidad biológica de las imágenes, tan solo su tutela ideológica (es decir, prescriptora)” (p. 60).

Cabe también mencionar otras referencias artísticas como la obra de las artistas Dita Pepe ‘*Self-portraits with men*’ (1999), y Suzanne Heintz ‘*Playing House*’ (2000-2020). En la primera Dita Pepe imagina cómo hubiera sido su vida familiar en diferentes casos. En cambio, el proyecto de Heintz plantea los elementos comunes para recrear una familia ficticia, y con ello, generar una ironía sobre el ideal de familia. Ambos casos coinciden en la supremacía de la autenticidad que otorgamos a las imágenes respecto a la propia realidad.

La postfotografía ocurre cuando la fotografía ya no pretende reflejar nada, sino que se explora a sí misma (Mitchell, 1992). Por tanto, recordando al objeto duchampiano, es una cuestión de autoría intelectual más que de autoría en la producción del objeto o imagen. En este estudio planteamos el archivo como material, el morphing como técnica deconstructiva de la realidad, y la fotonovela como registro didáctico. En suma, consideramos cualquier utilización didáctica de la imagen transformada como un instrumento de deconstrucción narrativo para la Educación Artística capaz de adaptarse a diferentes situaciones, registros, e incluso al medio audiovisual (González-Agudo, 2021).

Para Jacques Derrida (2011) la deconstrucción no es ni un análisis, ni una crítica; tampoco es un método. Sin embargo, “la deconstrucción tiene lugar” (pp. 25-26). En nuestro caso, la deconstrucción es una reflexión de la realidad desde su visualidad, esto es: indagando en las imágenes que se perciben en otras imágenes.

El primer uso de la fotografía en el ámbito familiar estuvo dedicado a conservar los momentos exitosos para su posterior apreciación por los miembros de la familia y amigos (Sontag, 2005). Por lo tanto, los relatos insertos en dichas fotografías son parte del relato familiar y biográfico que conforma el patrimonio personal. Por esta razón, somos también esa memoria, y la transgresión de sus imágenes permite la apropiación de nuestra historia. La relevancia de la experiencia no reside en el acto de recomponer un relato,

que incluso puede llegar a ser complejo, sino en la acción transformadora de jugar con él. Se trata, entre otras cuestiones, de reducir la “distancia entre cómo educa la Escuela y cómo educan los medios de la cultura visual popular” respecto a la máscara y la identidad virtual (Hernández, 2007, p. 30).

Poner en valor didácticamente el álbum familiar se convierte en una estrategia para observar el poder de manipulación de los recuerdos. Es el contexto más adecuado para operar el simulacro y ofrecer nuevas vías de reflexión y de aprehensión de la memoria contenida en la imagen de archivo. La fotonovela, como formato editorial, se convierte en el contexto ideal para incluir estas simulaciones experimentadas sobre los rostros de nuestra familia, dando paso a un ensayo sobre cómo se construye y se transforma nuestra identidad.

2.2. Metodología



Figura 4. Transformación digital e interpretación de una escena del archivo familiar. Fotoensayo comparativo de originales del archivo familiar y resultados de la fotonovela una vez aplicada la técnica de *morphing*; derecha (secuencia de fotografías originales de la boda de los padres de la autora, 1988), izquierda (secuencia narrativa de la fotonovela con la aplicación del morphing sobre el rostro de la madre, 2018). González-Agudo y García-Roldán (2022)..

Todo el trabajo recopilado en este artículo se inscribe dentro de una Investigación basada en las Artes, *Art Based Research* (ABR), que hace uso de los procesos y resultados artísticos como parte esencial de los contenidos propios de la investigación, incorporando un enfoque a/r/tográfico que nos permite plantear nuevos escenarios para su aplicación. La A/R/Tografía es una forma de entender el arte y sus concreciones socio-educativas, aludiendo al mismo tiempo a la teoría, a la práctica y, además, a las decisiones que se toman en el propio proceso. En ella el artista no solo investiga su propio devenir estético, sino que también es el precursor de nuevas orientaciones en el ámbito educativo, ya que pone de manifiesto una relación simbiótica entre el profesor, el docente y el artista.

El enfoque A/R/Tográfico se sirve de “metáforas y metonimias en lugar de hacer traducciones simples de los fenómenos que se investigan o de ceñirse a la mera literalidad de los datos empíricos” (Marín Viadel y Roldán, 2019, p. 888), de manera que tres focos que iluminan la problemática pedagógica respecto al arte, su enseñanza y su investigación. Además, la práctica a/r/tográfica es susceptible a cualquier oscilación de los puntos de vista, permitiendo establecer una indagación relacional que conecta con todo tipo de formas, procesos y significados, siendo sensibles a nuevos parámetros y asumiendo un

trabajo caracterizado por la reflexión, la introspección y la recepción de nuevas ideas. Según Rita Irwin (2013), “mientras que los proyectos a/r/tográficos pueden comenzar con una o más preguntas de investigación, el acto de indagación de vida asume que estas preguntas evolucionarán durante el proyecto” (p.108).

Los instrumentos dispuestos en la primera experiencia parten de la foto-provocación (Harper, 2002; Boucher Jr, 2018; Mathews, 2018) y de la vídeo-evocación, como videonarrativa ensayística (Autor/a 2020), a partir de la cual los familiares revelaban los recuerdos que, de alguna manera, permanecían intactos en las imágenes del álbum familiar y posibilitaban su recreación en la historia gráfica de la fotonovela (fig. 1).

La segunda experiencia, que implicaba su implementación en el contexto educativo, introdujo nuevos procesos e instrumentos, basados principalmente en la transformación para la deconstrucción de los códigos visuales de las portadas de las fotonovelas (figs. 5, 6 y 7). Fueron decisivas estrategias para la documentación visual, el estudio de normas editoriales de estilo, y el dominio de herramientas de *morphing* en diversas plataformas, además de la selección del material de archivo procedente del álbum familiar para proceder a las transformaciones y la creación de nuevos relatos contenidos en las portadas de las fotonovelas.

2.3. Procesos

La primera experiencia se desarrolló durante casi 6 meses. La recogida de datos y los fotomontajes utilizados en la fotonovela se hicieron al mismo tiempo. A lo largo de la historia se evidencian hasta tres bodas, y la autora se camufla como novia en la de su abuela y en la de su madre (figs. 2, 3 y 4). La inserción se basa en la fantasía de vivir un evento mediante la creación de un recuerdo visual que parte de evidencias visuales en las fotografías y en los recuerdos de los familiares. De hecho, la boda de los padres protagoniza la foto de portada adelantando parte de la narrativa, y lo que muestra en la contraportada; su propio nacimiento.

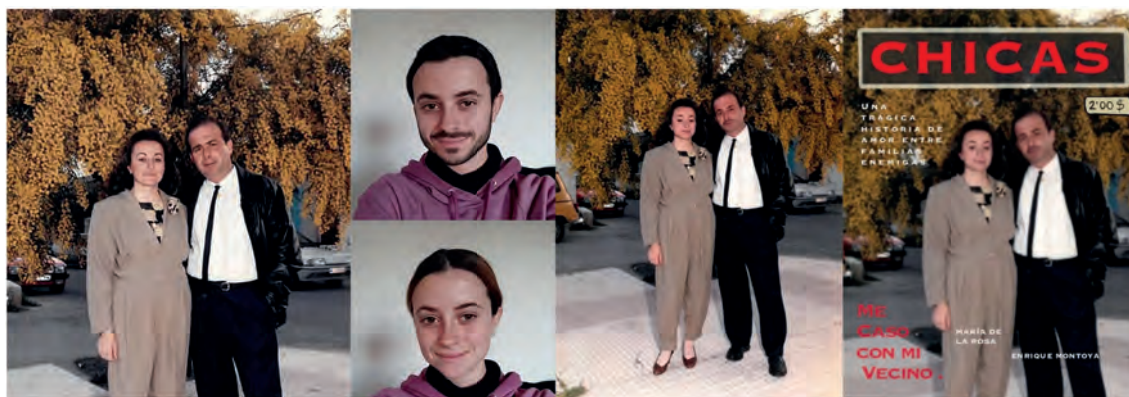


Figura 5. *Proceso de realización de una portada*. Fotoensayo descriptivo realizado por Nereida Albadalejo; de derecha a izquierda (fotografía original de sus padres, fotografía suya utilizada junto con la digitalizada para un cambio de género, fotografía de sus padres simulada, y resultado final de la portada). González-Agudo y García-Roldán (2022)..

El análisis de este primer estudio permitió plantear su inclusión en procesos formativos de programas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en Educación Artística, especialmente en el contexto universitario específico del Grado en Bellas Artes, que nos permitiría una adecuación de nuestros intereses y una puesta en práctica de nuevas herramientas para el simulacro. Con esta idea se plantea la experimentación sobre el formato de la fotonovela, reducido a la portada, que vinculase cuestiones de diseño editorial con estrategias narrativas que trataran la temática del género y de la propia identidad.



Figura 6. *Proceso de realización de una portada II*. Fotoensayo descriptivo realizado por Yésica Marín Molina (de derecha a izquierda, la fotografía de boda original de sus padres, su selfie editada, la misma autofotografía pero con cambio de género, y finalmente el resultado de la portada). Granada, 2022. Elaboración propia. González-Agudo y García-Roldán. (2022)..

En definitiva, esta experiencia consistió en una deconstrucción de los iconos familiares a través de su transformación, para plantear un ensayo visual sobre los estereotipos sociales vinculados a las imágenes mediáticas, especialmente aquellas provenientes de la industria cultural. Además, se ponía en valor un formato editorial en desuso, replanteando procedimientos plenamente asumidos por el arte de nuestros días como son la apropiación o de reelaboración estética aplicada al diseño.

3. Conclusiones



Figura 7. Selección de algunas portadas. Fotoensayo compuesto por 6 portadas realizadas por el alumnado (de derecha a izquierda, Patricia Vega, Esther Sierra, Alejandro Alario, Carlos Marchante, Sandra García y Marta Bailón). González-Agudo y García-Roldán. (2022).

Activar la mirada crítica sobre las imágenes, en general provoca nuevas interrogantes, como, por ejemplo: ¿qué ocurre cuando modifico mi rostro? ¿qué hay de mí en ese otro ser que se parece a mí y a mis familiares? ¿El simulacro, como estrategia, es una forma de relacionarnos con la realidad desde una nueva realidad? ¿Hasta qué punto es real lo transformado o inventado? ¿Cuál es el valor de la realidad de los medios en una industria de la comunicación y del entretenimiento que es capaz de transformar la realidad con sus propias narrativas?

Todas estas preguntas son cuestiones planteadas y debates iniciados en el seno mismo de las experiencias llevadas a cabo, y su planteamiento es considerado en este estudio como el inicio de nuevas inquietudes transformadoras, si se plantean unidas a este tipo de dinámicas en relación a determinadas técnicas y aplicaciones de transformación o simulación. Igualmente, pensamos que son precisamente estas preguntas lo que convierten a este tipo de prácticas en una rica experiencia pedagógica que valida su utilización como dinámica de enorme interés en los distintos contextos formativos en los que puede ser aplicada: tanto en el ámbito formativo y profesionalizante de las Bellas Artes, como en el de la Educación Artística, presente en contextos escolares y en la formación del profesorado.

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de crear laboratorios en el ámbito de la Educación Artística que pongan en valor el archivo familiar como génesis narrativa

y contexto para el debate o el ensayo sobre aquellas que se derivan de su tratamiento y transformación en la sociedad contemporánea. Desde estereotipos y clichés habituales, hasta conductas y procedimientos plenamente aceptados y difundidos en la sociedad actual.

La educación debe de educar en valores, pero también en estrategias que permitan una racionalización de las distintas formas de habitar el mundo. Con estas experiencias incidimos directamente en el reconocimiento y el análisis de la cultura común, en la importancia del archivo visual como fuente motivadora de relatos, y en el reconocimiento de sus actores principales, especialmente de aquellos sobre los que se construye nuestra identidad.

El desarrollo de experiencias y prácticas artísticas en las que se trabaje con técnicas de transformación, basadas en técnicas de retoque fotográfico o *morphing*, entre otras, plantean escenarios creativos para la desmitificación de hitos visuales actuales. Esto, permite la deconstrucción de los relatos imperantes de los medios de comunicación o de las narraciones sesgadas de la industria cultural, y proporciona nuevas herramientas para analizar, transformar y empoderar sectores, así como contextos determinados de nuestra sociedad.

Desarrollar este tipo de experiencias basadas en propuestas narrativas transformadoras en los contextos de formación artística ofrece a los estudiantes nuevos puntos de vista y nuevas posibilidades creativas. Genera un posicionamiento crítico ante las formas de ficción, pero también un conocimiento real sobre los medios y las técnicas habituales para su creación. Incluso permite relacionar corrientes estéticas y formatos en desuso, con modas y nuevos instrumentos cuya aplicación práctica en el aula de educación artística pudiese quedar relegada meramente a su tratamiento técnico (muy alejado de su deseable tratamiento conceptual).

Referencias

- Acaso López-Bosch, María, Hernández Belver, Manuel, Nuere Menéndez-Pidal, Silvia, Moreno Sáez, María del Carmen, Antúnez, Noelia, y Ávila Valdés, Noemí (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Akal.
- Acaso, María (2007). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes* (2ª ed.). Los Libros de la Catarata.
- Augé, Marc (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología* (1ª ed.). Paidós.
- Bárcena, Fernando, y Mélich, Joan-Carles (2000). Paul Ricoeur: educación y narración. En F. Bárcena, y J. Mélich (Eds.), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (pp. 91-124). Paidós.
- Boucher Jr., Michael Lee (2018). Interrogating Whiteness: Using Photo-Elicitation to Empower Teachers to Talk About Race. En J. Boucher M L (Ed.), *Participant Empowerment Through Photo-elicitation in Ethnographic Education Research* (pp. 201-225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64413-4_10

- Brea, José Luis (2010). *Las tres eras de la imagen*. Ediciones Akal.
- Debord, Guy (con Pardo, J. L.). (2012). *La Sociedad del Espectáculo* (2ª ed.). Pre-textos. (Obra original publicada en 1967)
- Derrida, Jacques (2011). *El tiempo de una tesis: desconstrucción e implicaciones conceptuales* (3ª ed.). Anthropos.
- Escaño, Carlos (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. *Educación Artística: Revista De Investigación*, 0(10), 251-261. <https://doi.org/https://doi.org/10.7203/eari.10.14152>
- Fontcuberta, Joan (1990). *Fotografía: conceptos y procedimientos. Una propuesta metodológica*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, Joan (2017). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía* (2ª ed.). Galaxia Gutenberg.
- Freedman, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte* (1ª ed.). Octaedro.
- García Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías Artísticas de Investigación en Educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Communication & Methods*, 2(1), 108-125. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- Goldchain, Rafael (2008). *I am my family photographic memories and fictions* (1ª ed.). Princeton Architectural Press.
- González-Agudo, I. (2019). *La era de la Postfotografía. Del archivo familiar a la fotonovela*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Granada]. Digibug. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/54846>
- González-Agudo, I. (2021). Reface. [Vídeo-ensayo]. Vimeo. <https://vimeo.com/manage/videos/534457634>
- Guattari, Félix, y Rolnik, Suley (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo* (1ª ed.). Traficantes de Sueños.
- Harper, Douglas (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Heintz, Suzanne (2020). *Playing House*. [Fotografía] Suzanne Heintz website. <http://suzanneheintz.com/photography/recent-work/>
- Hernández Hernández, Fernando (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação y Realidade*, 30(2), 9-34. <https://www.seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>
- Hernández Hernández, Fernando (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Irwin, Rita L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación Y Pedagogía*, 25(65, enero-abril), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>

- Marín-Viadel, Ricardo, y Roldán, Joaquín (2019). A/r/tography and Visual Arts Based Educational Research. *Arte Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Mathews, Sarah A. (2018). Mediating the Space Between: Using Photo-Elicitation to Prompt Cultural Consciousness-Raising. En J. Boucher M (Ed.), *Participant Empowerment Through Photo-elicitation in Ethnographic Education Research* (pp. 177-200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64413-4_9
- Mirzoeff, Nicholas (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mitchell, William John Thomas (1992). *The reconfigured eye: visual truth in the post-photographic era*. The MIT Press.
- Mitchell, William John Thomas (2014). *¿Qué quieren realmente las imágenes?* (J. Fresneda Trad.). COCOM.
- Monsiváis, Carlos (2006). Se sufre porque se aprende. (De las variedades del melodrama en América latina). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 23-59). Manantial.
- Palakunnathu Matthew, Annu (2014). *Open Wound. Stories of Partition*. [Fotografía] Palakunnathu Matthew Website. <http://www.annumatthew.com/gallery/open-wound-india/>
- Pepe, Dita (1999). *SELF-PORTRAITS WITH MEN*. [Fotografía] Dita Pepe Website. <https://www.ditapepe.cz/#home>
- Sánchez Vigil, Juan Migual y Olivera Zaldúa, María (2012). La fotografía en las fotonovelas españolas/Photography in the Spanish Photo Romance Novels. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 35, 31-51. <https://search.proquest.com/docview/1443353933> https://doi.org/10.5209/rev_DCIN.2012.v35.40445
- Sontag, Susan (2005). *Contra la interpretación* (1ª ed.). Alfaguara.
- Steyerl, Hito (2014). Los spam de la Tierra: desertar de la representación. En H. Steyerl (Ed.), *Los condenados a la pantalla* (pp. 167-183). Caja Negra.
- Walter, John A., y Chaplin, Sarah (Eds.). (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Octaedro-EUB.
- Wearing, Gillian (2003). *Self Portrait as my Uncle Bryan Gregory*. Colección Caixaforum, Barcelona, España. <https://coleccion.caixaforum.com/en/obra/-/obra/ACF0862/SelfPortraitsmyUncleBryanGregory>

La videocreación como representación de la identidad fractalizada

Video-creation as a representation of fractalized identity

Shaula Ortega Rodríguez

Escuela de Arte “José Nogué”, Jaén
sor00015@red.ujaen.es

Recibido: 15/12/2023

Revisado: 17/12/2023

Aceptado: 20/12/2023

Publicado: 01/01/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Ortega Rodríguez, Shaula (2024). «La videocreación como representación de la identidad fractalizada», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 59-79), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.8520>

Resumen

El presente artículo trata sobre el análisis de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” realizada a partir de la conceptualización y experimentación de nuevos lenguajes narrativos a modo de collage audiovisual. El planteamiento de la temática parte de las diferentes problemáticas basadas en la construcción de la identidad femenina influenciada por la cultura imperante y enfocada desde un paradigma crítico creativo. Para ello se plantea una investigación basada en la propia práctica artística como fundamento de la construcción de nuestro conocimiento.

El tratamiento del proyecto tiene una doble perspectiva semiótica construida a partir de metáforas y otros recursos retóricos a fin de evidenciar la influencia de las estructuras sociales en la construcción de la identidad. Como menciona Jose Luis Brea (2.007) los ojos no perciben todo lo que hay en una imagen aunque llega de manera inconsciente a nuestro cerebro, por ello por una parte, el paralelismo simbólico es concebido desde una perspectiva que no es evidente, como ocurre con el desarrollo del propio proceso de creación y la elaboración técnica de toda obra artística, donde la estructura del montaje y el uso del apropiacionismo de imágenes, sin ser visibles, apoya y fundamenta conceptualmente del segundo enfoque significativo del contenido temático.

Palabras clave: videoocreación, apropiacionismo, fragmentación de la identidad femenina, crítica social, estructura social.

Abstract

This article deals with the analysis of the video-creation “Fractalidad desfragmentada” (Fractality defragmented) made from the conceptualisation and experimentation of new narrative languages in the form of an audiovisual collage. The approach to the subject is based on the different problems based on the construction of female identity influenced by the prevailing culture and approached from a creative critical paradigm. To this end, an investigation based on artistic practice itself is proposed as the basis for the construction of our knowledge.

The treatment of the project has a double semiotic perspective constructed from metaphors and other rhetorical resources in order to demonstrate the influence of social structures in the construction of identity. As Jose Luis Brea (2007) mentions, the eyes do not perceive everything that is in an image, although it reaches our brain unconsciously. Therefore, on the one hand, the symbolic parallelism is conceived from a perspective that is not evident, as occurs with the development of the creative process itself and the technical elaboration of any artistic work, where the structure of the montage and the use of the appropriation of images, without being visible, supports and conceptually bases the second significant approach to the thematic content.

Keywords: video-creation, appropriationism, fragmentation of female identity, social critique, social structure.

1. Introducción

La conceptualización de esta propuesta surge principalmente por el interés suscitado a nivel personal en analizar y comprender la sociedad actual en la que nos vemos inmersos a través de la investigación de la práctica artística.

Es de gran interés cómo a través de la edición de vídeo, el propio proceso de estructuración del montaje genera un mensaje, una significación que apoya el contenido, el tratamiento de imágenes adquiere una cualidad plástica donde el campo de la experimentación juega un papel asombrosamente importante.

Como dice McLuhan “El medio es el mensaje” (1969) las personas se fijan en lo obvio, el contenido, pero en el proceso pierden la información más sutil. Por ello se plantea un estudio y análisis del propio proceso de edición y montaje como lectura semántica en paralelo al contenido de la construcción de identidad a través de la interpretación metafórica.

El planteamiento del problema que se propone como reto principal, es el que marca la propia estructura de montaje como eje narrativo ¿Cómo reflejamos nuestro pensamiento en la estructura narrativa? ¿Cómo dar unidad narrativa a fragmentos de imágenes apropiados de diferentes orígenes? ¿Cuál es la visión fragmentada de la representación femenina?

¿Qué influencias patriarcales ha tenido? ¿Cómo se construye la identidad? ¿Cómo representar esta problemática a través de la videocreación? ¿Cómo crear un lenguaje que refuerce el contenido?

Los mass media influyen en la percepción de la construcción de la realidad y la construcción de la identidad del individuo, tienen el poder de cambiar nuestros valores y la forma de percibir el mundo, este poder de la imagen me parece fundamental en el mundo del Arte a través de la videocreación para contrarrestar las influencias de los poderes hegemónicos y promover otros discursos que nos lleven a la reflexión y a la acción.

Evidenciar cómo nuestro conocimiento, nuestra identidad, se muestra fragmentada produciendo la disociación entre el sujeto y objeto, entre mente y cuerpo, o cabeza y mano, como menciona Richard Sennett (2008).

¿Cómo construimos nuestra identidad y manera de percibir y entender el mundo en la sociedad líquida en la que vivimos?

Zygmunt Bauman (2017) denomina la sociedad moderna contemporánea como una sociedad líquida, en la que la velocidad del desarrollo tecnológico producido por las políticas capitalistas y consumistas ha debilitado las relaciones humanas, convirtiendo al individuo en objeto, en producto de consumo que ha de venderse.

El objetivo principal es comprender y hacer una reflexión sobre la construcción fragmentada de la identidad a través de la estética como comunicación del conocimiento sensible, la representación y la fragmentación de la narrativa del cuerpo. Desde el estudio de la estructura narrativa se buscan nuevos lenguajes desde la representación de un contenido crítico acerca de la construcción de la identidad femenina.

¿Cómo han influido los mass media como hegemonía patriarcal en la construcción de la identidad femenina?

La mujer hasta hace pocos años ha sido representada como objeto de deseo y mujer objeto relegada al ámbito doméstico, a lo largo de la historia del arte ha sido interpretada desde un punto de vista ilusoriamente naturalizado, como musa, como modelo, como cuidadora, siempre atendiendo a la mirada masculina bajo unos cánones y estructuras rígidas y dominantes. La representación idealizada de la mujer ha sido figurada a través de sistemas de medida canonizados y fragmentados a través de la visión masculina que ha ido influyendo a lo largo de la historia en la percepción fragmentada de la identidad femenina y ha calado en el plano tanto del individuo como en el social.

El concepto de fractalidad como fragmento, como rotura, como piezas de un puzle que buscan completar una unidad, un todo. Una identidad construida por unas medidas hegemónicas, unas normas “estéticas” que construyen la identidad y sirven como punto de partida para el desarrollo de este proyecto.

2. Fundamento

El análisis de este artículo se basa en la experiencia de la práctica de creación y realización de una videocreación cuya investigación de las narrativas audiovisuales parte de un

Enero 2024

enfoque creativo heurístico como atajo mental para ofrecer una solución a la problemática planteada. El estudio y análisis previo a la realización del audiovisual está basado en la influencia de textos de Zygmunt Bauman (2017), José Luis Brea (2007), Walter Benjamin (2003), Marshall McLuhan (1969) y Richard Sennett (2008).

El objetivo de esta investigación es experimentar nuevos lenguajes narrativos audiovisuales a través de la práctica técnico-creativa con la edición y montaje de imágenes, creando un discurso que presente los conceptos que marcan y caracterizan nuestra contemporaneidad, la fragmentación, construcción de la identidad, apropiacionismo, multiplicidad, el cuerpo como paisaje entre otros.

A través de la videocreación se plantea una doble narrativa semántica, una la fractalidad del individuo a través de la estructura del montaje y otra con un tema obvio que es la influencia de la visión patriarcal en la construcción de la identidad femenina como estereotipos marcados.

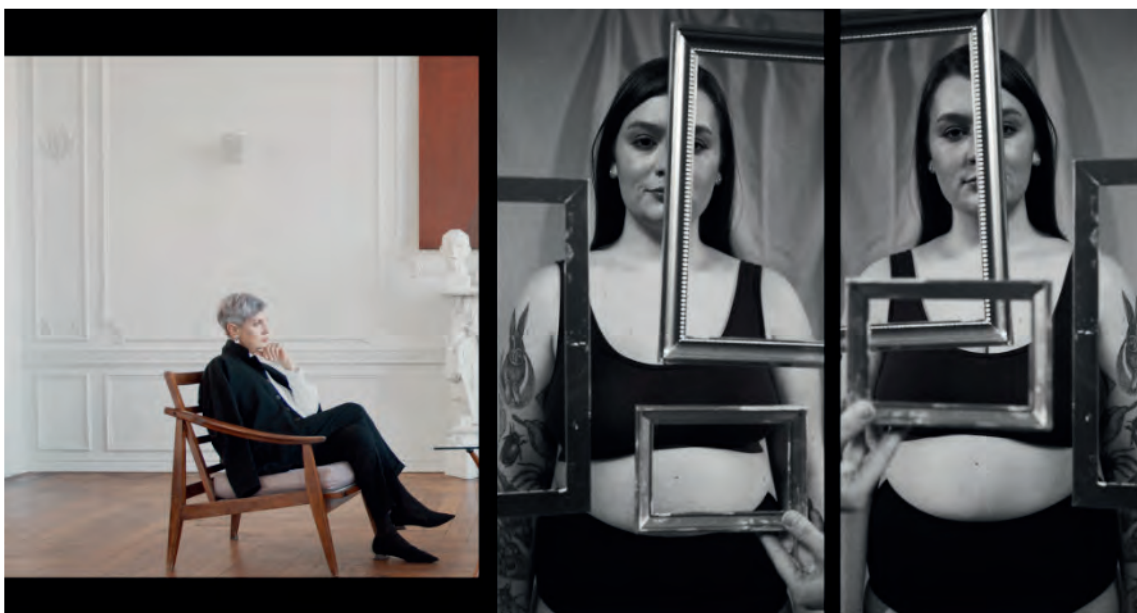


Figura 1. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Concepto de fragmentación de la identidad femenina representada

La videocreación ha sido elaborada como un collage de imágenes hiladas a través de bloques temáticos a modo de conceptos relacionados cuyo núcleo principal es la conceptualización de la construcción de la identidad femenina fragmentada por la cultura hegemónica patriarcal y deseosa de explorar y conquistar nuevos territorios culturales de redefinición individual y social.

El montaje del audiovisual está formado por una estructura vertical en la que los fragmentos de imágenes conforman un plano, capas de imágenes que se superponen para generar un discurso a través de la experimentación narrativa y provocar al espectador, a través de las impactantes imágenes, la reflexión sobre la temática planteada. En este artículo se evidencia en el guión de la producción audiovisual toda la conceptualización de este proyecto. (Figura 15, 16 y 17)

Enero 2024

El uso de las imágenes parte del apropiacionismo de fragmentos de imágenes vacías, carentes de significado para llenarlas de contenido. La intención ha sido aportar una continuidad a los distintos bloques conceptuales a través del etalonaje con la colorimetría, encabalgamientos de audio e imagen así como la repetición de planos.

Se han manejado conceptos antagonistas tanto de la imagen como del sonido, conceptos binarios y dualistas que refuerzan la idea de fractalidad y quedan encuadrados bajo un tiempo y ritmo imperante en el que necesita en ocasiones sincronizarse y en otros momentos desincronizarse.

El montaje de audio es un paisaje sonoro subjetivo hecho a través de fragmentos que se encabalgan, superponen, ralentizan y refuerzan conceptualmente el paisaje interior construido por la hegemonía cultural patriarcal como paisaje exterior del individuo. El uso de los recursos sonoros utilizados refuerzan el concepto de dualidad y contraposición entre el yo social y el yo individual, así como el uso de sonido ambiente extradiegético, diegético, sonidos del exterior extrapolados al espacio interior, sonidos secundarios que pasan a ser protagonistas, sonidos fuera de campo que se conjugan con la experimentación de la imagen y se manipula el tiempo y el espacio, apoyándose con desincronizaciones, cambios de velocidad, repeticiones, multiplicidad y desdoblamientos de elementos visuales, en definitiva imágenes manipuladas para crear un paisaje conceptual y visual que forma parte de la subjetividad de la construcción de la identidad femenina, como una multiplicidad de fragmentos que nos construye como seres sociales, buscando nuevas estructuras, nuevos territorios en los que redefinirse más allá de la construcción social impuesta.

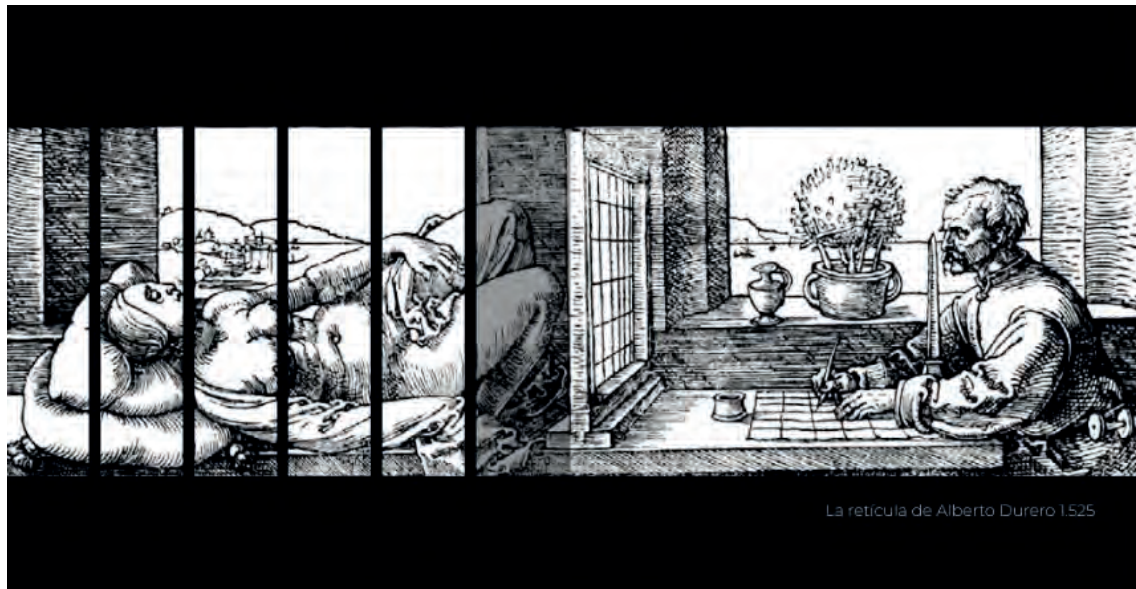


Figura 2. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” retícula de Durero.
Bloque 1, escena 1. Representación fragmentada de la identidad femenina.

Enero 2024

En la pieza audiovisual, la estructura imperialista a modo de fractal se escenifica mediante la retícula de Durero, artilugio usado desde la antigüedad para representar la realidad. (Figura 2) Esta estructura es tratada en la videocreación como base para generar fragmentos y esto obliga a construir una narrativa donde los planos se yuxtaponen en el mismo tiempo y espacio físico del montaje, construyéndose la narrativa de forma vertical, simultaneando los diferentes tiempos y espacios en el mismo plano. Debatiendo la narrativa lineal como proceso y construcción de la percepción, del pensamiento, el conocimiento y la narratividad.

En el proceso de montaje se evidencia en la línea de tiempo como yuxtaposición de fragmentos de planos que forman una estructura piramidal, aludiendo a las estructuras de poder. Estas estructuras de poder se manifiestan en muchas capas de la realidad y han sido los mass media a manos del poder los encargados de calar en nuestras conciencias, por ello se usan las mismas armas audiovisuales, el vídeo, para crear nuevas narrativas que invite a la reflexión y así poder generar conciencia del tema que se está tratando. (Figura 3)

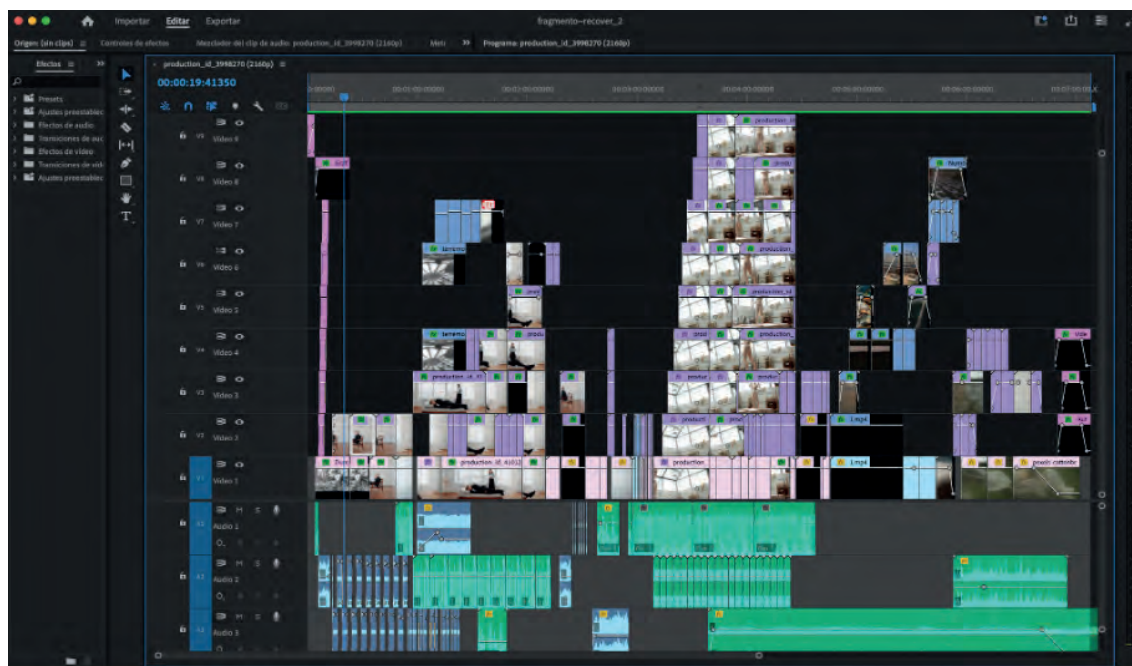


Figura 3. Línea de tiempo del montaje de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” aludiendo la estructura piramidal.

Se concibe el concepto de fractalidad como fragmento que se repite y multiplica a distintas escalas, distintos planos y capas de la realidad, distintos puntos de vista del observador, la fragmentación como rotura de la identidad conformada por unas estructuras imperativamente patriarcales que contrapone la mirada interior de la mirada exterior, el paisaje interior y el paisaje exterior del individuo. (Figura 4)

Enero 2024



Figura 4. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 5, escena 9 El Cuerpo femenino fragmentado. Salir de los estereotipos. El paisaje exterior invade el interior.

El paisaje exterior como cuerpo, cuerpo como identidad que ha sido construida desde la otredad del observador masculino y es la mirada interior la que analiza y deconstruye esa identidad. La observadora es aquí la que estudia la fragmentación de la identidad del individuo. La fractalidad concebida desde el propio encuadre de la imagen como recorte de la realidad, a modo de retícula. (Figura 5)



Figura 5. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 1, escena 2 y 3. Cambios de puntos de vista de la observadora. En el lugar de la figura representada.

Enero 2024

Las distintas miradas de la observadora cambian desde distintos puntos de vista, como las distintas posiciones de la cámara muestran diferentes fragmentos narrativos del individuo que reflexiona. Esta estructura de montaje audiovisual vincula tanto elementos narrativos como elementos simbólicos y conceptuales, que conforman un collage por capas de realidades en un mismo plano. (Figura 6)



Figura 6. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 1, escena 2 y 3. Cambios de puntos de vista de la observadora a través de la retícula, en el lugar de Durero, visión masculina.

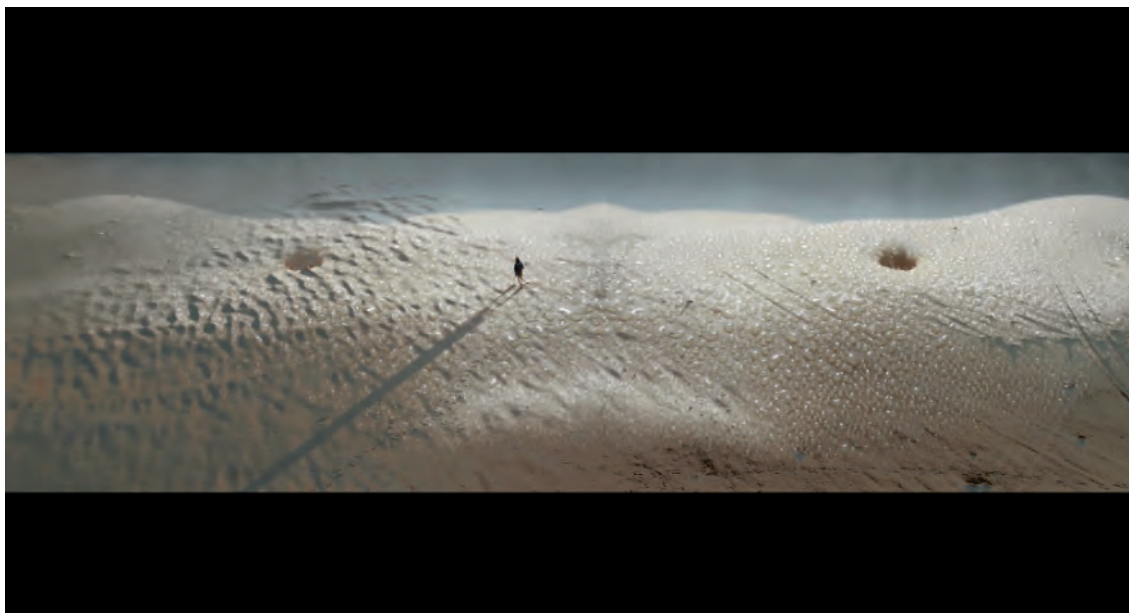


Figura 7. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 6, escena 10. El cuerpo como paisaje, identidad en construcción. El cuerpo devastado.

En la videocreación se trata la identidad como un desdoblamiento de la metáfora de paisaje, el paisaje interior del individuo, su propio concepto de identidad y el paisaje exterior como la construcción cultural del cuerpo o identidad. El cuerpo, como paisaje de la identidad, como territorio a explorar y conquistar, en búsqueda de nuevas estructuras, el cuerpo como espacio en construcción. (Figura 7)

El cuerpo es interpretado como un paisaje devastado por la cultura y la sociedad, como con la tierra de barbecho, hay que dejar descansar la tierra para analizarla y se regenere para una nueva siembra, una nueva construcción. (Figura 8)



Figura 8. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 6, escena 10. El cuerpo como paisaje, identidad en construcción. El cuerpo devastado.

El paisaje de la identidad se difumina en naturaleza ya construida como estereotipo femenino, la naturalización del cuerpo femenino siempre ha sido un canon y una normalización, se buscan nuevas combinaciones para redefinir la identidad. Salir de las estructuras establecidas para crear nuevas estructuras. (Figura 9)

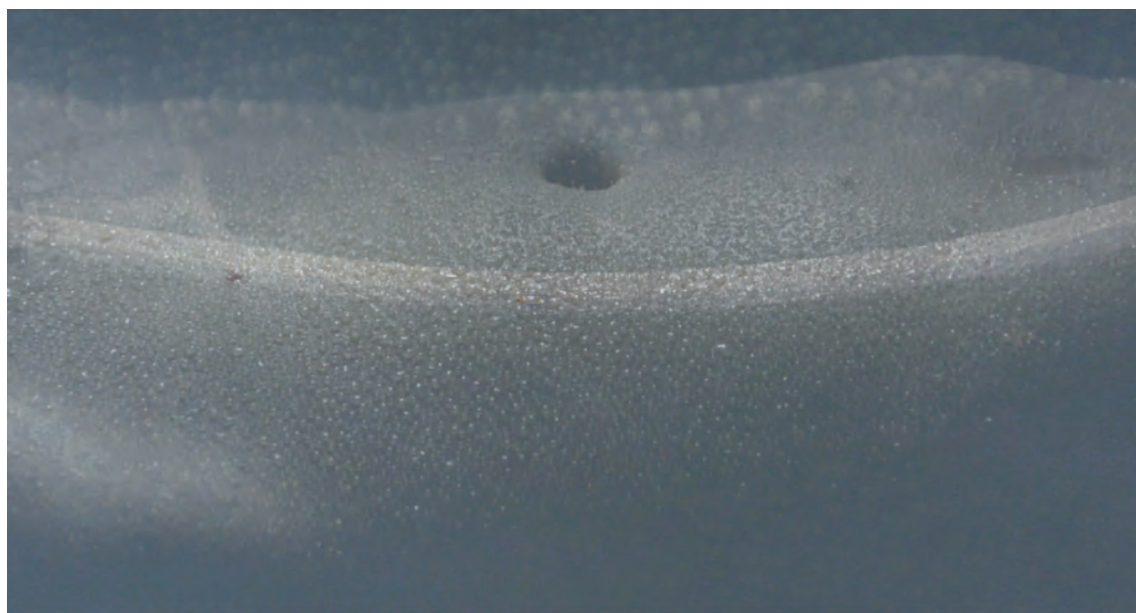


Figura 9. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 6, escena 10. El cuerpo como paisaje, identidad en construcción. El cuerpo devastado.

La importancia de conocer quiénes somos, se expresa como paisaje interior que necesita redefinir y resignificar nuestra identidad ante los demás en el paisaje exterior o mundo físico. El paisaje interior se define como imágenes mentales, hacia el mundo de las ideas y lo imaginario, se manifiesta a través de los ojos cerrados como momento reflexivo e introspectivo que se contrapone a las miradas múltiples que se sincronizan y desincronizan como la otredad social que construye nuestra identidad. (Figura 10)

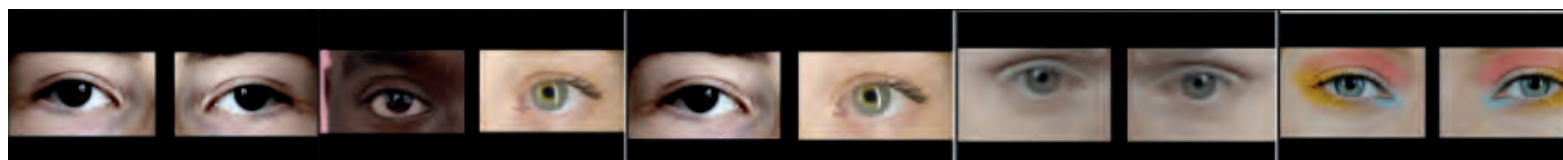


Figura 10. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 4, escena 8. Observadores múltiples. Percepción social. Paisaje exterior- cultural. La otredad.

La identificación social del individuo se contrapone al fluir de la identidad interior del ser, hay una disociación entre el espacio íntimo y el espacio social. Por ello se ejemplifica la imagen de la soñadora acuática, que lucha en la onírica vigilia de la naturalización impuesta de roles femeninos y simbologías heredadas, el agua sirve como metáfora de muchas de las experiencias vitales del ser humano: puede ser símbolo de nacimiento y por tanto de vida por la similitud con el líquido amniótico; puede ser fuente de transformación, por su capacidad de purificación; El sueño de la unidad fragmentada. Como las piezas de un puzzle que conforman un todo.

La construcción de la identidad es concebida como un sueño onírico que fluye y se sumerge a golpes de redefiniciones, naturalizaciones, normalizaciones impuestas

Enero 2024

que construyen la identidad desde lo social, deseando diluir las estructuras sociales y la fragmentación del ser por el poder hegemónico. Volver a repensar, sentir quienes somos, hacer una mirada a nuestro paisaje interior más allá del concepto naturalizado del devenir histórico que se asocia a la mujer. Volver al ser como sujeto y no como mujer objeto. (Figura 11)



Figura 11. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 7, escena 11. Redefinirse. Identidad como sujeto. Desnaturalización, Desfragmentación.

Hacer un análisis y reflexión, tomar conciencia y coger impulso para salir al paisaje exterior como una identidad autoconstruida y unificada, con equivalencia entre el paisaje interior y el paisaje exterior, entre lo individual y lo cultural. Buscar y conquistar nuevos territorios en los que nos sintamos identificadas y seamos dueñas de nuestra propia identidad.

3. Procedimiento

El primer paso a la hora de comenzar el proyecto, ha sido la búsqueda y selección de información que me permitiera conocer el estado de la cuestión y elaborar un esquema inicial del que partir. Lectura de bibliografía de algunos autores como Zygmunt Bauman, José Luis Brea, Walter Benjamin, McLuhan Marshall y Richard Sennett han ayudado a la conceptualización del proyecto, aunque de manera interpretativa.

Esta primera estructura de conceptos a tratar se fue modificando y ampliando hasta convertirse en guion narrativo y técnico que ha sido elaborado minuciosamente colocando los fotogramas principales de las distintas escenas. Fotografía que podremos ver a continuación. (Figura 15, 16 y 17)

BLOQUE 1: Representación fragmentada de la identidad femenina. Cambios de

Enero 2024

puntos de vista de la observadora.

BLOQUE 2: Construcción masculina de los estereotipos femeninos.

BLOQUE 3. Reflexión sobre estereotipos contruidos como identidad objetual. La mujer objeto. Estructuras no visibles que se repiten.

BLOQUE 4. Observadores múltiples. Percepción social. Paisaje exterior- cultural, la otredad.

BLOQUE 5. El Cuerpo femenino fragmentado. Salir de los estereotipos. El paisaje exterior invade el interior.

BLOQUE 6. El cuerpo como paisaje, identidad en construcción. El cuerpo devastado.

BLOQUE 7. Redefinirse. Identidad como sujeto. Desnaturalización. Desfragmentación.

Cada bloque se subdivide en escenas compositivas para tratar un concepto con matices que se van relacionando sucesivamente hasta alcanzar un desenlace en el que la estructura inicial se diluye. (Figura 12)



Figura 12. Fragmento de la videocreación. Bloque 7, desnaturalización, desfragmentación.

El comienzo de la videocreación es el análisis y observación de la representación de la figura femenina, desde diferentes puntos de vista para entender la situación, el personaje principal cambiando de encuadre se sitúa en la visión de la otredad masculina, se ve a sí misma como la observada desde la mirada masculina, volviendo a cambiar el plano donde se observa a sí misma en ese paisaje interior donde el Do sostenido hace de paisaje sonoro interior. Cada punto de vista en el que se sitúa la observadora marca una escena a modo de plano contra plano en el mismo cuadro de imagen. (Figura 13)



Figura 13. Fragmento de la Videocreación. Bloque 1. Plano contra plano observándose a ella misma.

La observadora analiza los diferentes arquetipos femeninos marcados por el patriarcado, escenificado con imágenes de destrucción y cánones de belleza femeninos en un tiempo en el que las agujas del reloj van hacia atrás, en el que el reloj se detiene para analizar la situación y comprobar que las estructuras y fractalidad fragmentada se repite desde la mirada de lo social, como la cultura que condiciona la identidad del individuo. (Figura 14)



Figura 14. Fragmento de la Videocreación. Bloque 2. Construcción masculina de los estereotipos femeninos.

Enero 2024

La necesidad de salir de la estructura establecida se escenifica en el bloque 5 para dar paso a la conciencia del paisaje exterior como cuerpo naturalizado y devastado socialmente para empezar a construir la identidad desde la mirada interior.

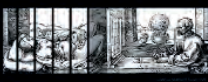









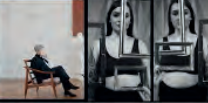



GUIÓN. FRAGMENTALIDAD DESFRAGMENTADA Collage de fragmentos que constituyen un plano. Duración 7 minutos.				
BLOQUE 1. Representación fragmentada de la identidad femenina. Cambios de puntos de vista de la observadora.				
	ESCENA 1	ESCENA 2	ESCENA 3	ESCENA 4
PLANOS	PG General, Doble pantalla, plano contra plano			
SONIDO	Arranca metrónomo y el sonido de las escalas musicales. Se encabalgan con el bloque 2 la nota Do ralentizada y sostenida en el tiempo mediante un loop			
DESCRIPCIÓN	Ilustración de Durero representando una figura femenina a través de una retícula. La figura se muestra fragmentada a ritmo de las escalas musicales	La imagen de la mujer contemporánea se superpone a la mujer de antaño y sigue siendo representada a través de la retícula Durero	Cambia el punto de vista de la observadora a la posición de Durero, analiza la representación femenina a través de la retícula	Doble punto de vista de la observadora y la observada, se mira a ella misma a modo espejo, se mantiene el hueco de la retícula
				
BLOQUE 2.				
	ESCENA 5. Construcción masculina de los estereotipos femeninos			
PLANOS	Plano corto de perfil de la observadora con cuadrícula de fondo, observa la escena que va a continuar. Multipantalla en plano general. Imágenes de destrucción y spots publicitarios antiguos. Imagen subliminal de la retícula en la ventana			
SONIDO	Sonido del metrónomo. Sonido diegético de la película y spots publicitarios antiguos			
DESCRIPCIÓN	A modo de collage van apareciendo fragmentos de imágenes a modo de retícula sobre el plano general de la escena de la ventana, debajo del plano aparece un hombre tumbado en un diván, en la parte superior del plano se superponen imágenes, destrucción arquitectónica y caída de escultura masculina, anuncios publicitarios antiguos sobre estereotipo de la mujer perfecta, la imagen de un niño con un par de huevos en los ojos (visión masculina) y un reloj que mueve a gran velocidad el tiempo hacia atrás. Aparece otra observadora que toma notas y se multiplica, la imagen del hombre se desincroniza por diferentes partes del cuerpo (fragmentación múltiple, varían los tiempos y espacios corporales en cada fragmento).			
				
BLOQUE 3. Reflexión sobre estereotipos contruados como identidad objetual				
	ESCENA 6. Mujer objeto		ESCENA 7. Estructuras no visibles que se repiten	
PLANOS	Encabalgamiento del reloj pero en sentido de las agujas del reloj. Plano medio frontal de la observadora. Se para el reloj.		Plano medio frontal de la observadora. Planos cortos de gestos de manos masculinas, escultor, mano de modelo encadenada.	
SONIDO	Encabalgamiento de audio. Sonido Do ralentizado sostenido, reflexión.		Encabalgamiento del sonido Do ralentizado sostenido. Sonido extradiegético de spot publicitario sobre productos de belleza estereotipados de mujer perfecta.	
DESCRIPCIÓN	Reflexión sobre el paradigma de la representación de la construcción social de la identidad femenina, identidad objetualizada		Reflexión sobre la representación fragmentada de la identidad múltiple femenina. La observadora analiza la continua repetición de estereotipos de la construcción de la identidad femenina en manos de la figura masculina	
				
				

Figura 15. Guión de la videocreación “Fractalidad desfragmentada”

Enero 2024

BLOQUE 4. Observadores múltiples. Percepción social. Paisaje exterior- cultural

	ESCENA 8. La mirada social, la otredad
PLANOS	Primerísimos primer plano. Doble pantalla
SONIDO	Sonido dando cuerda al metrónomo, sonido metrónomo a otro ritmo
DESCRIPCIÓN	Combinación de imágenes de ojos que parpadean sincronizados al ritmo de un tiempo marcado, la visión de las identidades se entremezclan y confunden, la mirada social y culturas de los estereotipos.

BLOQUE 5. El cuerpo femenino fragmentado. Salir de los estereotipos

	ESCENA 9. El paisaje exterior invade el interior		
PLANOS	Multipantalla retícula. Plano general formado por fragmentos de la propia imagen	Desdoblamiento de pantalla. Plano medio	
SONIDO	Encabalgamiento de sonido del metrónomo	Sonido extradiegético superpuesto al metrónomo de pájaros y murmullo de personas hablando.	
DESCRIPCIÓN	Van apareciendo fragmentos a modo reticular hasta completar la imagen al ritmo del avance de la modelo en el estudio	Cada fragmento de la retícula se va desincronizando, cambiando el espacio tiempo, el cuerpo, la identidad se desdobla, necesidad de salir de esa estructura rígida marcada de forma reticular que la encierra en los estereotipos sociales y conquistar nuevos territorios	Aparece la observadora analizando la figura femenina, esta vez su caminar, su avance, la imagen de la modelo desdoblada se desincroniza, necesidad de salir de unos tiempos marcados para volver a la estructura impuesta. Las estructuras sociales condicionan la construcción de la identidad femenina. Necesidad de salir de esa estructura.

BLOQUE 6. El cuerpo como paisaje, identidad en construcción

	ESCENA 10. El cuerpo devastado		
PLANOS	Fundido de planos cortos y planos generales superpuestos.		
SONIDO	Encabalgamiento de sonido de pájaros y murmullo de personas.		
DESCRIPCIÓN	Cuerpo desdoblado fundido en uno a efecto espejo, superposición de imágenes, paisaje, carretera. El cuerpo, la identidad como territorio a explorar, búsqueda de nuevas estructuras, espacio en construcción,	Como con la tierra de barbecho, hay que dejar descansar la tierra para analizarla y se regenera. Salir de las estructuras establecidas para crear nuevas estructuras. El paisaje de la identidad se difumina en naturaleza ya construida.	Flores, números binarios, el paisaje de la identidad se regenera, la representación del cuerpo femenino como estereotipo, la naturalización del cuerpo femenino siempre ha sido un estereotipo, un canon y una normalización, se buscan nuevas combinaciones de redefinir la identidad

Figura 16. Guión de la videocreación “Fractalidad desfragmentada”.


BLOQUE 7. Redefinirse. Identidad como sujeto				
ESCENA 11. Desnaturalización, Desfragmentación				
PLANOS	Encabalgamiento de números Plano medio Fundido mujer bajo el agua, flor, números.	Superposición en fundido de plano detalle de medio rostro floreado con ojos cerrados sobre golpes de flor, mujer sumergida bajo el agua	Superposición en fundido de plano detalle de medio rostro con ojos abiertos, sale del agua	
SONIDO	Encabalgamiento de audio pájaros y murmullo multitud fundido con agua agitada			
DESCRIPCIÓN	La construcción de la identidad como un sueño onírico que fluye y se sumerge a golpes de redefiniciones, naturalizaciones, normalizaciones impuestas que construyen la identidad desde lo social desando diluir las estructuras y la fragmentación del ser y estar.	Agitar que todo fluya, que la construcción de la identidad individual se redefina en lo individual y lo social, se transforme. Lavar y diluir todas esas estructuras impuestas.	Volver a repensar, sentir quienes somos, una mirada de nuestro paisaje interior mas allá del concepto naturalizado al que se asocia a la mujer. Volver al ser como sujeto.	Tomar consciencia y coger impulso para salir al paisaje exterior como una identidad unificada, con equivalencia entre el paisaje interior y paisaje exterior, entre lo individual y lo cultural. Buscar nuevos territorios en que nos sintamos identificados.
				

Figura 17. Guion de la videocreación “Fractalidad desfragmentada”.

3.1. Proceso de edición

Los brutos de las imágenes y audios son pequeños fragmentos que han sido exhaustivamente seleccionados de diferentes bancos de imágenes gratuitos libres de derechos de autor para reforzar el concepto de apropiación.

La edición y montaje del vídeo ha sido realizada con Adobe Premiere. Para lo cual se ha desarrollado una estructura de montaje basada en el collage, construida principalmente de forma fragmentada por bloques conceptuales en la linealidad del tiempo. Se estructuraron los planos en forma de retícula para fragmentar la composición y aunque los fragmentos de los brutos son de diferente origen y se contraponen en el plano de forma simultánea, guardan una relación semántica que ha dado origen en el montaje a una estructura de capas verticales y superpuestas donde se juega y experimenta la manipulación de cambios de ritmos, de tiempos y espacios en una doble narrativa vertical y otra horizontal desarrollada

en el tiempo lineal.

A continuación, se muestran los pasos que se han llevado a cabo en el proceso.

1. Crear proyecto en Premiere estableciendo el formato deseado.
2. Abrir archivos desde el programa para visionado y selección de brutos.
3. Se importan las imágenes por bloques para establecer la estructura base en la linealidad temporal del Timeline.

4. Se importan los audios al Timeline y se organizan por bloques conceptuales.

La edición del audio y la imagen se realiza de manera simultánea. Normalmente en las productoras de cine y video, las imágenes se montan cuando el audio ya está previamente compuesto. En cambio, algunos músicos, prefieren componer el audio, cuando se trata de una banda sonora, con la referencia del montaje visual ya realizado, por cuestión de sincronización de los tiempos de imagen y audio. Pero normalmente cuando se trata de banda sonora, los músicos componen sin referencia alguna de las imágenes porque son los montadores los que se encargan de encajar el audio con las imágenes, aunque no se sincronicen. Esta es una cuestión que siempre entra en debate entre montadores audiovisuales y músicos compositores. Como el dicho de “¿Qué fue antes la gallina o el huevo?”

En mi caso prefiero editar el audio y la imagen simultáneamente con el mismo protagonismo de conceptualización, la lectura de uno me da pie a la posición del otro, dando lugar a una composición audiovisual, donde la experimentación de los propios elementos van cogiendo cuerpo enlazando audio y vídeo simultáneamente según lo vaya necesitando la composición audiovisual para crear una narrativa en la que se debate la linealidad del tiempo y a su vez se usan recursos de continuidad visual y sonora.

A continuación, se muestra la estructura de montaje en el timeline. Para el Bloque 1, se superponen capas verticalmente en la misma línea de tiempo. (Figura 18)

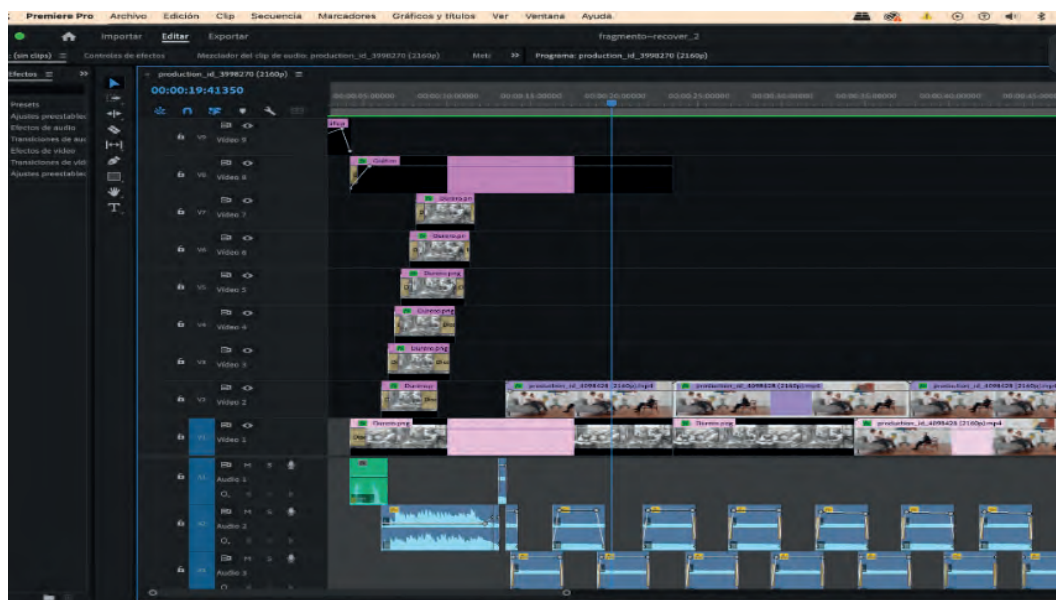


Figura 18. Imagen del proceso de edición del Bloque 1. Representación fragmentada de la identidad. Superposición de capas en la verticalidad del timeline.

Enero 2024

El audio comienza con el sonido de las escalas musicales. Se experimenta con la manipulación del audio ralentizando de la nota musical Do para buscar un sonido ambiente, la nota ralentizada se lupea (se repite) para generar ese ambiente. Un Do sostenido en el tiempo como un espacio, el paisaje interior de la observadora principal. Se añaden fundidos de audios para que el sonido sea más continuado y no se noten los cambios. (Figura 19)

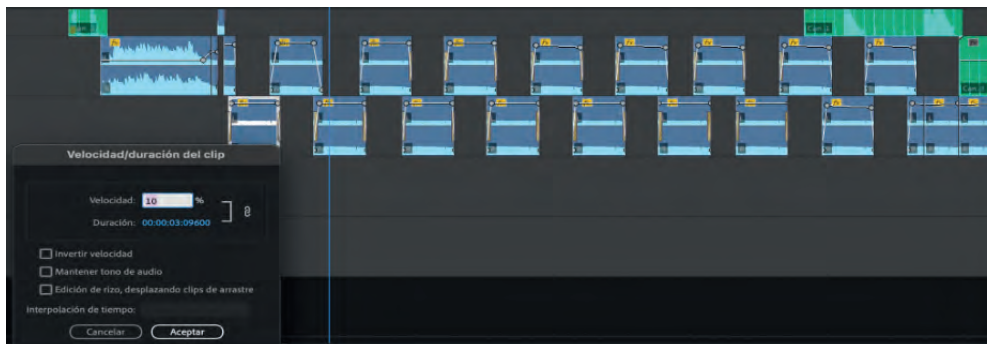


Figura 19. Imagen del proceso de edición del Bloque 1. Representación fragmentada de la identidad. Detalle de la edición de audio, fragmento de audio, nota Do ralentizada y repetida sucesivamente para generar ambiente

Las imágenes montadas en capas de forma piramidal, se cropean (se recortan en el cuadro, se reencuadran) para crear una nueva composición. Prácticamente todo el montaje tiene este recurso visual para resignificar la imagen y reforzar el carácter fragmentado o de fractal. Aunque por el hecho de ser una imagen capturada de la realidad se puede considerar un fragmento, un fractal. (Figura 3, 4, 18, 20, 21).

En la estructura compositiva del audiovisual, el uso de imágenes que se repiten en la estructura vertical y en la estructura horizontal de la línea de tiempo lo convierte en código reconocible y asociativo que dota al montaje de continuidad. Donde la repetición va generando un lenguaje asociativo e interpretativo. (Figura 5, 6 y 20)

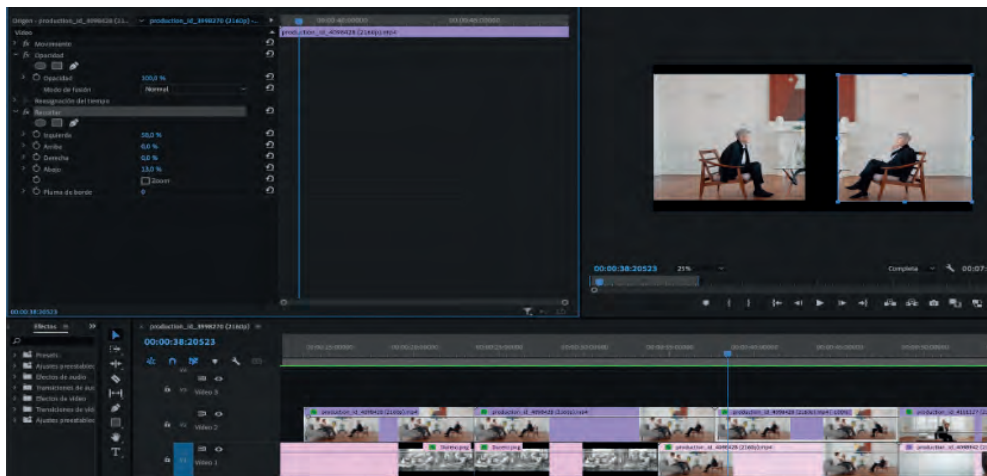


Figura 20. Imagen del proceso de edición del Bloque 1. Representación fragmentada de la identidad. Detalle de la edición de vídeo, reencuadre y recomposición del plano con recorte.

Enero 2024

Se investiga la superposición de capas para recomponer el plano con la manipulación de los tiempos. Los cambios temporales producen cambios espaciales en el plano. El concepto del aquí y ahora se disocian para pasar a la bilocalización. (Figura 4 y 21)

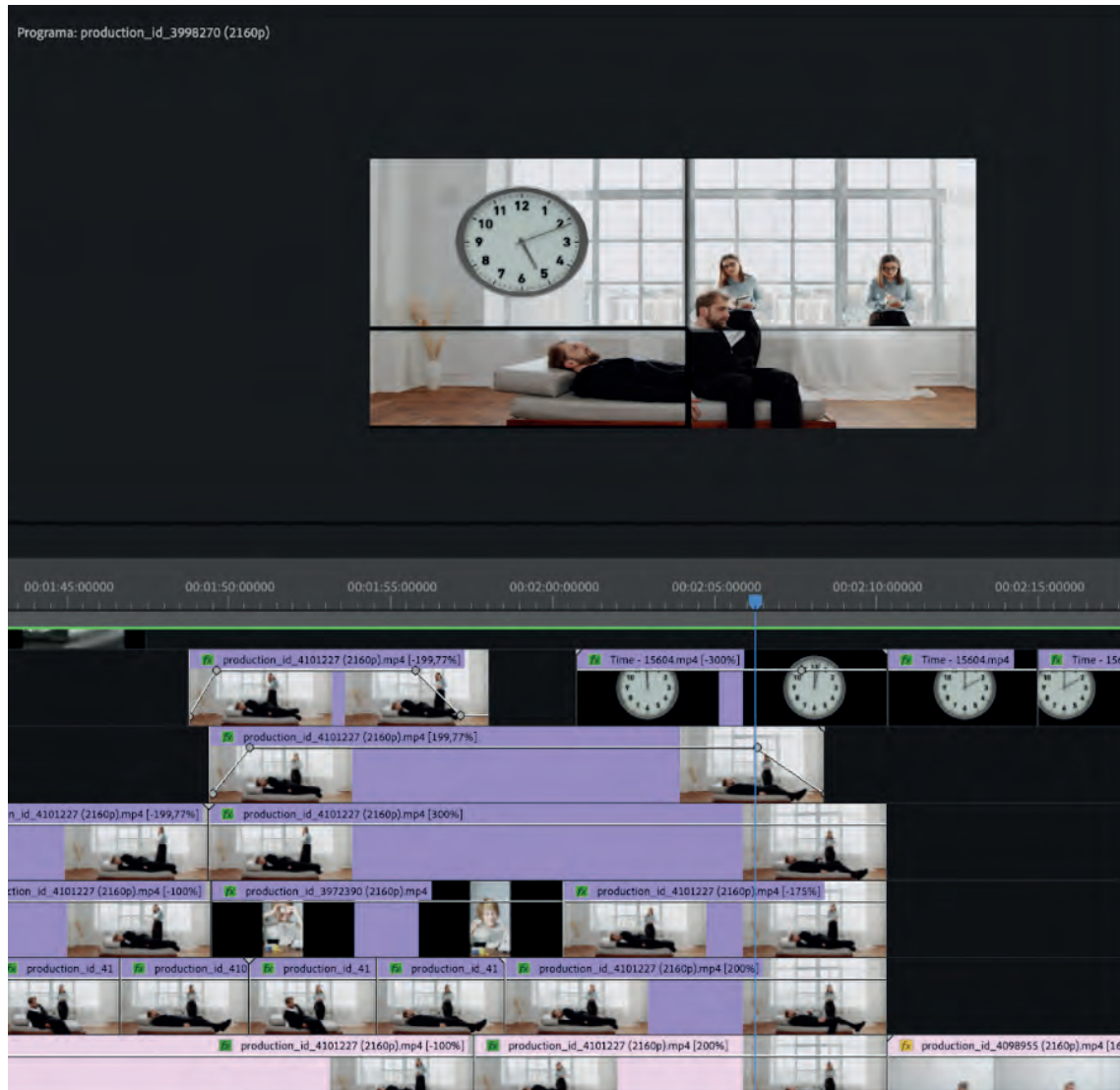


Figura 21. Bloque 2, escena 5. Construcción masculina de los estereotipos femeninos. Detalle de capas con recurso con manipulación de tiempos para variar el espacio.

El encabalgamiento, (enlazar, montar un plano de imagen o audio sobre otro para que tenga continuidad) de elementos es fundamental para la continuidad de las secuencias, como el caso del plano del reloj. (Figura 21)

Nuestra mente según las leyes de la Gestalt siempre busca relaciones de significado, los sonidos usados extradiegéticos, como es el sonido del locutor publicitando el modelador de cintura sobre el plano del escultor se relaciona con el contenido patriarcal de la construcción femenina. al igual que el sonido de los pájaros, con el vuelo, la libertad, sonido extradiegético, que ocurre fuera del cuadro de imagen y no lo vemos, los murmullos

y pájaros son un espacio que pertenecen al exterior y suenan en el interior, se interpreta cómo lo social entra en el espacio interior, un espacio subjetivo, como un sonido interno influenciado por la sociedad.

El dualismo entre paisaje interior y paisaje exterior, cómo la cultura y lo social construye nuestra identidad y la mujer siempre queda expuesta a la mirada de la otredad.

Los juegos de fundidos de imágenes sobre todo en el bloque 7. Redefinirse, presenta la identidad como sujeto, las imágenes del agua y sonido diegético del agua con mezcla de sonidos extradiegéticos, como sonidos interiorizados. (Figura 11)

Estos son básicamente los recursos más notorios a destacar en el montaje y se repiten en la secuenciación de la edición. La repetición genera ritmo, secuencialidad y continuidad narrativa.



Figura 22. Detalle de uso de fundidos. Fotograma de la videocreación “Fractalidad desfragmentada” Bloque 7, escena 11. Redefinirse. Identidad como sujeto. Desnaturalización, desfragmentación. Salir a explorar nuevos territorios.

3.2. Resultados

El vídeo está alojado en Youtube y puede verse en el siguiente enlace:

Fractalidad Desfragmentada
https://youtu.be/YSurmHPhvKI?si=npp13ZbZ7rxgG4_a

4. Conclusiones

Para finalizar, al igual que termina la videocreación, veo necesario enfatizar la importancia de hacer una depuración de los estigmas que han marcado la identidad femenina para renacer con la auténtica identidad que nos pertenece, que es la que decidimos construir libremente como derecho nato.

El uso de las metáforas ayuda a transmitir lo que pensamos de una manera más intuitiva y libre, ayuda a exponer conceptos que no resultan claros por las propias estructuras que condicionan el lenguaje, por ello el arte en sus diferentes ámbitos, y en especial la videocreación es una de las herramientas comunicativas y formas de conocimiento perfectas para crear otras realidades que escapen de las estructuras rígidas hegemónicas que nos lleven a la reflexión a través de lenguajes más experimentales que viajan más directamente al subconsciente donde éste se remueve para viajar a la consciencia. La intención principal de esta experimentación del lenguaje audiovisual ha generado una narrativa que ha reforzado en todo momento el contenido conceptual que se pretendía, conformando una unidad significativa a partir de fragmentos vacíos de contenidos y dotados de un sentido de simultáneas estructuras narrativas más cercana al pensamiento subjetivo de nuestra mente.

Referencias

- Bauman, Zygmunt. (2017) *Generación líquida Transformaciones en la era 3.0*. Editorial Paidós Estado y Sociedad. [Archivo PDF] https://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/pdf_generacion_liquida.pdf
- Benjamin, Walter. (2003) *La obra de Arte en su reproductividad técnica*. Editorial Itaca. [Archivo PDF] <https://artes.lapiedrahita.com/wp-content/uploads/2014/07/La-obra-de-arte-en-la-era-de-la-reproductibilidad-te%CC%81cnica.pdf>
- Brea, José Luis. (2007) *Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image*. [Archivo PDF] <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2019/05/JLBrea-4-completo.pdf>
- Mcluhan, Marshall. (1969) *El Medio es el mensaje*. Editorial Paidós Ibérica. [Archivo PDF] https://monoskop.org/images/9/9a/McLuhan_Marshall_Fiore_Quentin_El_medio_es_el_masaje_Un_inventario_de_efectos.pdf
- Sennett, Richard. (2008) *El Artesano*. Editorial Anagrama. [Archivo PDF] <https://iupa.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Sennett-richard-el-artesano.pdf>

“ESCARP”. Método de educación musical tecnológico y lúdico: implementación en pandemia y post pandemia

ESCARP. A Technological and Game-Based: Approach to Music Education

Cristian Gallardo Gálvez
Universidad Central de Chile
bauchermann@gmail.com

Recibido: 03/05/2023
Revisado: 03/05/2023
Aceptado: 11/10/2023
Publicado: 01/01/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Gallardo Gálvez, Cristian (2024). «“ESCARP”. Método de educación musical tecnológico y lúdico: implementación en pandemia y post pandemia», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 81-107), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7799>

Resumen

Hasta ahora se han publicado muchos métodos para estudiar escalas y arpeggios, sin embargo, éstos no ayudan a memorizarlas. Al explorar en internet se encuentran recursos para facilitar el aprendizaje musical, pero no se han encontrado dispositivos tecnológicos que guíen al estudiante en el aprendizaje de escalas y arpeggios de forma lúdica. El objetivo de esta investigación fue describir e interpretar la percepción de las y los estudiantes de un taller de práctica instrumental online, con respecto a la implementación de un método tecnológico de educación musical lúdico en el desarrollo de su aprendizaje musical, esta investigación fue aplicada a un grupo que tomó el taller en el año 2020 en plena pandemia, y en otro grupo de estudiantes que lo vivenció en el año 2022, post pandemia. El enfoque es cualitativo descriptivo y el diseño corresponde a micro etnografías de corte transversal. El análisis de datos se desarrolló a través de entrevistas semi estructuradas y dentro de los resultados podemos decir que existieron buenas percepciones de las y los estudiantes del taller de práctica instrumental Online, acerca de la implementación del método utilizado para el desarrollo de su aprendizaje musical.

Palabras clave: Educación musical, tecnología, juego, pandemia.

Abstract

While numerous methods have been published for studying scales and arpeggios, these methods do not contribute to effective memorization. Exploring the internet unveils resources that facilitate musical learning; nonetheless, a deficiency exists in technological tools guiding students toward acquiring scales and arpeggios in a playful, game-based manner. This research aims to describe and interpret students' perceptions in an online instrumental practice workshop regarding the implementation of a technological and game-based methodology to enhance their musical education. This study was conducted with two groups of students that participated in the workshop: the first in 2020 during the pandemic and the second in 2022, post-pandemic. The methodology is qualitative-descriptive, and the design corresponds to cross-sectional micro-ethnographies. Data analysis was conducted through semi-structured interviews, revealing positive perceptions among the students of the online instrumental practice workshop regarding the effectiveness of the implemented method in their musical growth.

Keywords: Music Education, Technology, Game, Pandemic.

1. Introducción

El modelo tradicional de educación está en crisis, siendo necesario un cambio de paradigma en los procesos educativos a través de los dispositivos tecnológicos, ya que permiten un acercamiento más cotidiano a las nuevas generaciones y facilita la educación remota. La y el estudiante se conecta a Internet constantemente y la web se convierte en el contexto ideal para la enseñanza musical (Palazón, en Casanova & Serrano, 2016).

Este cambio de paradigma se aceleró en la pandemia por COVID 19, ya que se hizo necesario implementar las clases virtuales, no obstante, seguimos estando acostumbrados a una formación determinada desde el espacio físico. Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), permiten al estudiante elegir cuándo y dónde estudiar. Por ello, se favorece el aprendizaje según las circunstancias de cada estudiante, permitiendo liberar su potencial creativo (Sánchez & Cía, 2011).

Al buscar información en la web, acerca de métodos de educación musical chilenos, sólo se encontró el método *Música en Colores*, creado por la compositora y educadora Estela Cabezas en la década de los 60 (*El Método*, n.d.). Sin embargo, no se han encontrado dispositivos tecnológicos lúdicos creados en Chile como estrategias que ayuden al estudiante en su aprendizaje musical.

Si bien en internet, surgen nuevas modalidades educativas de manera progresiva, que pretenden trasladar las posibilidades tecnológicas a la enseñanza musical (Torres, en Casanova & Serrano, 2016), aún no se han encontrado dispositivos que guíen a la y el estudiante en la práctica y memorización de las escalas y arpeggios de forma lúdica.

El manejo de las escalas, es muy importante para que él y la estudiante pueda dominar su instrumento. Las escalas “son la ordenación de los sonidos en alturas, en sentido ascendente o descendente desde un sonido fundamental” (Pascual, 2006, p. 40) y

los arpeggios son un grupo de tres, cuatro o más sonidos, que generalmente están separados por intervalos de tercera, tocados de a uno y pueden ser ascendentes o descendentes (Cordantonopulos, 2002).

En esta investigación se analizará la percepción respecto a la implementación de un método musical tecnológico y lúdico de escalas y arpeggios, en el contexto de un taller impartido en formato virtual, en tiempos de pandemia y post pandemia.

Desde tiempos antiguos entendemos el método de estudio instrumental como un manual para aprender a ejecutar un instrumento, es decir un texto monográfico que tiene como objeto facilitar el aprendizaje mediante ejercicios ordenados según lo que se considera una dificultad progresiva (Jorquera, 2004).

Desde la integración de la cátedra de saxofón en el Conservatorio Nacional Superior de París, se han publicado numerosos métodos para estudiar escalas diatónicas, pero casi siempre, este tipo de materiales no favorecen en lo referente a la memorización de las escalas y sus arpeggios, ya que él y la estudiante se acostumbra a leerlas y no las memoriza (Pérez, 2015). El método utilizado en el taller online que se analiza en esta investigación, está basado en el trabajo de escalas y arpeggios, pero simplificando las instrucciones para cada variación mediante una codificación, entendiendo así su estructura desde su construcción.

Al comprender cada uno de los doce códigos o fórmulas, él y la estudiante ya pueden jugar mediante una aplicación de descarga gratuita diseñada para teléfonos móviles, que contiene tres ruletas correspondientes a distintos niveles de dificultad. El desarrollo de este complemento tecnológico, tuvo como finalidad hacer mucho más lúdica la práctica instrumental.

Según lo experimentado en el taller online y al entender que la práctica de escalas y arpeggios es de mucha utilidad para que él y la estudiante cruce la brecha entre un principiante y un instrumentista experimentado, surge el supuesto de que se ha percibido, por parte de las y los estudiantes que vivenciaron el taller online, un notorio avance en su aprendizaje musical luego de la implementación del método mencionado, frente a esto emerge la pregunta:

¿Cuál es la percepción de las y los estudiantes que vivenciaron un taller de práctica instrumental en formato virtual, un grupo en período de pandemia y otro en post pandemia, acerca de la implementación del método tecnológico de educación musical lúdico utilizado para el desarrollo de su aprendizaje musical?

El objetivo general del estudio es describir e interpretar la percepción de las y los estudiantes que vivenciaron un taller de práctica instrumental en formato virtual, un grupo en período de pandemia y otro en post pandemia, acerca de la implementación del método tecnológico de educación musical lúdico utilizado para el desarrollo de su aprendizaje musical.

Los objetivos específicos son, en primer lugar, conocer lo que la literatura actual plantea respecto a métodos de educación musical de acuerdo a nuevas tecnologías. En segundo lugar, identificar la percepción de avances de los estudiantes del año 2020, de dos rangos etarios diferentes, con respecto a su aprendizaje musical con la utilización del método.

En tercer lugar, identificar la percepción de avances de los estudiantes del 2022, de dos rangos etarios diferentes, con respecto a su aprendizaje musical con la utilización del método. Y en último lugar, describir y comparar las percepciones de las y los alumnos que vivenciaron el taller triangulando la información y elaborando matrices abiertas, axiales, selectiva, descripción densa, resultados, conclusiones y proyecciones.

2. Vivencia y Percepción

Con respecto a la *vivencia* de las personas al habitar los procesos sociales, Turner (en Díaz, 1997) utiliza el concepto de *drama social* para describirlos como situaciones de crisis, conflictivas, combates, debates, ritos de paso y luchas por el poder. Los dramas sociales movilizan deseos, fantasías, emociones, intereses y voluntades. Sus desenlaces no pueden ser concluyentes, tampoco lo son las oposiciones entre los grupos y entre los individuos.

Para Turner el flujo de la vida, los procesos sociales que lo constituyen y que son acotados por los dramas sociales, son transitorios: aspiran a cambiar nuestras formas de existencia. Si ello es posible es porque tenemos la capacidad de interrumpir el fluir de la experiencia y sumergirnos en la “reflexividad”, la cual nos ayuda a comprendernos y transformarnos, para atender el perpetuo reto de la cultura por mejorar su organización política y social (Díaz, 1997).

Respecto al arte, según Bauman (2007), los artistas son los primeros en percibir y visibilizar lo que está por nacer en la sociedad y gracias al trabajo previo de los artistas, los estudiosos de la vida social las perciben. Esa ventaja es la libertad de experimentación, ventaja muy superior a la que se da en la academia en donde trabajan los sociólogos, pues a diferencia de los académicos, los artistas no están condicionados por estadísticas (en Quiroz, 2009).

Por otro lado, Schafer, (2007) plantea que, para los niños, la vida es arte y el arte es vida. La experiencia para él, fluye entremezclando todo tipo de percepciones sensoriales. Al observar a los niños jugar es imposible delimitar sus actividades en distintas categorías artísticas.

Sin embargo, al ingresar a la escuela, la música es algo que sucede los jueves por la mañana, mientras que los viernes por la tarde existe otra sección llamada pintura. Desde niños se nos va separando de nuestras vivencias estéticas haciéndonos sentir cada vez más lejanos al “arte” posicionándolo en un pedestal lejano (Dewey, 2008).

En este sentido, las artes más vitales para el hombre común son cosas que muchas veces no considera como arte; por ejemplo, los cómics, el cine y la música. Porque lo que él conoce como arte se relega al museo, pues la noción popular proviene de una separación del arte de los objetos y vivencias cotidianas, pero cuando ese arte se conecta con el producto de vocaciones usuales, la apreciación de aquéllos es más profunda y madura (Dewey, 2008).

Por otro lado, dentro del campo de la antropología, ha crecido el interés por estudiar el concepto de *percepción*, sin embargo, se han producido algunos problemas

conceptuales dado que el término ha sido empleado indiscriminadamente para designar a otros aspectos que tienen que ver con la visión del mundo de los grupos sociales, sin advertir que tales aspectos son ubicados fuera de los límites marcados por este concepto. Es muy común observar en publicaciones que los aspectos calificados como percepción más bien corresponden al plano de los valores sociales. Si bien las fronteras se entrelazan, existen diferencias teóricas entre la percepción y los aspectos que hacen referencia a distintos niveles de apropiación subjetiva de las realidades.

Esto no debería ser un problema con excepción de los casos en donde las diferencias observadas entre grupos en el plano sociocultural, son confundidas con las diferencias perceptuales de carácter biocultural, corriendo el riesgo de generar concepciones erróneas sobre la existencia de grupos sociales con mejores capacidades, dejando el espacio a justificaciones científicas racistas (Vargas, 1994).

La *percepción*, según Carterette y Friedman (En Arias, 2006), es una parte importante de la conciencia que constituye la realidad tal como es experimentada. Entonces, puede definirse como el producto del proceso de la recepción de información, que consta de estímulos en condiciones correspondientes a la actividad del sujeto.

La psicología es una de las disciplinas que más se ha encargado de la percepción y generalmente la ha definido como el proceso cognitivo de la conciencia en el cual el reconocimiento, la interpretación y significación se ocupan de la elaboración de juicios en torno a las sensaciones que ofrece el ambiente, en el cual intervienen procesos psíquicos como el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

Por otro lado, la *percepción emocional* representa la puerta de entrada de la información emocional al procesamiento cognitivo, dando paso a la inteligencia emocional, que comprende habilidades establecidas jerárquicamente. Para desarrollarla, es vital identificar los tipos de expresiones faciales, ya que éste es el primer recurso expresivo utilizado y la fuente a la que le prestamos más atención (Palomera, Salguero & Ruiz, 2012).

3. Aprendizaje musical

El aprendizaje musical es un proceso complejo que demanda el desarrollo de habilidades auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido. Al tiempo que se apoya en la asimilación de contenidos teóricos (Rusinek, 2004).

Desde el campo de la neurociencia, se abrió un espacio nuevo que ha logrado despejar algunos prejuicios, como asociar la clase de música con el ocio sin dar cuenta de la complejidad de los procesos que ahí se están llevando a cabo.

La improvisación, por ejemplo, es una forma creativa muy compleja, porque involucra la habilidad de realizar varios procesos simultáneos, como la codificación perceptual y el control motor, evaluar y generar secuencias melódicas y rítmicas, coordinarse con otros y procesar la memoria auditiva. Permitiendo mezclar el entrenamiento auditivo y la teoría, uniendo así el aprendizaje formal e informal (Grinspun, 2018).

En este sentido, el aprendizaje formal, generalmente es abordado a través del estudio de obras de la *música culta*, perteneciente a repertorios de música clásica europea que han convivido con el desarrollo de la música popular, sin embargo, la desvalorización de la música popular, ha sido fuerte y esto ha retrasado su integración a las propuestas curriculares (Gorostidi & Samela, 2015).

La práctica musical es una actividad ideal para el estudio de las modificaciones que ocurren a nivel cerebral por su alta demanda cognitiva y entre los efectos que produce, se ha comprobado un aumento de la sensibilidad auditiva y de las habilidades verbales, como en el estudio de idiomas y en la capacidad de razonamiento.

Por lo tanto, los efectos de la música no solamente influyen en las habilidades propias de la interpretación o apreciación musical, si no que influyen sobre diversas funciones cognitivas (Grinspun, 2018). Esta idea expresa la importancia del aprendizaje musical tanto en las escuelas, como en el ámbito vocacional y profesional de la música. No obstante, en el currículum oficial se tiende a reducir su importancia.

Esta visión resulta inapropiada en la educación musical, ya que mientras el desarrollo de habilidades musicales capacita a niños para mantener una relación activa con la música en el futuro, la sola transmisión de información favorece una pasividad consumista que le interesa sólo a la industria discográfica, complicándose en la educación secundaria, porque los adolescentes no se motivan a memorizar información segmentada (Rusinek, 2004).

Para Grinspun (2018), el foco más utilizado para abordar el estudio de los efectos del aprendizaje musical, no comprende el aprendizaje corporizado, el cual extiende la idea de la *cognición en la percepción*, que privilegia el conocimiento a través de la mente, hacia la *cognición en la acción*, que sigue la idea de que la acción sería una herramienta que ayuda a internalizar conocimientos, pues no solo habitamos el cuerpo, sino que pensamos con él.

4. Escalas y arpeggios

Si bien podemos decir que los términos *escalas* y *arpeggios* son parte del lenguaje básico en el lenguaje musical, es importante y no está de más referirse a ellos en este estudio.

Las *escalas musicales* son un conjunto de sonidos ordenados en alturas, en sentido ascendente o descendente desde un sonido principal (Pascual, 2006) y los arpeggios son un grupo de tres, cuatro o más sonidos extraídos desde una escala, que generalmente están separados por intervalos de tercera, suenan de a uno a la vez y también en sentido ascendente o descendente desde un sonido principal (Cordantonopulos, 2002).

Según Contreras, Díez y Pacheco (2007), el origen de las escalas que utilizamos en la música occidental se remonta a la Grecia antigua, donde la música era considerada una disciplina matemática en donde se manejan relaciones de números, razones y proporciones, pues Pitágoras decía que las escalas e intervalos musicales tienen un fundamento basado en las relaciones matemáticas del monocordio.

Esto se puede comprobar al resonar cuerdas con longitudes de razones $1/2$, $2/3$ y $3/4$, que producen sonidos armónicos. Este descubrimiento empujó a Pitágoras a crear la escala diatónica. Por ejemplo, en tonalidad de DO mayor, la nota más baja se llama DO y las otras notas se llaman: RE, MI, FA, SOL, LA, SI, ascendiendo consecutivamente (Contreras, et al. 2007).

Se podría afirmar que las escalas diatónicas son subsistemas musicales en sí mismas, en la música occidental existen muchas y las principales son las escalas mayores y menores, (Saldaña, 2013).

Son mayores o menores según la relación de tonos y semitonos que tiene entre cada sonido. Constan de cinco tonos y dos semitonos y se componen de siete sonidos o grados. Dependiendo, numéricamente, desde que nota comienza la escala, se forman siete escalas de distinta especie, hablamos de las siete escalas modales o modos griegos (Pascual, 2006).

Para Peñalver (2009, p. 44), se podría “diferenciar el término de escala respecto al concepto de *modo* en base a que este último representaría de forma aislada la estructura interna y la organización de esta serie de sonidos sin asociarse a ninguna altura concreta o tonalidad”.

Según Pascual (2006), en general, se dice que la escala diatónica mayor expresa alegría y la escala diatónica menor expresa melancolía. Las escalas y los arpeggios son los componentes principales de las melodías y mientras que la melodía es horizontal, la armonía es vertical.

Es decir, en las melodías las notas suenan de una a la vez y la armonía es la relación entre las notas que suenan simultáneamente. Los grupos de notas que conforman esta relación armónica, comúnmente son llamados *acordes*. Éstos son la superposición de “tres o cuatro sonidos. En dicha superposición los sonidos deberán estar dispuestos de tal manera que tomen entre sí, intervalos de tercera” (Korsakov, en Peñalver, 2009, p. 60).

La armonía occidental se organiza en torno al sistema tonal y para los pitagóricos, ésta tenía un significado metafísico y la utilizaban como el acuerdo entre elementos discordantes o la unión de los contrarios (Pascual, 2006).

5. Tecnología, plataformas digitales y educación virtual en pandemia

La *tecnología* es considerada como el conjunto de conocimientos que nos permite crear artefactos o procesos para su producción, por lo tanto, puede ser tan antigua como la humanidad (De la Rosa, 2015).

Hasta el día de hoy la tecnología o las maneras de producirla han evolucionado sin control, normalmente con la intención de crear soluciones para la vida cotidiana, sin embargo, la multiplicación descontrolada de las máquinas, nos dan como resultado un paisaje sonoro mundial, cuya intensidad va aumentando continuamente, ensordecendo así al hombre con sus propios sonidos (Schafer 2015).

Otro de los problemas que surgen con el desarrollo de la tecnología fue planteado por Benjamín (1991), quien afirma que estamos perdiendo la capacidad de compartir experiencias reales, ya que estas no están siendo cotizadas.

Benjamín predice lo que estamos viviendo en la actualidad al referirse a la imprenta como un adelanto tecnológico que hizo posible la existencia del libro, el cual dio paso a la novela y a su vez a la información, fenómeno que hizo disminuir bastante la práctica de la narración, la cual estimula la reflexión, ya que da consejo y transmite sabiduría y experiencia.

Por ejemplo, “el primer gran libro (...) Don Quijote, ya enseña cómo la magnanimidad, la audacia, el altruismo de uno de los más nobles -del propio Don Quijote- están completamente desasistidos de consejo y no contienen una chispa de sabiduría” (Benjamín, 1991, p.4).

Por otro lado, Olguín (2019) concluye que las TIC, para representar la realidad, integran la escritura, la oralidad, y lo audio-visual. No obstante, la palabra impresa es hasta hoy, el formato de comunicación dominante, mientras seguimos tratando de incorporar las otras. Esta adaptación nos genera tensión al vivir entre el antiguo modelo y el nuevo.

Si bien las TIC optimizan nuestro tiempo, éste no necesariamente es de calidad sin esos momentos de paz mental que generan reflexividad y nos posibilitan la creatividad. La flexibilidad que nos permite responder a nuestras obligaciones, nos genera angustia al sentir que las conversaciones son infinitas; los ciclos laborales chocan con los horarios habituales y naturales, nos encontramos ocupados todo el tiempo y el ocio parece un lujo (Olguín, 2019).

Por consiguiente, se suma el hecho de que en internet construimos una identidad basada en imágenes fugaces y friccionadas que, a su vez, generan sensaciones efímeras de felicidad al recibir comentarios y likes, los cuales son información valiosa para las empresas que obran tras las redes sociales analizando nuestros deseos. Volviéndonos a la vez, consumidor y producto, formando parte útil de la cadena neoliberal (García, 2023).

Evidentemente, se ha impulsado el uso de las TIC en la aldea global con la irrupción de la pandemia por COVID-19 y a la vez, se ha formado un fenómeno sin precedentes en la historia, una crisis que ha cambiado el flujo de la vida, dificultando las relaciones personales (Calanchez & Chávez 2022). Pues la comunicación digital “en lugar de crear relaciones se limita a establecer conexiones”. (Han, 2020, p.18)

No obstante, independientemente del impulso provocado por la pandemia, las TIC se han vuelto esenciales para la sociedad, pues es evidente que, desde hace tiempo, la gente ha encontrado una forma de interacción y comunicación en las redes sociales, hecho que ha propiciado el surgimiento de la tecnosociedad y por ende, el empleo de las TIC se ha institucionalizado (Calanchez & Chávez, 2022).

En la actualidad, se están investigando las TIC en muchas áreas que han cambiado ante el aislamiento y según estudios recientes, la integración social de los jóvenes se basa en la apropiación de las TIC, por ello el uso de dispositivos tecnológicos como el *smartphone*, el ordenador portátil y la *tablet* es alto.

Usualmente, en la economía digital, se utiliza el concepto de *Plataformas digitales*, las cuales se entienden como dispositivos que sirven para interactuar entre partes, en donde el valor reside en su capacidad de gestionar información, bienes o servicios. (Canals & Hülkamp, 2020).

Las plataformas digitales más utilizadas por los políticos o influencers son las *redes sociales*, estos profesionales de las relaciones públicas, las entienden como plataformas influyentes en las percepciones de los usuarios (Sosa & Castillo, 2018).

Así como las plataformas digitales se utilizan a menudo en la economía y en la política, también se han estado utilizando en el campo de la educación, tanto como estrategia pedagógica y como medio de adaptación.

Para Maritain (en Picón, 2020), la finalidad de la *educación* es guiar al ser humano en su pleno desarrollo, en cuyo proceso se forma como persona y al mismo tiempo, recibe la herencia espiritual de su propia cultura. Es imprescindible repasar la importancia y objetivo de la educación, pues de esta forma cobra sentido hablar de modelos y procesos. Picón (2020) plantea que la educación es un proceso dinámico que forma personas en un sentido integral y no se trata de circunscribirla al pequeño mundo de la institución educativa formal como si fuese una fábrica, pues educar supone un despertar humano.

Por lo tanto, lo primero que debemos recordar, es que el docente es un guía que debe potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante. Este último punto, comúnmente se olvida y encontramos docentes agobiados, invirtiendo muchas horas en planificar estrategias y diseñar herramientas, cuando lo más importante es propiciar la sabiduría y ayudar a formar personas humanas. Respecto a esto, Posada plantea que “el sujeto que aprende es el protagonista del proceso educativo y no un objeto depositario de conceptos o hechos. Por tanto, la enseñanza debe abogar por el desarrollo integral del sujeto a nivel intelectual, social, moral” (2014, p. 19)

Con la irrupción de la *pandemia* de COVID-19, se hizo necesario implementar las clases vía online. Todo esto, estando acostumbrados a una formación determinada desde el espacio físico. No obstante, las TIC permiten al estudiante elegir dónde y cuándo estudiar. Por ende, se favorece el aprendizaje adecuándose a la velocidad y circunstancias de cada estudiante, liberando su potencial creativo (Sánchez & Cía, 2011).

Por otro lado, Picón (2020) observa que presencialidad y distancia, perfectamente podrían coexistir y que la modalidad virtual no es más que un instrumento en el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde sin duda, el docente es un guía indispensable.

Picón observa que la modalidad online tiene dos etapas, en primer lugar, la etapa sincrónica, que consta de clases en vivo, permitiendo a docentes y estudiantes, compartir el espacio temporal respetando horarios específicos. En segundo lugar, la asincronía digital, que permite al estudiante interactuar con el contenido a su propio ritmo.

En efecto, encontramos una gran diferencia respecto a la educación presencial: no se comparte el mismo espacio físico ni se realiza en los mismos horarios, la educación virtual además permite el desarrollo de colaboraciones entre colegas y propone repases en momentos personalizados. De esta forma es posible un aprendizaje adaptativo, que permite al estudiante aprender a aprender siendo un miembro activo en el proyecto formativo (Picón, 2020).

Con respecto a la educación artística, Chaparro (2020) señala que aún es difícil entender que lo virtual reemplace a ese componente de conexión humana, que se genera en una clase de danza, pintura o música; se está perdiendo el interés en el lado más humano de la enseñanza y se abre paso a la concepción de la educación como un medio de profesionalismo, para ser competente en el sistema productivo.

Por otro lado, Chaparro asume que “quizás evolucionen otros dispositivos tecnológicos más acorde con las necesidades actuales, y desde diferentes frentes o miradas: docente, alumno, padre de familia e institución” (2020, p. 38-39).

En el ámbito musical, cada vez hay más maestros que exploran la web en búsqueda de dispositivos para enriquecer su práctica docente y que permitan la ejecución de charlas, clases a distancia y talleres. Por ejemplo, hay plataformas como Blip TV, YouTube y TeacherTube, que son una fuente valiosa en donde se puede encontrar variedad de material (Palazón, 2015).

6. Taller Instrumental y métodos de educación musical

La palabra *taller* proviene del francés “atelier”, que significa estudio, oficina, obrador u obraje. Comúnmente se utiliza el concepto para referirse a un lugar en donde se construye o se reparan cosas. Como el taller de carpintería, de mecánica, de reparación de calzado, etc. (Perozo, Kisnerman, Reyes, 2006).

Desde hace algún tiempo, el concepto se ha extendido a la educación, comprendido como un lugar en donde un grupo de personas cooperan para hacer algo, o un espacio en donde se aprende *haciendo*. Esta nueva concepción dio pie a la realización de experiencias innovadoras en la búsqueda de metodologías activas de la enseñanza (Perozo et al., 2006).

Como se mencionó anteriormente, en la actualidad, la concepción que tiene el profesorado acerca del *Taller* se basa en la estrategia en la cual el desarrollo del conocimiento se produce *haciendo*. Es decir, la y el profesor toma el rol de guía para facilitar a las y los alumnos, herramientas necesarias para ayudar a generar un proceso de aprendizaje activo y creador de su propio conocimiento (Betancourt, Guevara, Fuentes, 2011).

Black (en Gutiérrez, 2009), afirma que la estrategia metodológica planteada como taller posibilita que los distintos tipos de habilidades en el alumnado interactúen y se apoyen mutuamente, desarrollando de esta forma, el pensamiento crítico como parte del proceso intelectual y como producto de sus esfuerzos al interpretar el contexto, dando prioridad a la honestidad y la razón.

En el ámbito musical instrumental, las habilidades intelectuales se potencian aún más debido al mismo proceso de intentar ejecutar un instrumento. Méndez Lorca & Angulo (2018), sostienen que un entrenamiento relativamente breve en la práctica del violín, o en cualquier otro instrumento, puede ayudar a mejorar la atención sostenida y la atención focalizada, lo cual podría facilitar otros tipos de aprendizajes.

Para lograr un buen entrenamiento en la práctica instrumental, es necesario el uso de un *método* o más de uno si es necesario. Desde tiempos antiguos entendemos el método como un manual para aprender a ejecutar un instrumento, es decir, un texto que tiene como meta facilitar el aprendizaje mediante ejercicios ordenados en una dificultad progresiva (Jorquera, 2004).

Pérez (2015), menciona que luego de la integración de la cátedra de saxofón en el Conservatorio Nacional Superior de París en 1857, se han publicado numerosos métodos

didácticos para estudiar escalas diatónicas y un mayor desarrollo de los métodos para la práctica instrumental se propició en el siglo XX.

De Gainza (en Delgado & Mederos, 2019), plantea que la creación de los métodos de Educación Musical en el siglo XX se puede dividir en seis etapas, las cuales se nutren de las influencias de la educación europea, del movimiento cultural latinoamericano, de las aportaciones de los compositores de América del Norte y del multiculturalismo.

En primer lugar, en los años 30-40, aparecen los métodos precursores: Tonic Sol-Fa y Maurice Chevais. Luego en los años 40-50; Willems, Dalcroze y Martenot-Mursell, influenciado por Dalton, Montessori, Pestalozzi, Decroly, Froebel, y Dewey que, al reconocer la educación para todos, se enfoca en el individuo mediante el movimiento.

La tercera etapa, en los años 50-60, enmarca a Orff –Schulwerk, Kodály con la voz y la práctica coral y a Suzuki como métodos instrumentales de ejecución grupal e influencia del folklore. La cuarta etapa, en los años 60-80, es conocida como la generación de los compositores; Paynter, Schafer, Self, Dennis, Friedman. En esta etapa se concretan encuentros latinoamericanos de música y encuentros de pedagogía de la creación musical. En la quinta etapa, en los años 80-90, aumenta el multiculturalismo, la investigación pedagógica y la musicoterapia, la Tecnología y la Ecología reconociendo la integración. Y por último, la sexta etapa en los años 90-00, aparecen nuevos paradigmas, el aprendizaje informal y la polarización de la Educación Musical inicial y la especializada o superior (Delgado & Mederos, 2019).

7. Lúdica

Etimológicamente, la palabra *Lúdica* proviene del latín *ludus*, que significa juego. El término *Juego* se presenta polisémicamente y uno de los significados más utilizados es: ejercicio sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde (Posada, 2014).

También se ha intentado definir el juego como una descarga de energía, en donde se obedece al impulso natural de imitación, que satisface una necesidad de relajación y dispersión, el impulso de lograr algo difícil que se convierte en un desafío o también en la necesidad de entrar en competencia para adquirir dominio de sí mismo y para desafíos futuros en el caso de los niños (Huizinga, 2000).

Según Huizinga (2000), en el colectivo está grabada la concepción de que el juego es lo *no serio*. Sin embargo, nos podemos encontrar con las más diversas categorías fundamentales de la vida que se comprenden dentro de lo no serio, que no corresponden al concepto de juego. Así mismo podemos encontrar categorías de juego que se entienden como algo serio.

El juego es esencial en toda actividad musical. Ya sea para divertir a los oyentes, para expresar belleza o con una finalidad litúrgica, siempre sigue siendo juego, incluso al asociarla con otra función lúdica que es la danza. De igual forma, la competición ha sido natural en la música. Por ejemplo, en 1709 el cardenal Ottoboni organizó una competencia entre Scarlatti y Händel (Gómez, 2003).

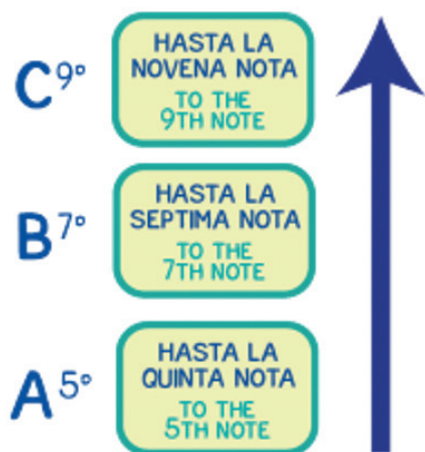
8. El método EscArp

Las intervenciones, se realizaron durante el desarrollo del taller virtual con la implementación del método EscArp (Escala/Arpeggio), diseñado para que la práctica instrumental sea ordenada y gradual, permitiendo la memorización de las escalas y arpeggios en todas las tonalidades y modos griegos.

El desarrollo de los ejercicios se desenvuelve de forma progresiva a través de la imitación de los ejemplos dados en la App o por el profesor. Las variaciones o ejercicios, se van complejizando rítmicamente a medida que se van cumpliendo los desafíos gradualmente. La práctica con el método, también puede ayudar en el desarrollo del trabajo en la composición e improvisación.

Para aprender a usar EscArp, primero debemos entender que la altura a la que vamos a llegar en cada variación va a estar asignada por una letra de la A a la C.

Figura 1:



Las secuencias de notas se representan por los números del 1 al 4. El número 1 corresponde a escala ascendente y escala descendente; el número 2 a arpeggio ascendente y arpeggio descendente; el número 3 a escala ascendente y arpeggio descendente; el número 4 corresponde a arpeggio ascendente y escala descendente.

Figura 2:

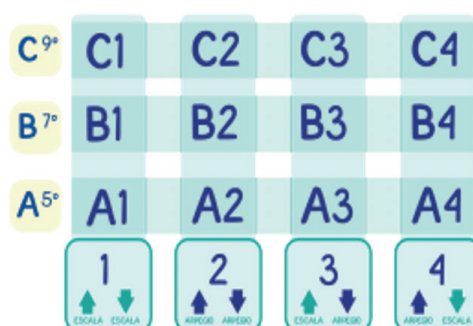


Podemos graficar la altura a la que llegamos con una línea vertical mientras que, con una línea horizontal, podemos ubicar el orden de la secuencia, tal como aparece en la figura 3. Como se puede observar en la figura 4, al unir una letra con un número, se genera la combinación entre la altura y la secuencia de notas.

Figura 3:



Figura 4:



A continuación, podemos ver algunos ejemplos de cómo practicar las variaciones con el método EscArp:

A1: Sube con escala hasta la 5ª nota y baja con escala, dos o más veces consecutivas.



A2: Sube con arpeggio hasta la 5ª nota y baja con arpeggio, dos o más veces consecutivas.



A3: Sube con escala hasta la 5ª nota y baja con arpeggio, dos o más veces consecutivas.



A4: Sube con arpeggio hasta la 5ª nota y baja con escala, dos o más veces consecutivas.



Y así sucesivamente con las variaciones en las alturas de B (hasta la 7ª nota) y C (hasta la 9ª nota). Luego de aprender las doce variaciones, el o la estudiante ya puede comenzar a jugar con las ruletas que están en la App.

Paradigma y Diseño: El estudio se planteó desde el paradigma fenomenológico hermenéutico, con enfoque cualitativo desde una interrogante cualitativa, descriptiva e interpretativa, ya que se enfoca en las experiencias individuales. Su diseño es un estudio de casos de corte micro etnográfico transversal, porque busca especificar los rasgos importantes del fenómeno y describir las tendencias del grupo en un momento determinado (Baptista, Hernández y Fernández, 2006).

Población sobre la que se efectuó el estudio: Correspondió a ocho practicantes de instrumentos como: saxofón, clarinete, flauta travesa y theremin. Se dividieron en dos grupos, uno conformado por cuatro estudiantes que tomaron el taller en tiempos de pandemia y otro grupo de cuatro estudiantes que lo vivenciaron en post pandemia, conformados por dos mujeres y seis hombres chilenos y chilenas de entre 20 y 65 años de edad y de clase media.

Rigor Científico: Para cautelar el rigor científico, se cumplió con los siguientes criterios:

Veracidad o Credibilidad; Para el cumplimiento de este criterio, debe existir una aproximación de los resultados frente al fenómeno observado por medio de transcripciones textuales de las entrevistas, los resultados deben ser reconocidos como “verdaderos” por los participantes, se debe cautelar la observación continua y prolongada del fenómeno y realizar la triangulación con los distintos escenarios (Noreña, Alcaraz, Rojas, 2012).

En este sentido, en la presente investigación se realizaron grabaciones de las entrevistas y sus respectivas transcripciones textuales.

Confirmabilidad; Los resultados tienen que garantizar la veracidad de las interpretaciones o descripciones realizadas por los investigadores y pares que lo auditen, para esto deben proceder a la revisión de los hallazgos, identificar y describir sus limitaciones y alcances (Noreña et al., 2012).

Consistencia; La complejidad de la investigación cualitativa hace difícil la estabilidad de los datos. Para aproximarlos, se contrastan las fuentes de información o métodos de recolección de datos a través de la triangulación, descripción detallada del proceso de recolección de datos, su análisis, interpretación y la reflexividad del investigador (Noreña et al., 2012).

Transferencia; Los resultados de la investigación cualitativa deben ser transferibles, esto se realiza elaborando una descripción detallada del contexto y de los participantes, realizando un muestreo teórico, una recogida exhaustiva de datos, la contrastación de los resultados con la literatura existente y la triangulación entre escenarios (Noreña et al., 2012). En el estudio se triangulan los escenarios; *pandémico* y *post pandémico*.

Además de los cuatro criterios cualitativos anteriormente mencionados, en la investigación se cumple con la *Validez interna* de los instrumentos a través del criterio de jueces expertos y su análisis de contenido. La *Validez externa* con el criterio de los jueces

expertos respecto a la muestra. La *Objetividad* a través del criterio de Jueces expertos respecto de los resultados obtenidos y análisis de los mismos.

Aspectos éticos: Los participantes firmaron un consentimiento informado antes de realizar la investigación. Se cautelo con extremo cuidado la integridad física y psicológica de los/as participantes y que toda acción potencie su desarrollo y respete sus necesidades e intereses.

Se le otorgó plena libertad de elección en lo que él /ella pueda ejercer y se procuró que el estudio se desarrolle de acuerdo al respeto a la dignidad de otros /as, al medio ambiente natural y cultural.

En todas las ideas expresadas en esta tesis se han referenciado los autores según la norma APA 7a edición, cautelando de esta manera la propiedad intelectual de los/as autores/as utilizados como base del estudio. El estudio cuenta con la aprobación por parte del comité de ética del Magíster en Arte y Educación de la Universidad Central mediante la Carta Ética.

Plan de análisis de los datos: El estudio se desarrolló en tres instancias de recopilación de información, que se conformaron dentro de dos escenarios de estudio, en donde se realizaron entrevistas semi estructuradas individuales.

El primer escenario fue conformado por una fuente de datos correspondiente a las y los estudiantes que vivenciaron el taller instrumental Online en el año 2020. Se consideraron como fuentes de información a dos grupos etarios: uno de entre 20 y 29 años y otro de entre 30 y 45 años de edad.

El segundo escenario fue conformado por otras dos fuentes de datos correspondiente a los y las estudiantes que vivenciaron el taller instrumental Online durante el año 2022, de entre 31 y 39 años y otro de entre 50 y 65 años de edad.

Una vez transcritas las entrevistas, se realizaron 4 matrices abiertas, las que fueron auditadas por pares investigadores. Luego de realizar la auditoría, se realizó la triangulación de las fuentes de datos, generando matrices axiales con las categorías correspondientes que aparecieron con mayor frecuencia.

Luego se procedió a la triangulación de los escenarios, generando una nueva lista de categorías y subcategorías con el fin de sintetizar el resultado del análisis, el cual facilitó la confección de la matriz selectiva en la que se ejemplifica el trabajo de cada escenario y sus coincidencias. Para llegar a este resultado, se compararon estudios previos, generando así la descripción de los resultados de la investigación.

9. Reflexiones y percepciones en el camino del aprendizaje

9.1. Vivencia y percepción del taller

El estallido de la pandemia del Covid-19, obligó a cada persona a vivenciarla de formas diferentes, no obstante, muchas tuvieron en común la necesidad de crear y aprender, siendo este periodo de tiempo, oscuro, por un lado; de enfermedad y muerte; de autosabotaje y autodestrucción.

Por otra parte, podríamos señalar que también fue una etapa de crecimiento y de autoconocimiento, dando paso al desarrollo de nuevas ideas dentro de una nueva consciencia más proactiva, surgidas desde la necesidad de comunicación dado el aislamiento y la incertidumbre. El desafío ahora es que la memoria prevalezca.

Sin duda, en post pandemia hemos visto grandes cambios, pero intentamos volver a la vida según cómo la percibíamos antes de la pandemia. Ahora, las cosas que antes nos parecían extrañas ya no nos lo parecen tanto y las que ahora nos parecen normales, antes nos parecían inconcebibles, como la posibilidad de aprender a dominar un instrumento musical a través de un taller virtual.

En este sentido, en el taller online se “sentía que fluía súper bien la información, que era bien clara, como dije también muy amigable, como muy accesible para poder abordar la armonía, en este caso o lo que se está llevando a cabo” (EM1-20)¹.

Si bien los participantes que conformaron el grupo que vivenció el taller durante la pandemia en el año 2020, advirtieron que aprendieron de forma fluida y la información era accesible en cuanto a que se expresó de forma clara. Por otro lado, los participantes del grupo que percibió la experiencia en post pandemia, comprendieron el hecho de que la música es una práctica que requiere de lo lúdico o el tener la disposición de arriesgarse a equivocarse.

Respecto a esto, uno de los estudiantes del año 2022 manifestó que: “(El taller) lo percibí como súper eh, como que te ayuda igual a relajarte con el tiempo, pero en principio igual uno no está como acostumbrado, pero creo que vas acostumbrándote al hecho de que la música es una práctica que requiere un poco eso, lo lúdico o el tener la disposición a arriesgarse y eso es lo que te entrega el juego”(Em2-22)².

En este sentido, los participantes pudieron experimentar el taller online dentro de realidades distintas según el momento en que lo vivenciaron, puesto que un grupo estuvo obligado a vivirlo en forma virtual por estar inmerso en la pandemia, a diferencia del grupo del escenario post pandémico, que accedió al formato online de forma voluntaria y con menos prejuicios, debido a la previa experiencia pandémica con la virtualidad a causa del encierro.

Sin embargo, independiente del escenario, los dos grupos tuvieron una buena percepción sobre lo aprendido en el taller online. Por lo tanto, podemos afirmar que la percepción es una parte importante de la conciencia que constituye la realidad como es experimentada. Es el producto del proceso de la recepción de información a través estímulos bajo condiciones correspondientes a la actividad del sujeto (Carterette & Friedman, en Arias, 2006).

9.2. Vivencia y percepción del taller

El nacimiento del método EscArp se produjo en tiempos de cuarentena durante la pandemia por COVID 19 y se debió en gran parte al comprender que había que crear algo

1 1er estudiante mayor entrevistado, grupo año 2020

2 2do estudiante menor entrevistado, grupo año 2022

en ese momento, en que la quietud entre el caos daba la posibilidad de aportar con un grano de arena para que el espíritu resistiera dicho caos.

Entonces, el método EscArp es el resultado de la investigación y la experimentación con los estudiantes del taller instrumental Online que se llevó a cabo en el año 2020, quienes, durante dicho taller, percibieron los primeros avances en el desarrollo de sus habilidades musicales.

En este sentido, una de las estudiantes que lo experimentó en la pandemia, manifiesta lo siguiente: “Francamente me ayudó bastante porque como no tenía experiencia tocando un instrumento, entonces igual me permitió ir agarrando cierto ritmo y cierta forma de practicar se podría decir” (Em2-20)³.

Por otra parte, las y los estudiantes que tuvieron la experiencia del taller online en el año 2022, vieron avances tanto en lo teórico, instrumental como en la improvisación, ya que el método permite a las y los estudiantes adquirir cierta disciplina y amplitud de aprendizaje.

En este sentido, uno de los participantes del año 2022 manifestó que:

Es un método que yo veo que tiene mucha proyección(...), creo que hay un tema de desarrollar la habilidad instrumental y yo creo que este método, o por lo menos a mí me deja esa sensación de que una vez que uno adquiere el método, va a tener una amplitud para dimensionar las tantas posibilidades que uno tiene para la improvisación (EM2-22)⁴.

Respecto a la implementación del método EscArp, se llevó a cabo entendiendo el concepto de *método*, como lo plantea Jorquera (2004), quien opina que, desde tiempos remotos, lo percibimos como un manual para aprender a ejecutar un instrumento musical, cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje mediante ejercicios ordenados en dificultades progresivas.

No obstante, la diferencia más evidente de EscArp en comparación con los métodos tradicionales, comprende sus cualidades tecnológica-lúdica y, específicamente, fue concebido como una guía práctica de escalas y arpeggios, debido a que estos elementos son la base para generar cualquier melodía, comprendiendo que el dominio de todas las escalas, es muy importante para que él y la estudiante pueda ejecutar su instrumento de forma óptima.

9.3. Percepción emocional y Aplicación del método EscArp

Tal como se manifestó en párrafos anteriores, la irrupción de la pandemia obligó a cada persona a vivenciarla de formas diversas, en un contexto de aislamiento e incertidumbre. Sin embargo, muchos tuvieron en común la necesidad de aprender y crear, por lo que podríamos señalar que también fue una etapa de crecimiento y de autoconocimiento.

3 2da estudiante menor entrevistada, grupo año 2020

4 2do estudiante mayor entrevistado, grupo año 2022

El mundo había cambiado y debido a esto, muchas personas reconsideraron su forma de vivir y de relacionarse con otras, dando así más importancia al propio bienestar psicológico, surgiendo la necesidad de tomar un ritmo de vida más relajado.

En este sentido, la metodología de EscArp tomó esa línea desde el comienzo y el rumbo se estableció en contexto de post pandemia, pues “Al plantearse como un juego, el aprendiz o el que está incursionando en esto, deja de tener una presión de lo que genera la frustración de que no te salgan las cosas, como que te lo tomas muy en serio en término de no equivocarse” (EM2-22).

En un principio, podemos entender que el participante, otorgó suma importancia al aspecto lúdico del método, sin perder seriedad en la práctica, “porque es como cuando uno es niño, que el juego es en realidad algo súper serio, pese a que es un juego” (Em2-22).

Por consiguiente, esta idea sugiere el uso del juego en el aprendizaje, con el fin de percibirlo como algo serio, pero relajado, ya que el juego cumple con un estímulo natural de imitación o satisface la necesidad de relajación y dispersión, reaccionando al impulso de lograr desafíos para sí mismo o en la necesidad de entrar en competencia. Generalmente, el juego se asocia a lo *no serio*, pero al estar inmersos en él, cobra suma importancia (Huizinga, 2000).

Otro aspecto del método expresado por las y los participantes, fue la forma en que lo aplicaron, puesto que, tiempo después de haber tomado el taller del año 2020, algunos y algunas estudiantes usaron EscArp de diferentes maneras.

Por ejemplo, se puede “aplicar todo este conocimiento a otro tipo de instrumento, transversalmente, en mi caso el violín, igual en el piano metí mano por así decir y creo que es súper transversal, súper buena herramienta para utilizar no solo en un puro instrumento” (EM1-20).

Asimismo, al usarlo en talleres extra escolares, “hemos ido avanzando en las escalas, bueno en cosas muy simples, pero ha servido bastante, los niños han logrado algunos desafíos musicales, así que además de servir para mí, también me ha servido con mis propios alumnos y alumnas (EM2-20)⁵.

9.4. Educación virtual y en pandemia

Durante las cuarentenas por la pandemia de COVID 19, la música fue vital en el quehacer cotidiano de muchas personas que se dedicaron a la producción musical gracias a las TIC, las cuales hicieron posible la difusión y creación de su música. Por otro lado, muchos quisieron aprender a ejecutar algún instrumento, por lo cual se hizo imprescindible la implementación de la educación online.

En consecuencia, el formato virtual en el año 2020, fue la mejor alternativa para una de las participantes del estudio, esto:

(...)por dos razones: primero por las condiciones de pandemia y segundo

5 2da estudiante mayor entrevistada, grupo año 2020

porque hay pocos profesores de clarinete, especialmente en Valparaíso, donde me ubico yo. Entonces fue una oportunidad que se abrió, además de la única manera que encontré en el minuto de aprender clarinete. Fue por una cosa logística” (Em2-20).

En efecto, la participante menciona que decidió tomar el taller por las condiciones de pandemia principalmente, pero también por un tema geográfico, ya que no conocía profesores de clarinete en el lugar en donde se ubicaba, por lo tanto, la pandemia no fue la única razón para cursar un taller en formato virtual.

Es más, dentro de los contextos en los cuales los estudiantes vivenciaron el taller, ambos escenarios, pandémico y post pandémico, tuvieron en común la experiencia del formato virtual, formato que, dentro del arte y la educación, sigue siendo objeto de prejuicios.

Sin embargo, luego de finalizar la pandemia, existió mayor interés por implementar el formato virtual, generalmente por razones geográficas y por optimización del tiempo, razones que contribuyen a mejorar ese interés, porque se puede “tener clases con cualquier persona en cualquier parte del mundo, en cualquier lugar, la distancia ya no es una limitación” (Em1-22)⁶. Por último, tal como se ha mencionado anteriormente, podemos corroborar que con la irrupción de la pandemia de COVID-19, se hizo indispensable la implementación de este formato a través de las TIC, debido a que permite al estudiante elegir el espacio y momento donde estudiar, favoreciendo el aprendizaje adecuándose a la velocidad y condición en que se encuentra cada estudiante (Sánchez & Cía, 2011).

9.5. Percepción de los y las estudiantes acerca del rol del profesor

A pesar del boom del uso de las TIC en la música y la educación artística en tiempos de pandemia por COVID19, el maestro siempre fue fundamental para que exista el aprendizaje, debido a que éste no debería ser un simple reproductor de información.

Con respecto al *rol del profesor* la Percepción de los y las estudiantes se hizo notar, sobre todo en cuanto a la retroalimentación y la forma en que se expresa.

En primer lugar, uno de los estudiantes que tomó el taller en el año 2020 expresó lo siguiente: “Para mí fue súper grata, fue... me encontré con un profe bacán, en el sentido de que cumplió mis necesidades, como de darle esta seriedad o este ir en serio con el instrumento” (Em1-20)⁷. En segundo lugar, tenemos el testimonio de uno de los estudiantes que vivenció el taller online en el año 2022, de quien tenemos su testimonio a continuación: “O sea realmente ese feedback ¿no cierto?, entre clase y clase con el maestro es súper importante puesto que mantiene el interés, mantiene la fuerza, mantiene el dinamismo” (EM1-22)⁸.

En este sentido, el docente es un guía que debe potenciar el proceso de aprendizaje

6 1er estudiante mayor entrevistado, grupo año 2022

7 1er estudiante menor entrevistado, grupo año 2020

8 1er estudiante mayor entrevistado, grupo año 2022

del estudiante (Picón, 2020) y para que se produzcan aprendizajes, debe haber un profesor y un aprendiz, ya que se forma una relación humana que transmite emociones, las que nos permiten hacer resonar lo que aprendemos a través de la narración del maestro y, por lo tanto, como lo manifestó Benjamin (1991), estas experiencias se pueden convertir en sabiduría.

9.6. Aprendizaje Musical

Existe un prejuicio acerca del aprendizaje musical, que da a entender que hay que poseer un don casi divino o un talento especial para lograr aprender a ejecutar un instrumento, sin considerar que los músicos, lo han logrado después de practicar miles de horas.

El lenguaje musical es inherente al ser humano y no se toma en cuenta el hecho de que todos podemos hacer música en cualquier momento. Por ejemplo, al cantar en la ducha, al percutir con los dedos en la mesa mientras esperamos o al silbar o tararear una melodía. La diferencia está en que no todos practicamos lo suficiente para dominar bien el lenguaje musical, ya sea por falta de interés o confianza.

La mayoría de los músicos de profesión, tienen la experiencia de haber estudiado música, seria y conscientemente, ya sea en el contexto de educación formal o informal y dentro de la educación informal abundan los talleres, donde es posible que ocurra el *Aprendizaje Musical*. En el caso del taller Instrumental Online analizado en el estudio, podemos visualizar lo expresado por una de las estudiantes que lo experimentó en el año 2020, quien afirma que se perciben avances y “también la seguridad en poder componer mis canciones, antes tenía menos conocimientos ahora tengo más, entonces me siento más segura musicalmente hablando” (EM2-20).

Por otra parte, uno de los estudiantes que participó del taller en el año 2022, manifestó “que hay aspectos que no me doy cuenta de que voy aprendiendo, pero que sí es valioso del punto de vista como del manejo del instrumento o de entender cómo es la estructura de la música” (Em1-22). Es decir, sin darse cuenta, observó avances en su aprendizaje y en este sentido, el avance impacta en su interés por seguir aprendiendo.

Dado esto, podemos afirmar el cumplimiento con lo planteado por Rusinek (2004), en cuanto a que el aprendizaje musical es un proceso complejo que demanda el desarrollo de habilidades auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido. Al tiempo que se apoya en la asimilación de contenidos teóricos.

9.7. Políticas educativas

Existe otro prejuicio con respecto a la importancia de la música en Chile y el rol del músico como tal, prejuicio que tiene que ver con que la música sólo sirve como mera distracción y si eres músico no podrás ganar el sustento suficiente para poder sobrevivir.

Efectivamente, cada vez hay menos espacios en donde se puede ir a escuchar a músicos tocar en vivo, porque es un costo que no se considera necesario y que en la mayoría de los espacios culturales, no están dispuestos a asumir, hecho que se vio potenciado luego de la pandemia por COVID 19, en donde el circuito musical fue uno de los más afectados.

Esta situación se convierte en un loop al cual, lamentablemente para los músicos chilenos, se suma la tendencia a otorgarle poco espacio a la música nacional en las radios y otros medios masivos de comunicación, en comparación con la música extranjera.

En este sentido, podemos deducir que si en el aula, la clase de música se entiende como un mero espacio para cantar las mismas canciones desde hace décadas, sin profundizar en el estudio del lenguaje musical, no se invierte en los instrumentos musicales necesarios para el aprendizaje, o si en el currículum oficial se reducen las horas, en realidad la música y su enseñanza no goza de la importancia debida dentro de las políticas públicas y educativas.

Ya que, por medio de la educación musical, al igual que la educación artística en general, se puede generar el pensamiento crítico, el cual no es provechoso en nuestro contexto económico neoliberal. En efecto, resulta bastante difícil saber si el prejuicio acerca de la poca importancia de la música se construye desde la cultura popular o desde la educación, espacio en donde aún se enfatiza demasiado en el adoctrinamiento por repetición.

Con respecto a este tema, en el marco del desarrollo de la investigación, emergió una subcategoría referente a las *políticas educativas*, específicamente referenciando la situación en Chile, pero sin duda es una temática transversal en varios países latinoamericanos.

En este sentido, se:

(...) podría decir que el paradigma del estudio pensado como un estudio en el cual tú vas a jugar y que en esto te puedes entretener, pasarlo bien, es una cosa que, en estos tiempos, donde la educación sigue marcando una, un patrón desde los años ochenta, osea que no ha cambiado mucho la educación en el cómo entregar un conocimiento. (EM2-22)

Este paradigma generó interés por parte de los estudiantes, expresando su importancia debido a que:

(...) actualmente en la música se sigue enseñando de manera muy plana o sin incentivar al niño de que no es algo estresante, no tiene por qué ser una cuestión de que te lleva a tener miedo a practicar el instrumento o las partituras o las escalas(...), mucha gente se retrae o se retira de la música cuando ve que hacer música es algo que le genera tensión. (EM2-22).

En efecto, Rusinek (2004) manifiesta que, en el currículum oficial, la tendencia es reducir la importancia del aprendizaje musical y dentro de lo que respecta a la educación formal, se basa en el aprendizaje verbal por recepción, visión que resulta inapropiada en la educación musical en general.

Puesto que mientras el desarrollo de habilidades musicales capacita a niños y adolescentes para mantener una relación activa con la música en el futuro, al limitarla a la mera transmisión de información, favorece una pasividad consumista que sólo le interesa

a la industria, complicándose en la educación secundaria, porque los adolescentes ya no se sienten motivados para memorizar la información segmentada que se les ofrece.

9.8. Aspectos metacognitivos del método EscArp

Uno de los objetivos principales dentro de la gestión del método, fue crear un mecanismo para lograr la construcción mental de algo tan abstracto como lo es una secuencia de sonidos y sin necesariamente saber leer partituras.

Este ejercicio, se practica al utilizar una fórmula previamente asociada a un giro melódico o una secuencia de notas, visualizándola mentalmente. Al hacerlo, ya se está siendo consciente de la construcción de esta pequeña variación musical y luego de este proceso, se debe llevar a cabo con un instrumento o con la voz, para poder reproducirlo y luego asumir el desafío de las ruletas y ejecutar las fórmulas al azar.

Esta idea se llevó a cabo, porque en contexto de pandemia y en las clases online, los estudiantes no podían concentrarse bien al estar rodeados de estímulos en sus casas y al tener la pantalla al frente, siendo blanco de un bombardeo sin cesar de notificaciones de WhatsApp, Instagram, etc. De esta manera, se vieron obligados a concentrarse automáticamente.

Respecto a lo aprendido, los y las estudiantes expresaron haber sido conscientes de la propia construcción de conocimientos y habilidades musicales, destacando el aspecto lúdico, que les causó un cambio de paradigma, permitiendo recibir la información de forma relajada y dando paso a la reflexión, permitiendo de esta manera la auto evaluación.

Ya que:

no todo es (...) del conocimiento que vas adquiriendo, sino que también hacer una evaluación de lo que tu aprendiste, como la auto evaluación constante, que creo que es súper importante y a veces uno la deja de lado pensando en que todo es absorber. (Em2-22).

En efecto, el participante citado, quien tomó el taller en post pandemia, manifiesta la importancia de los procesos internos del aprendizaje, por otra parte, uno de los estudiantes que tuvo la experiencia del taller el año 2020, le atribuyó el asunto metacognitivo al factor lúdico del método, al expresar que:

me pareció una súper buena metodología, porque como bien lo describe en el nombre, tenía un poquito ese factor de juego, como de azar al momento de estudiar las escalas y arpegios y del cual no sé, cuando nos enfrentábamos a una escala nueva y aparecía esto, era totalmente desafiante porque como no lo tenías practicado, funcionaba en la mente la capacidad de poder desarrollarlo ahí en primera instancia. (Em1-20).

Siguiendo esta idea, podríamos confirmar lo expresado por Glaser, (en Norman, Atkinson y Herstein, 2008), que la metacognición es un área que contribuye bastante a

la educación, “a medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje” (p 191).

10. Discusión

Podemos decir que en general, existieron buenas percepciones de las y los estudiantes del taller de práctica instrumental Online, un grupo en pandemia y otro en post pandemia, acerca de la implementación del método utilizado para el desarrollo de su aprendizaje musical.

Dentro de toda la investigación, sólo hubo una textualidad negativa, en la cual se expresó que a veces hacía falta el instrumento del profesor sonando en vivo en el marco de las clases virtuales. Según las y los estudiantes, se sintió fluidez y claridad dentro del aprendizaje y lo que más se destaca es la amabilidad y accesibilidad en la presentación y desarrollo metodológico dentro del taller.

También se destacó el aprendizaje en el plano teórico, armónico, instrumental y el enfoque lúdico. Debido a que el juego se entiende como algo poco serio, sin embargo, se vuelve riguroso y serio cuando estamos inmersos en él al buscar estrategias para poder superar los desafíos que nos presenta (Huizinga, 2000), siendo este aspecto, un pilar fundamental en la vivencia del taller online y una de las características principales del método EscArp.

Siguiendo con la línea de la lúdica, también podemos tomar las palabras de Gómez, (2003) quien nos recuerda el hecho de que, aunque no se exprese directamente, el juego es esencial en toda actividad musical.

Esta idea cobra sentido cuando los participantes del Taller Online reflexionan que:

(...) el concepto de música o el concepto de hacer música en otros idiomas tiene otro significado, además, entonces play es tocar, pero también jugar o empezar y en Italia tiene otro concepto que también es mucho más profundo(...), te lleva a reflexionar que, en el fondo, hacer música no tiene que ser tan académico, tan rígido y eso creo que es valioso de este método. (EM2-22).

Por otro lado, el formato de clases remotas, permitió a los participantes del taller, vivir la experiencia de crear sus propias habilidades musicales dentro de su espacio cotidiano.

En la actualidad, algunos de ellos son los espacios Online y las TIC, sobre todo si se utilizan en los hogares y comprendiendo el concepto de *vivencia* dentro de la experiencia estética, como en la educación, en el arte y en la apropiación de ellos dentro de nuestra vida cotidiana.

En donde podemos dar cuenta que la experiencia del arte no se vive sólo en los museos (Dewey, 2008) y la construcción de habilidades artísticas no ocurre sólo en la escuela de arte o en la universidad, sino que puede complementarse en el espacio cotidiano.

11. Conclusiones

Al finalizar la investigación, es posible dilucidar el logro de los objetivos proyectados al comienzo del proceso a partir de los resultados alcanzados. En primer lugar, se puede considerar que las averiguaciones teóricas realizadas desde distintos autores respecto a los métodos de educación musical, permitieron identificar y determinar las metodologías y estrategias utilizadas en función del aprendizaje musical.

Estas se extrajeron desde estudios recientes que enriquecieron el marco teórico de la investigación, favoreciendo el logro del objetivo propuesto. En este aspecto, las y los autores estudiados, otorgaron información necesaria para profundizar respecto a los métodos de educación musical y segregar los conceptos analizados en la discusión bibliográfica como soporte del estudio.

En segundo lugar, por medio de los datos extraídos desde la percepción de los avances de los estudiantes del año 2020, de dos rangos etarios diferentes, con respecto a su aprendizaje musical utilizando el método EscArp, a través de sus respuestas a la entrevista, se concluye que han percibido avances significativos, que si bien en contexto de pandemia era una de las pocas opciones en cuanto a ser un formato de taller Online, resultaron ser fluidos y transversales en varios aspectos de la práctica musical.

Cabe mencionar que muchos de esos avances fueron atribuidos al sentido emocional de la diversión y la profundidad que otorga la reflexión acerca de lo aprendido a través del aspecto lúdico del método.

En tercer lugar, a través de los datos extraídos desde la percepción de los avances de los estudiantes del año 2022 y de dos rangos etarios diferentes, con respecto a su aprendizaje musical utilizando el método EscArp, por medio de sus respuestas a la entrevista. Al igual que en el escenario del año 2020, se concluye que han percibido avances significativos en comparación con otros escenarios de aprendizaje.

Pues a pesar de no estar en contexto de pandemia, siendo una de las tantas opciones de taller de práctica instrumental online y presencial, resultaron ser fluidos y transversales en variados aspectos de la práctica musical instrumental. Cabe mencionar también que a muchos de los avances se les atribuyó el sentido emocional de la diversión y profundidad que otorga la reflexión acerca de lo aprendido a través del aspecto lúdico del método EscArp.

Determinando el objetivo que se dirige a describir y comparar las percepciones de las y los estudiantes que vivenciaron el taller Online, un aspecto importante que surgió en la investigación, tiene relación con los procesos internos que nos produce la lúdica al estar inmersos en el juego y buscar estrategias para superar desafíos, lo cual nos conduce hacia la autoevaluación y la metacognición.

En efecto, la metacognición es un aspecto sumamente importante en el aprendizaje musical y en la educación en general, ya que se arraiga en que todos los estudiantes se hallan continuamente frente a nuevos desafíos de aprendizaje (Norman et al. 2008). Sobre todo, en la educación musical, debido a que continuamente se produce música en

todo el mundo y particularmente en el contexto actual, donde las creaciones artísticas producidas y difundidas a través de las redes sociales son cada vez más efímeras (García, 2023).

Frente a este escenario, hacer que las y los estudiantes sean capaces de aprender de forma autorregulada, se vuelve una necesidad. Por ende, enseñar a aprender, debería ser uno de los principales objetivos del maestro.

Referencias

- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizonte Pedagógico*, 8(1), 9 - 22.
- Baptista Lucio, P., Hernández Sampieri, R., & Fernández Collado, C. (2006). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Benjamín, W. (1991). *El Narrador*. Taurus.
- Betancourt Jaimés, R., Guevara Murillo, L. N., & Fuentes Ramírez, E. M. (2011, enero 1). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos. *Universidad de La Salle. Facultad Ciencias de la Educación. Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras*. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/305
- Calanchez, A., & Chávez, K. J. (2022, enero). Apropiación social de la tecnología: una necesidad como consecuencia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (21), 183-198. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.720>
- Canals, A., & Hülkamp, I. (2020, noviembre). Plataformas digitales: fundamentos y una propuesta de clasificación. *Oikonomics, Revista de economía, empresa y sociedad*, (14). <http://oikonomics.uoc.edu>
- Casanova López, O., & Serrano Pastor, R. M. (2016, abril 19). Internet, tecnología y aplicaciones para la educación musical universitaria del siglo XXI. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 405-421. 10.4995/redu.2016.5801
- Chaparro, B. L. (2020, diciembre 26). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia COVID-19: Aproximaciones y experiencias. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 29-40. <https://orcid.org/0000-0002-3453-3716>
- Contreras, A., Díez, M. d. C., & Pacheco, J. P. (2007). *Las matemáticas y la evolución de las escalas musicales*. Redined. Retrieved November 4, 2022, from <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/14011>
- Cordantonopulos, V. (2002). *Curso completo de Teoría de la Música*. Héctor Fernández.
- De la Rosa Medina, E. (2015, octubre). *El uso de las TIC en los centros superiores de música. Un análisis desde la perspectiva del profesorado, del alumnado y de los recursos de las webs institucionales*. [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Delgado Martínez, M., & Mederos Llanes, B. C. (2019, diciembre 2). Un método integrador de educación musical para la básica secundaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202019000500349&script=sci_arttext&tlng=pt
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

- Díaz Cruz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Alteridades*, 7(13), 5-15. ISSN: 0188-7017
- El Método*. (n.d.). Música en Colores. Retrieved December 27, 2022, from <https://www.musicaencolores.com/el-metodo/>
- García Moreno, P. E. (2023, enero). Redes Sociales y Creación Artística: conectados con la desolación. *Tercio Creciente*, 23(23), 143-152. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.23.6930>
- Gómez, J. (2003). El Homoludens de Johan Huizinga. *Retos. Nuevas tendencias en educación Física, Deporte y Recreación, Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, 1(4), 32-35.
- Gorostidi, S., & Samela, G. (2015, October 23). *Los aprendizajes musicales informales y no formales*. SEDICI. Retrieved November 2, 2022, from <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49215>
- Grinspun Siguelnitzky, N. (2018). Aprendizaje musical y funciones cognitivas: perspectivas desde la neurociencia y la cognición corporizada. *Neuma*, 2(1), 114 a 131.
- Gutiérrez, D. (2009, febrero). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, (66). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales* (4ta ed.). Herder. Huizinga, J. (2000). *Homo ludens* (E. Imaz, Trans.). Alianza Editorial.
- Jorquera, M. C. (2004, noviembre). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (14). <http://musica.rediris.es>
- Méndez Lorca, P., & Angulo, R. (2018). El aprendizaje de un instrumento musical como el violín mejora la atención sostenida. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2019.52309>
- Noreña, A. L., Alcaraz Moreno, N. A.-M., Rojas, J. G., & Rebolledo Malpica, D. (2012, diciembre). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa* (Vol. 12, Issue 3).
- Norman, D., Atkinson, R., & Herstein, R. (2008). *Metacognición: Un camino para aprender a aprender*. SciELO Chile. Retrieved February 1, 2023, from https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100011&script=sci_arttext
- Olguín Araujo, K. (2019, febrero). *El papel de las tecnologías de información y comunicación en la construcción de la identidad y la visión del mundo* [Tesis como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestra en Filosofía Contemporánea Aplicada]. Universidad Autónoma de Querétaro Facultad de Filosofía.
- Palazón Herrera, J. (2015, Julio). Internet como plataforma para la enseñanza y aprendizaje musical: audiovisuales online para la práctica instrumental. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/275646953_Internet_como_plataforma_para_la_ensenanza_y_aprendizaje_musical_audiovisuales_online_para_la_practica_instrumental
- Palomera, R., Salguero, J. M., & Ruiz, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Ministerio de Educación y Ciencia, España*, 20(1), 43-58.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la Música preescolar Latinoamérica*. Pearson Educación.
- Peñalver Vilar, J. M. (2009). *Lenguaje musical: II*. Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.
- Pérez, V. (2015, febrero 15). *Propuesta de un Método Teórico-Práctico para desarrollar*

la técnica de base común en las Especialidades de Clásico, Moderno y Jazz para su Integración en el Sistema Educativo Actual. RiuNet. Retrieved May 3, 2022, from <https://riunet.upv.es/handle/10251/21569>

- Perozo, G. M., Kisnerman, N., & Reyes, M. (2006). El concepto del taller. *acreditacion.unillanos.edu.co*. https://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf
- Picón, M. L. (2020, mayo 26). ¿Es posible la enseñanza virtual? *FORO EDUCACIONAL* N°34, 2020, 11-34. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2357>
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* [Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación con Énfasis en Ciencias de la Salud]. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Bogotá, Colombia.
- Quiroz Trejo, J. O. (2009, diciembre). Arte, sociedad y sociología. *Sociológica*, 24(71), 89-121. ISSN 2007-8358
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5).
- Saldaña, S. (2013, 09 20). *Las Escalas Musicales, Acordes, Pentagrama y Partitura*. academia.edu. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62001715/Las-Escalas-Musicales-Acordes-Pentagrama-Samuel-Saldana20200205-110571-x4s63k-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1667614559&Signature=VWsfBzIshrBYhWT4QjxWXXwyKgiZPXGsduD1~H6-b>
- Sánchez, M., & Cía, I. (2011, junio). Nuevas Tecnologías e Innovación Educativa en el campo de la Educación Musical: propuesta para la formación de profesorado especialista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (13), 3-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634083>
- Schafer, R. M. (2007). *El Rinoceronte en el aula*. Melos. CDD 780.7
- Sosa, A., & Castillo, A. (2018, septiembre). Acciones y Estrategias de Comunicación en Plataformas digitales El Caso Cifuentes. *Revista Prisma social*, (22), 247-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562964>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *ALTERIDADES*, 4(8), 47-53.

Fantasia (1940), un acercamiento a la influencia de las vanguardias artísticas a través de la música

Fantasia (1940), an approach to the influence of the artistic avant-garde through music

Joaquín Vela Marquez

Universidad de Córdoba
l02vemaj@uco.es

María Jesús Cabello Bustos

Universidad de Córdoba
z72cabum@uco.es
<https://orcid.org/0000-0002-9524-6091>

Recibido: 23/02/2023
Revisado: 03/05/2023
Aceptado: 11/10/2023
Publicado: 01/01/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Vela Márquez, Joaquín y Cabello Bustos, María Jesús (2024). «Fantasia (1940), un acercamiento a la influencia de las vanguardias artísticas a través de la música», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 109-123), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7792>

Resumen

En 1940 Disney lanzó Fantasia, un largometraje animado que reunía diferentes visiones de fragmentos de música clásica. A través de la influencia de sus dibujantes europeos, la mayoría de sus segmentos se inspiran en las técnicas de las vanguardias artísticas europeas. A través del recorrido de sus capítulos se propone un análisis de la influencia vanguardista así como de la música utilizada en cada uno de ellos.

Palabras clave: Fantasia, vanguardias, Disney, música clásica

Abstract

In 1940 Disney released Fantasia, an animated feature film that brought together different visions of fragments of classical music. Through the influence of its European cartoonists, most of its segments are inspired by the techniques of the European artistic avant-gardes. Through the course of its chapters, an analysis of the avant-garde influence as well as the music used in each of them is proposed.

Keywords: Fantasia, Avant-garde, Disney, Classical music

1. Introducción

A raíz del éxito obtenido con el primer largometraje de la factoría Disney, *Blancanieves y los siete enanitos* (Snow White and the Seven Dwarfs, Cottrell, Hand y Jackson, 1937), la continuación que Walt Disney planeaba para su serie de cortos animados musicales conocidos como *Silly Symphonies* a través de la adaptación del poema sinfónico de Paul Dukas *El aprendiz de brujo* (L'Apprenti sorcier, 1897), pasó de ser considerado un cortometraje a formar parte de un largometraje que reuniría distintas animaciones basadas en composiciones musicales clásicas. Así nació en 1940 *Fantasia* (Fantasia, Algar, Armstrong y Beeve, 1940), una película con la que repetían utilizando la técnica del Technicolor que tan bien había funcionado en *Blancanieves y los siete enanitos* y en las dos películas dirigidas por Víctor Fleming el año anterior, *El mago de Oz* (The Wizard of Oz, 1939) y *Lo que el viento se llevó* (Gone with the Wind, 1939).

La idea que tenía en mente el fundador del imperio Disney era la de crear un largometraje del mismo estilo cada cinco o seis años y, a través de éstos, poder mostrar al público los avances en animación y las nuevas técnicas que se iban originando. Sin embargo, *Fantasia* no obtuvo el éxito de público esperado y acabó siendo un fracaso comercial, por lo que sus programadas continuaciones quedaron aparcadas indefinidamente. Con el paso de los años el largometraje obtuvo el aprecio de crítica y público y hoy en día tiene su merecido reconocimiento. En el año 2000, para conmemorar el 60 aniversario del estreno de *Fantasia* se estrenó *Fantasia 2000* (Fantasia 2000, Algar, G. Brizzi y P. Brizzi), un largometraje con el mismo formato que la primera película de la saga, una selección de fragmentos musicales clásicos acompañados de distintos tipos de técnicas y estilos de animación y que a su vez incorporaba un fragmento de la anterior película, *El aprendiz de brujo*, protagonizado por Mickey Mouse, como homenaje a la cinta original. *Fantasia 2000*, A pesar de estar dirigida para un público más infantil¹ y tener mejores críticas que su predecesora, no cosechó el éxito esperado.

La idea de partida de *Fantasia*, además de relanzar la figura de Mickey Mouse a través del fragmento que protagoniza, es la de simular estar en un concierto y mostrar mediante imágenes una interpretación de lo que un oyente podría imaginar al escuchar dichos fragmentos. Teniendo en cuenta que la interpretación de una melodía puede ser muy subjetiva al depender del criterio musical de cada persona, hay ciertos pasajes musicales utilizados en *Fantasia* que sí que poseen su propio significado, como es el caso de *El aprendiz de brujo* de Dukas al tratarse de música programática. Dukas compuso este poema sinfónico para representar el poema homónimo que Goethe escribiese en 1797. De esta forma, la partitura de Dukas evoca en todo momento la historia que está contando. Otros ejemplos destacados de música programática son *Las cuatro estaciones* de Antonio Vivaldi, que representa a través de sus cuatro conciertos de violín la evocación

1 Los dibujos animados utilizados en *Fantasia 2000* en su mayoría carecen de innovación. Los fragmentos animados principalmente se basan en el característico dibujo de la factoría Disney, a excepción de los fragmentos que acompañan la *Quinta Sinfonía op.67* de Ludwig van Beethoven y *Rhapsody in Blue* de George Gershwin.

de cada una de las estaciones del año o la *Obertura 1812* op.49 de Piotr Ilich Tchaikovsky, con la que el compositor ruso rememora la entrada en guerra de la Rusia zarista contra el Ejército Imperial de Napoleón y su posterior celebración tras la retirada de las tropas francesas. Cabello Bustos (2022) indica sobre esta obra que los:

acontecimientos acaecidos desde el comienzo de la Batalla de Borodinó hasta la retirada de las tropas imperiales francesas y los festejos rusos posteriores es lo quiso reflejar Tchaikovsky al componer su *Obertura 1812*. Con ello podemos precisar que la partitura comprende dos intertextualidades muy definidas: por un lado, se remite al ejército imperial francés a través de su himno nacional, *La Marsellesa*, y por otro utiliza el himno ruso *Dios salve al zar* para representar a las tropas rusas (p.120).

Así, en este mismo sentido, se puede considerar que la interpretación de la obra escogida de Dukas se considera fiel al poema y música original. De un modo similar ocurre con *Una noche en el monte pelado* de Mussorgsky, donde de nuevo encontramos un poema sinfónico de música programática inspirado en un cuento de Nikolái Gógol.

2. Las influencias de Disney

Walt Disney se inspiró en cuentos y leyendas europeas para escoger historias que llevar a la gran pantalla. Adaptaciones como *Bambi* del astro-húngaro Félix Salten, *Pinocho* del italiano Carlo Collodi, *Alicia en el país de las maravillas* basada en la obra del inglés Lewis Carroll, *La bella durmiente* y *La Cenicienta* del francés Charles Perrault o *Blancanieves y los siete enanitos* de los alemanes Jacob y Wilhelm Grimm sirven de ejemplo para comprender la influencia que el continente europeo tuvo en las primeras obras adaptadas de Disney. *Fantasia* no quedó atrás de esta influencia europea y ésta se muestra en sus diferentes secciones, música e imagen. Los fragmentos de música escogidos para dejar volar la imaginación de los técnicos y dibujantes de Disney pertenecen todos a compositores del viejo continente. Los alemanes Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven y Franz Schubert; el italiano Amilcare Ponchielli; el francés Paul Dukas y los rusos Piotr Ilich Tchaikovsky, Igor Stravinski y Modest Mussorgsky.

Respecto a la imagen, el clima social europeo de la época con un continente sumido en plena II Guerra Mundial, provocó que muchos dibujantes europeos emigraran al continente americano y Walt Disney los reclutara para su empresa, por lo que es posible discernir la influencia de las vanguardias artísticas europeas dentro de los primeros largometrajes de Disney, con el expresionismo alemán a la cabeza claramente visible en películas como *Blancanieves y los siete enanitos*, el surrealismo en *Alicia en el país de las maravillas* (Alice in Wonderland, Geronimi, Jackson y Luske, 1951) o distintas vanguardias en la propia *Fantasia*.

3. Fantasía y las vanguardias

3.1. Tocata y fuga en re menor BWV 565 de Johann Sebastian Bach

El primer fragmento o capítulo que se muestra en *Fantasía* está basado en la obra de fecha indeterminada del compositor de Eisenach *Tocata y fuga en re menor* BWV 565. Esta obra, una de las más conocidas del compositor cumbre de la música barroca, fue escrita originalmente para órgano y en esta ocasión se ha utilizado una adaptación para orquesta bajo la batuta del director Leopold Stokowski, autor también de la transcripción utilizada de la obra de Bach. En los primeros compases se muestra de forma muy clara cómo las notas del órgano han sido sustituidas por distintas secciones de la orquesta, como la sección aguda de cuerda (violines y violas), la sección de viento metal (trompas, trombones y tubas) y la sección grave de cuerda (violonchelos y contrabajos), terminando los primeros compases la orquesta al completo. Tal como indica el nombre de la obra, ésta se divide en dos partes, la Tocata y la Fuga. Para acompañar la sección de la Tocata el fragmento utiliza composiciones visuales en las que se mezclan siluetas o sombras de los músicos con un gran colorido de fondo. Estas bases de color recuerdan el uso del mismo en el abstraccionismo de Wassily Kandinsky. Los colores brillantes y puros del pintor ruso se utilizan para iluminar las siluetas del director y los instrumentistas mientras interpretan la obra del compositor alemán. Los primeros compases anteriormente indicados irán acompañados de unos focos luminosos que iluminan la cara del director de forma abstraccionista para posteriormente dar paso a los círculos. Estos mismos colores que iluminan al director serán los que se correspondan después según las siluetas de los instrumentistas que se van mostrando en pantalla. Así, los tonos rojizos y amarillos están relacionados con la sección de cuerda mientras que a la sección de viento le corresponden tonos del azul al morado o el arpa, que siempre se mostrará en un azul fijo. Hay ocasiones que se muestran músicos que no corresponden con la gama de color así establecido. Esto es debido a que el sonido que destaca en la música en ese momento pertenece a otra sección, la que corresponde al color mostrado.

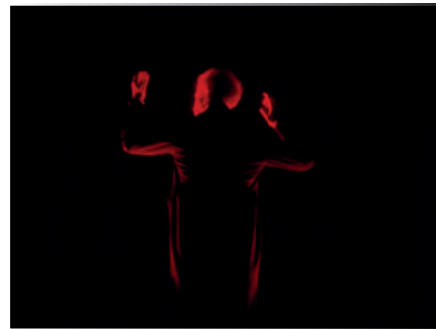


Figuras 1 y 2. *Varios círculos* (1926) y *Círculos en un círculo* (Kandinsky, 1923).



Figuras 3 y 4. Fotogramas del fragmento *Tocata y fuga en re menor* en *Fantasía* (1940).

En esta misma secuencia, se advierten también en las figuras 5 y 6 una influencia del expresionismo alemán, al superponer las siluetas de los instrumentistas buscando provocar una sensación de agobio, que se obtiene debido a una deformación de la realidad, sin llegar a ser surrealista. Esta yuxtaposición de imágenes encuentra su final en los claroscuros con color rojo de la imagen del director finalizando la sección de la Tocata.



Figuras 5 y 6. Fotogramas del fragmento *Tocata y fuga en re menor* en *Fantasía* (1940).

Esta última escena acompañada por el final de la Tocata se difumina para dar paso a las primeras imágenes animadas de la película, abandonando el montaje de imágenes del director e intérpretes y correspondiendo al inicio de la sección de la Fuga en la obra de Bach. Al inicio de la animación los instrumentos musicales seguirán presentes al mostrarse primero dibujos de los arcos de violines sobre un fondo nuboso dando paso a una representación de cuerdas flotantes (ya que lo que está sonando en ese momento son violines) a las que se añadirán imágenes de círculos coloridos como los de las Figuras 1 y 2 de las obras de Kandinsky, por lo que podemos considerar a la sección de la Fuga totalmente abstraccionista, ya que utiliza las típicas figuras geométricas y colores unidos a formas abstractas de esta vanguardia. Estas figuras se utilizan para representar las distintas voces de la Fuga.

Para finalizar con la obra de Bach, una vez acabada la Fuga, la sección de la coda es acompañada por un cambio del tipo de animación. Sobre un cielo oscuro se superponen

de nuevos los colores que predominaban en la primera parte (rojo, amarillo y morado) para dar paso de nuevo a la iluminación de la figura de Stokowski sobre un gran círculo rojo.

4. Suite el Cascanueces Op. 71a de Tchaikovsky

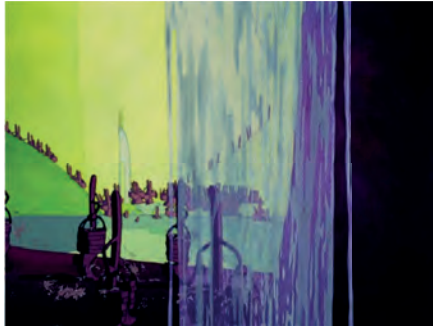
El segundo capítulo que forma Fantasía recopila una serie de fragmentos que pertenecen a la Suite orquestal El cascanueces op. 71a de Tchaikovsky, que a su vez fueron extraídos por el propio compositor del ballet El cascanueces op. 71 a fin de poder representar la obra en salas de concierto sin ballet. El narrador de Fantasía indica previamente al comienzo del capítulo que esta obra “ya no se representa hoy en día” y, de hecho, así era en la época en que Fantasía fue creada, hasta que en la década de los sesenta se hizo nuevamente muy popular y a día de hoy es uno de los ballets más representados.

Los dibujos animados que la película representa en estos cuatro fragmentos muestran a un grupo de hadas que simulan ser las creadoras de las estaciones del año, así como grupos de otros seres de la naturaleza como hongos, flores o peces. De este modo, cada uno de los cuatro fragmentos de la suite donde aparecen las hadas queda identificado con cada una de las estaciones en esta interpretación subjetiva de la obra que difiere mucho del significado propio del ballet, que no es otro que el de la obra original en el que está basado, el cuento El cascanueces y el rey de los ratones que E.T.A. Hoffman publicase en 1816.

En la primera parte, donde las hadas dotan de vida a las flores se está representando a la estación de la primavera, se puede observar una relación de dos ismos bien distintos. Por un lado, el realismo con el que se han dibujado las flores se asemeja a la corriente impresionista y por el otro, la utilización de seres mágicos tiene su correlación con el surrealismo, movimiento que también se percibe en la escena en la que un conjunto de flores baila simulando un ballet de soldados rusos.

5. El aprendiz de brujo de Paul Dukas

Se trata del fragmento más popular de toda la película. La obra de Dukas pertenece al género de música programática. Está compuesta en forma de poema sinfónico que narra musicalmente el cuento original de Goethe. Esta obra, protagonizada por Mickey Mouse y el mago Yensid (nombre formado por las letras de Disney al revés), está muy vinculada al movimiento vanguardista del expresionismo alemán. Sin embargo, a través de su música nos encontramos con una yuxtaposición de vanguardias, ya que la obra de Dukas pertenece al ismo de la vanguardia impresionista. Respecto al expresionismo desde el punto de vista visual, se puede observar cómo se juega con la imagen al mostrar la deformación de la misma a través de la yuxtaposición de las siluetas de las escobas retorciéndose (Figuras 7 y 8).

Figuras 7 y 8. Fotogramas de *Fantasía* (1940).

Al igual que Robert Wiene retuerce los escenarios donde transitan los personajes de *El gabinete del Dr. Caligari* (*Das Cabinet des Dr. Caligari*, 1920), las escobas se reproducen y superponen para crear una atmósfera agobiante al unísono con la música de Dukas. El uso de sombras y claroscuros es constante, pero también hace un eco a la vanguardia surrealista en la creación de la escoba como ser mágico, unas escobas antropomórficas que caminan y tienen brazos (Figura 8).

Otra secuencia muy influida por la obra más conocida de Wiene es el momento en el que Mickey destroza la escoba con un hacha con la infructuosa intención de deshacer el hechizo. Esta escena, aunque muy explícita, no se visualiza directamente, sino que se muestra a través de un juego de sombras, rememorando la escena en que César comete el asesinato con un cuchillo en la película del director alemán.

Figuras 9 y 10. Fotogramas de *Fantasía* (1940) y *El gabinete del Dr. Caligari* (1920).

6. La danza de las horas de Amilcare Ponchielli

El ballet conocido como *La danza de las horas* fue compuesto por Amilcare Ponchielli para formar parte de su ópera *La Gioconda*, estrenada en 1876. Esta ópera pertenece a los últimos momentos del romanticismo en Italia, ya que pocos años después sus aventajados

alumnos Pietro Mascagni y Giamoco Puccini instauraron el verismo en la península italiana bajo influencia del realismo francés.



Figura 11. Fotograma de *Fantasia* (1940).

En este capítulo de *Fantasia* se pueden encontrar rasgos distintivos del surrealismo. Está protagonizado por animales antropomórficos bailarines. En la Figura 11 se puede observar una composición digna del movimiento surrealista: un grupo de elefantes forman burbujas de aire con sus trompas para sostener en el aire a una hipopótama vestida con tutú de tul mientras permanece dormida en un diván. Esta imagen la podemos relacionar con la obra de Salvador Dalí, muy dado a utilizar elefantes en su obra. En su obra *Cisnes que se reflejan como elefantes* (1937), aunque el título evoque el reflejo de un desdoblamiento de la personalidad, es posible considerar que los elefantes están sujetando a las figuras que superponen su reflejo en ellos.



Figura 12. *Cisnes que se reflejan como elefantes* (Salvador Dalí, 1937).

Asimismo, se puede relacionar el lugar donde bailan con una imagen muy común en la obra de Dalí, al mostrarse una planicie infinita donde se han instalado una estructura formada por columnas para cercar la zona donde se realizan los distintos bailes.

Otro rasgo de referencia a otro ismo se puede observar en la Figura 13. Las sombras gigantes proyectadas por los cocodrilos que se camuflan en sus capas son muy características del expresionismo alemán, como se muestra en la Figura 14 donde la sombra del Dr. Caligari se alarga engrandeciendo la figura del propio doctor. Esta técnica se utiliza para dotar a la figura de un aspecto sobrecogedor.



Figura 13. Fotograma de *Fantasia* (1940).



Figura 14. Fotograma de *El gabinete del Dr. Caligari* (1920).

Un último comentario sobre este capítulo es necesario para referirnos al tiempo. Como se observa a lo largo del capítulo, los distintos grupos de animales representan las cuatro divisiones clásicas del día, avestruces en el amanecer, hipopótamos para el mediodía, elefantes para el atardecer y, por último, un grupo de cocodrilos como los señores de la noche. De nuevo se podría utilizar como una referencia al surrealismo de Dalí, ya que una de sus obsesiones –y que quedó reflejada en varias de sus obras– fue el paso del tiempo.

7. Una noche en el Monte Pelado de Modest Mussorgsky



Figura 15. Fotograma de *Fantasia* (1940).

La intertextualidad con la obra expresionista de Murnau es más que evidente al haber basado los diseños del demonio Chernabog (Figura 15) en el demonio jefe Mefistófeles (Figura 16) de su obra *Fausto* (Faust: Eine deutsche Volkssage, 1926), obra a su vez muy influenciada por la obra cinematográfica cumbre del expresionismo alemán a manos de Robert Wiene, *El gabinete del Dr. Caligari*.

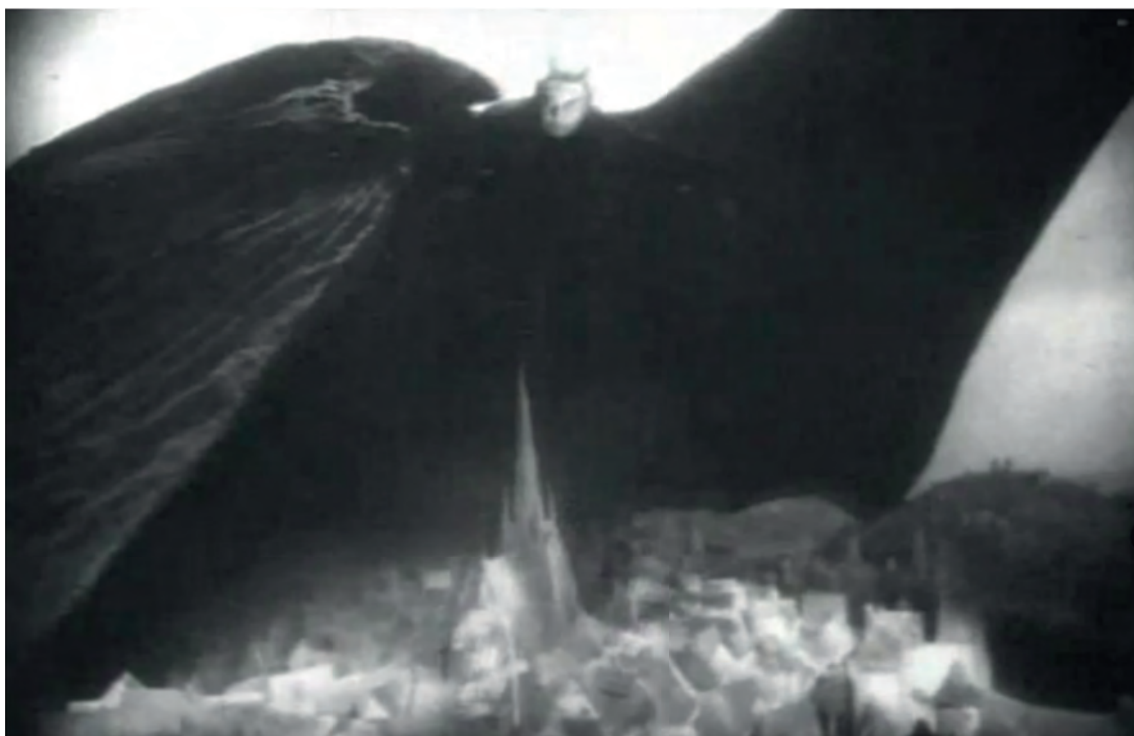
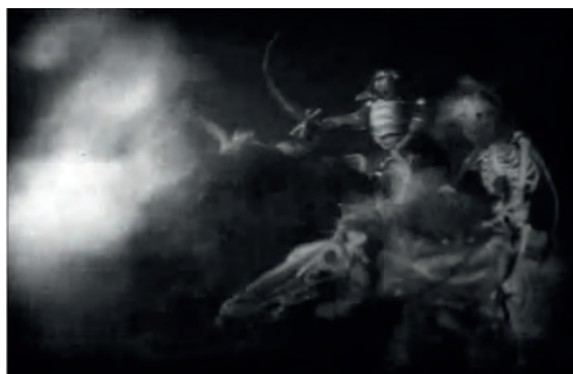


Figura 16. Fotograma de *Fausto* (Murnau, 1926).

Otro rasgo más que muestra la influencia de Murnau y el expresionismo alemán en este capítulo se observa en el ejército de muertos que gobierna cada respectivo demonio. En la Figura 18 se observa en segundo plano, tras el esqueleto de una bruja subida en una escoba voladora, unos seres formados por esqueletos montados en caballos voladores, exactamente igual que se muestra en *Fausto* (Figura 17). También ese conjunto de esqueleto a lomos de un caballo también esqueleto se puede encontrar en la obra surrealista de 1934 de Salvador Dalí *El caballero de la muerte* (Figura 19).



Figuras 17 y 18. Fotograma de *Fausto* (Murnau, 1926) y Fotograma de *Fantasía* (1940).



Figura 19. *El caballero de la muerte* (Salvador Dalí, 1934).

8. Tercera canción de Ellen D.839 de Franz Schubert

Popularmente conocida como *Ave María*, este lied de Schubert cuyo título original es *Ellens dritter Gesang III* (Tercera canción de Ellen) D.839 fue compuesto en 1825 como parte de una serie de canciones basadas en el poema medieval *La dama del lago* (The Lady of the Lake), publicado en 1810 por Walter Scott. De nuevo nos encontramos con una adaptación realizada por Leopold Stokowski para orquesta y coro, ya que el *lied*² original del compositor alemán fue realizado únicamente para voz y piano.

La imagen que nos muestra *Fantasia* (Figura 20) en la que una procesión de personas o monjes recorren un camino al alba ayudándose de una serie de faroles para iluminar su camino se puede relacionar con el movimiento del realismo respecto al paisaje boscoso y con el fauvismo respecto al color utilizado.

2 Canción.

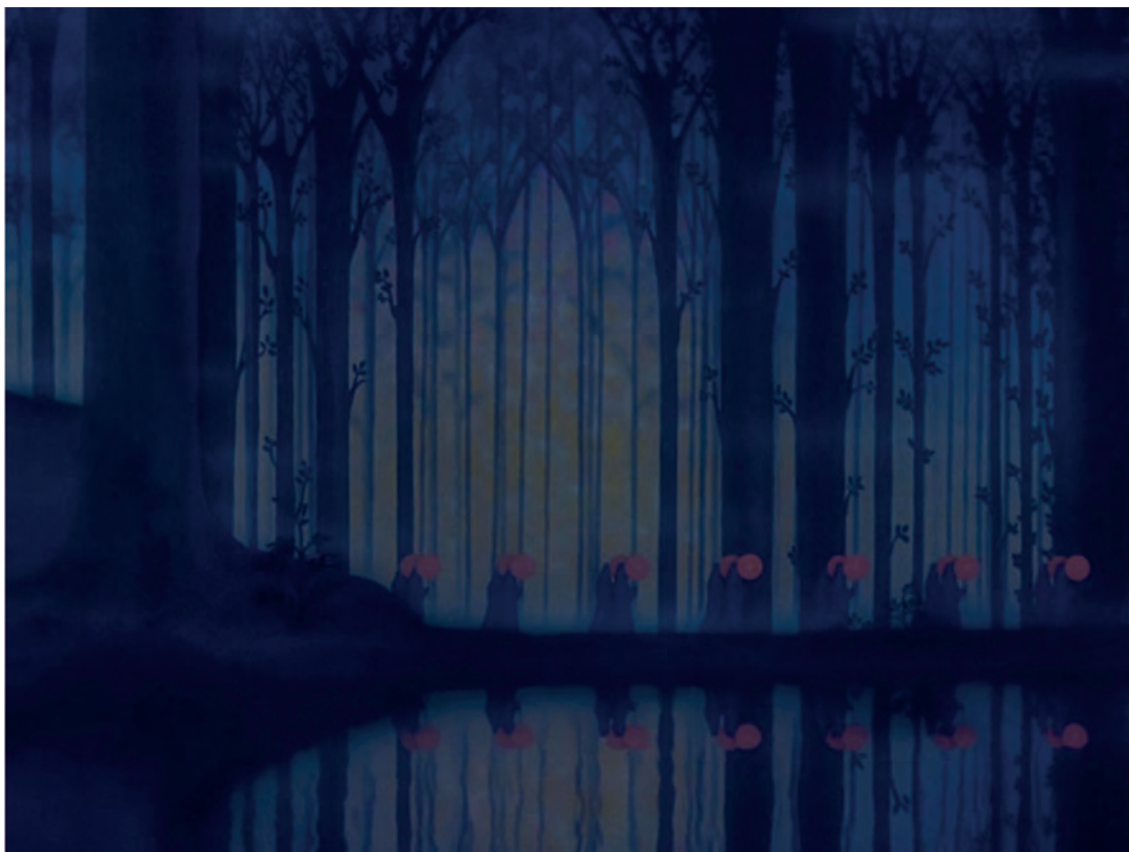


Figura 20. Fotograma de *Fantasia* (1940).

9. Conclusiones

No cabe duda de que los artistas implicados en la creación de *Fantasia* estaban influenciados por las vanguardias europeas. De hecho, la mayoría de ellos procedían del viejo continente. Como se ha indicado anteriormente, el propio Walt Disney era un enamorado de la cultura europea y esa fue la causa originaria del estilo vanguardista presente en sus primeros cortometrajes y largometrajes. Se ha podido comprobar cómo en *Fantasia* se mezclan diversas referencias vanguardistas dentro de un mismo capítulo. Asimismo, además de las referencias a las vanguardias descritas a lo largo de este documento, las influencias en *Fantasia* son bastantes más numerosas. Como influencias y referencias que se podrían comentar y que he tenido que obviar por falta de tiempo, pero que serían interesantes abordar en un futuro, se pueden citar la entrevista a la «banda sonora» bajo la influencia del futurismo; el modernismo y *art déco* (o incluso podríamos hablar de *art nouveau*) que impregna el capítulo dedicado a los seres mitológicos bajo la *Sexta sinfonía* Op.68 «Pastoral» de Ludwig van Beethoven. Mención especial merece el capítulo dedicado a la evolución de la vida en la Tierra en el que, a pesar de las influencias de Miró en la formación de los seres unicelulares en el agua, destaca sobremanera la elección musical de *La consagración de la primavera* de Ígor Stravinsky. Esta obra de 1913 es lo más

vanguardista de este capítulo, ya que su composición marcó un hito rompedor en la época, principalmente por el uso que hizo de las disonancias, toda una influencia para los compositores modernos posteriores.

Referencias

- CABELLO BUSTOS, M.J. (2022). Música programática en el eje narrativo filmico. El caso V de Vendetta. *Tercio Creciente*, (21), pp.113–126. <https://doi.org/10.17561/rtc.21.6463>
- IMDB, International Movie Database. Recuperado por última vez el 5 de junio de 2022 de <https://www.imdb.com>
- N.D. (n.d.). Érase una vez Walt Disney. Recuperado por última vez el 5 de junio de 2022 de https://www.youtube.com/watch?v=Wy_uUW91_u8
- SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2020). *Historia del cine. Teorías, estéticas, géneros*. Madrid: Alianza Editorial.

Una performance sobre la locura basada e interrelacionada con obra plástica *outsider*

A performance about madness based on and interrelated with *outsider* plastic work

Saida Santana Mahmut
Universidad de Nebrija
ssantana@nebrija.es

Recibido: 09/11/2023
Revisado: 17/12/2023
Aceptado: 20/12/2023
Publicado: 01/01/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Santana Mahmut, Saida (2024). «Una performance sobre la locura basada e interrelacionada con obra plástica *outsider*», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 125-145), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.8397>

Resumen

Este trabajo revisa una experiencia de creación de una performance multimedia sobre la locura, *dentro*, a partir de 60 obras de 12 artistas *outsiders* sin formación artística y con grado de alteración mental (Nuevo arte outsider, 2014) como cierre de la exhibición *Nuevo arte outsider cubano* del Centro Cultural Español de Miami. El objetivo del artículo es mostrar el proceso de creación performático en convivencia con la obra plástica. La metodología seguirá el sistema de signos teatrales de Kowzan (1997). El resultado del estudio revela una mayor cercanía con la audiencia, mayor expresión y veracidad de la *performer* en la conjugación de disciplinas artísticas: artes escénicas y artes plásticas.

Palabras clave: performance, locura, escena expandida, arte *outsider*.

Abstract

This work reviews an experience of creating a multimedia performance about madness, *dentro*, from 60 works by 12 outsider artists without artistic training and with mental alteration (New Outsider Art, 2014) at the closing of *New Outsider Art* exhibition in the Centro Cultural Español de Miami. The objective of the article is to show the process of performative creation in coexistence with the plastic work. The methodology will follow Kowzan's system of theatrical signs (1997). The result of the study reveals a greater closeness on the audience, greater expression and veracity of the performer in combining performing arts and plastic arts.

Keywords: performance, madness, outsider art, expanded scene

1. Objetivos y Metodología

El objetivo principal de este artículo es explicar el proceso de creación de la performance *dentro*, cuya temática es la locura, en relación y convivencia con la obra plástica de artistas eminentemente esquizofrénicos. Para ello se contextualiza el arte *outsider* y la performance *dentro*. De acuerdo con Melgar, López y Doria (2003) este estudio pretende visibilizar el arte realizado por personas con problemas mentales, y no caer en la “idea romántica de que la locura favorece la creación” ni tampoco en el supuesto de que los “trastornos mentales la imposibilitan” (p. 3).

2. Metodología

En el siguiente trabajo se explica el proceso de creación de la performance cuya temática es la locura, *dentro*, en relación y convivencia con la obra plástica de artistas eminentemente esquizofrénicos. Para ello se analiza el espectáculo según los 13 signos teatrales de Kowzan (1997) quien delimitó los principales sistemas, conjunto de signos, relacionados entre sí que se utilizan en una representación teatral que permitieran un análisis científico. Los 13 signos que él considera los agrupamos a su vez en sus tres ejes fundamentales:

- **El actor.** En este apartado analizaremos el texto hablado (la palabra y el tono), la expresión corporal (la mímica, el gesto y el movimiento) y la apariencia externa del actor (el maquillaje, el peinado y el vestuario). Es en este apartado interviene la obra plástica como elemento indisoluble de la creación y la interpretación.

- **La configuración externa del escenario** en la que se analizan los accesorios, el decorado, y la iluminación. Es en este apartado interviene la obra plástica como elemento integrante del escenario.

- **El sonido no hablado** que corresponde a la música y los efectos sonoros que potencian o redundan el significado de la obra plástica.

3. Introducción

Si el arte en sí puede sacarnos del marco establecido y mostrarnos uno más amplio, el arte *outsider* o arte marginal puede ser considerado como inclasificable al no seguir las normas academicistas y salirse de lo normativo.

El arte *outsider* es un arte desnudo, puro, desprovisto de todo ornamento embellecedor, sin referencias, sin tabúes, sin pretensiones... no buscan imitar, no existen influencias, no se adhieren a ninguna moda o estilo... Es un acto creativo desde la esencia del ser humano (Muro, 2017: p.1).

“El arte *outsider* no siempre sale en las noticias. La censura, el silencio y el perenne ostracismo se unen a la autocensura que por sí solos se imponen los artistas outsiders” (Martín, 2013: p.6).

Con el objetivo de dar voz a la locura surge *dentro*, una performance multimedia dirigida e interpretada por la artista Saida Santana Mahmut, creada como cierre de la exposición *Nuevo arte outsider cubano* de la Fundación NAEMÍ en el Centro Cultural Español de Miami el 30 de abril de 2014 y en la galería Borders de la misma ciudad el 10 de enero de 2015. La exposición fue curada por Daniel Klein, socio activo de la Galería Christian Berst de París especializada en Art Brut y contó con 60 obras de los siguientes artistas: Adrián Horta, Boris Santamaría, Carlos Javier García Huergo, Damián Valdés Dile, Isaac Crespo, Leonel Fernández Ocampo, Luis Manuel Otero Alcántara, Misleydis Castillo, Roberto Ofarril Multran, Pedro Pablo Caballao Perdomo, Andrián Ramón Pérez Strazhevich y Martha Iris Pérez Santana.

Este artículo muestra el proceso de creación de dicha performance a raíz del estudio y la interrelación con la obra plástica. Las obras de estudio formarán parte de la performance, estando expuestas en el momento del directo y siendo parte activa de este. Para este trabajo, Santana investigó durante 4 meses acogida por el Centro con una estancia de investigación. Este espectáculo se continúa representando en la actualidad, pero la representación primigenia analizada y la de un año después en la galería de arte Borders son las únicas vinculadas en directo a la obra plástica lo que hace especialmente relevante relatar el proceso.

4. Estado de la cuestión

4.1. Arte y locura

Arte y locura son términos que conviven desde hace tiempo. En el siglo XVIII esta combinación tenía tintes de admiración pues el delirio era percibido como algo necesario en el proceso creativo. La relación entre verdadera enfermedad mental y arte aparecerá más tarde, en el siglo XIX. Benjamín Rush es el primer autor que se refiere a las obras de enfermos como piezas artísticas. Fue precisamente él quien fundó la primera colección de arte psiquiátrico del mundo. Estos trabajos eran de residentes del hospital de Filadelfia. En su estudio cataloga las obras según la enfermedad psíquica del autor. Más adelante, en el siglo XX, Marcel Rejá publica *El arte en los locos; dibujos, prosa, poesía* (1907) dando voz a este arte y planteando abiertamente la discusión sobre un posible origen de la creatividad (Cagigas, 2014, p.33).

En *Expresión plástica de los enfermos mentales*, Prinzhorn (1922) muestra parte del trabajo de su colección de 5.000 obras realizadas por 450 artistas sin formación artística, concretamente 187. Para él la enfermedad mental es la que mejor produce imágenes espontáneas (Cagigas, 2014, p.35).

Melgar, López y Doria (2003) daban cuenta en su libro *Arte y Locura* de la cantidad de “dibujos, pinturas, frescos y graffiti extraños, espontáneos collages, estrambóticos y absurdos objetos realizados por los enfermos psicóticos” que se encuentran en manicomios o salas de hospitales psiquiátricos”. Para ellos, “el enfermo grave de la mente posee como un afán, una necesidad de realizar una actividad imaginativa y fantástica, de crear dentro de su mundo patético, de plasmar formas, de efectuar una actividad parecida al artista”

(p. 17). No casualmente artistas e investigadores como Max Ernst se vieron conmovidos por este tipo de imágenes. En su caso, Ernst desde que las descubriera en un hospital psiquiátrico en sus estudios de psicología y filosofía en la universidad de Bonn, se preocupó por saber cómo las imágenes de la locura podían estar incluidas en los ensueños del artista (Melgar, López y Doria, 2003).

Desde Prinzhorn hasta nuestros días existe cantidad de literatura científica que recoge desde el automatismo, hasta el surrealismo, o al padre del art brut, Jean Dubuffet al que se unen nombres como Breton, Tàpies o Ratton, quienes destacaron en este arte realizado por autores espontáneos, su “valor creador y renovador de lo salvaje, el viejo espíritu de un arte realizado como una fiesta placentera en la que todo el mundo participa y que sirve al espíritu de todos (Melgar, López y Doria, 2003, p. 54).

En la actualidad existe la fundación NAEMÍ (Nacional Art Exhibition by the Mentally Ill), organización sin ánimo de lucro, con sede en Miami, fundada en 1989 por su director ejecutivo Juan Martín, cuyo propósito es precisamente “descubrir, estudiar, promover, exhibir y conservar el arte de las personas en recuperación de enfermedades mentales” y dar visibilidad pública a estos artistas que son marginados por la sociedad. “Muchos de ellos son desempleados y carecen de una fuente de ingresos real. El darles a estos artistas una oportunidad de beneficiarse de su trabajo, les ayuda a mantenerse y a mantener también su autoestima”, explica Juan Martín (Martínez Sotomayor, 2019). NAEMÍ, que acoge más de 1.200 obras, ha logrado que la obra de estos artistas se haya visto en todo el mundo.

4.2. ¿Por qué performance?

El término performance y su propia historia tienen un largo recorrido. Si para las teóricas Roselee Goldberg y Claire Bishop, la performance, se sustentaba en los tres elementos: cuerpo, presencia y efímero (Goldberg, 1979, p.1), esta se transformó a partir de los años 50 y su aterrizaje en Norteamérica con la llegada de la radio, la televisión, la cámara o el teléfono, entre otros. En los 60 y 70 se amplía el concepto de performance y su práctica y surgen teorías como la de “los actos de habla o speech act”, que amplían la forma de enunciar, crear y ejecutar los acontecimientos (Restrepo, 2019, p. 5). Desde entonces el concepto de performance varía según la mirada de la disciplina que la lleve a cabo o según su actante o investigador.

Sería inabarcable en este artículo pretender compilar lo que ya hicieran otros autores en obras extensas omniabarcables, tales como *Arte y performance. Una historia desde las vanguardias hasta la actualidad*, en la que Cruz (2021) recoge desde las primeras experiencias en las vanguardias hasta las formulaciones más contemporáneas. Tampoco pretende este trabajo abordar lo que hacen otras revisiones historiográficas que ofrecen una mirada temática en las reapariciones de la performance en algunas de las escenas del arte contemporáneo, tales como *Performance y arte contemporáneo* de Albarrán (2019). Pero sí es intención de este artículo definir los parámetros que convierten nuestro objeto de estudio en performance.

dentro es performance y no representación, puesto que este primer término recoge un significado mucho más amplio. La palabra “performance”, neologismo usado para designar a diversos fenómenos dentro y fuera del terreno de las artes o como movimiento artístico (Toriz, 1997), es entendida como un espectáculo híbrido de artes escénicas, plásticas, audiovisuales y literatura que tiene la estructura de obra dramática (Taylor, 2011). En nuestro caso el propio espectáculo se produce simultáneamente a la exhibición de la obra plástica y en interrelación y diálogo con ella.

Si nos atenemos al término al que se refiere el “arte del performance” surgido en 1916 como una forma de manifestación artística en sí misma, y recordando las primeras performances de corte dadaísta en las que mezclaban poesía, Arte Plástico, música y acciones repetitivas que formaban un concepto; *dentro* encaja perfectamente. Si recurrimos al teórico de la performance estadounidense, Richard Schechner (2011: 33-34), se trata de “cualquier comportamiento que es doblemente comportado” o lo que es lo mismo, “que nunca sucede por primera vez, sino por segunda vez y más hasta el infinito”. Así sucede en *dentro*.

Si bien difieren los estudiosos en la definición, en lo que coinciden casi todos es en la necesidad de que exista un público. La performance se representa ante una audiencia (Golluscio, 2019: 15) y en el caso de *dentro* su objetivo fundamental es relacionarse con ella, de ahí que el público no esté sentado, sino en movimiento junto a la *performer* y alrededor de la sala. *dentro* es acción y es intervención, en consecuencia, algo más que una representación. Al estilo de Jodorowsky se saca al teatro del teatro y se coloca en este caso en el espacio donde habita la obra. Si para Marina Abramovic (2013) el performance, a diferencia del teatro en el que se repite, es real; esta era la pretensión de *dentro*, que fuera tan real y tangible como la obra misma del artista *outsider*.

Con *dentro* se pretende crear lo que Antonio Prieto Stambaugh definió como una esponja mutante que absorbe ideas y metodologías de varias disciplinas para aproximarse a nuevas formas de conceptualizar el mundo (Prieto, 2011).

De acuerdo con Albarrán (2019), quien desaconseja cualquier definición de performance, está en todo caso destaca por su capacidad de escandalizar y atravesar disciplinas, entre otros, capacidades inherentes en *dentro*.

A pesar de considerar *dentro* como performance por todo lo visto hasta ahora, se le añade el concepto de “teatralidad”, entendida como la relación de diversas y simultáneas formas de representación. “El término de ‘teatralidad’ se deriva como un concepto que implica siempre una deslimitación y por esto no permite una definición. Más bien se determina a través de la descripción de los campos donde se aplica” (De Toro, 2004:19).

5. Proceso creativo

El proceso creativo en cualquier disciplina puede surgir de diversas formas. En el caso de *dentro* surge por encargo del Centro Cultural Español de Miami a la artista para clausurar la exposición *Nuevo arte outsider cubano*. Para abordar su creación Santana hace una estancia de investigación en el Centro durante cuatro meses. En ese periodo Santana

estudia la obra plástica y diseña su idea performática. La elección de las obras que tendrían cabida más directamente en el espectáculo vendrá marcada por la distribución que tienen en la sala y los movimientos y desplazamientos hacia o desde ellas. El paso siguiente consistió en encontrar o escribir un texto que pudiera amoldarse a lo sentido con lo visto.

Al observar detenidamente la obra *outsider* inmediatamente Santana pensó en Leopoldo María Panero, poeta maldito diagnosticado con esquizofrenia desde su juventud que vivía desde hacía años en la ciudad natal de Santana, Las Palmas de Gran Canaria, en la unidad psiquiátrica del Hospital Rey Juan Carlos I. En el momento del encargo la artista conocía su obra, así como al poeta y el material audiovisual que había sobre él: el documental de Jaime Chávarri, *El desencanto* (1976); el documental de Ricardo Franco, *Después de tantos años* (1994), el trabajo de ficción de Sara Mazkarian, *Hide and Jekil* (2000), coescrito con Panero y el cortometraje documental *Locos* (1997), de Yolanda Mazkarian. Si según Prinzhorn (1922) el esquizofrénico está apartado de la humanidad y no quiere ni puede tener contacto con ella porque de algún modo eso significaría que se cura, Panero trasciende ese pensamiento considerando que los locos son los otros. “Ni estoy loco ni creo en la psiquiatría (...) La locura no existe. Es una intensidad de conciencia, algo explicable, y no es la vieja creencia de los endemoniados (...)”. (*Locos*, 1997). Cabe señalar que Panero muere en medio del proceso de creación de *dentro*, lo que supuso que el espectáculo constituyera a su vez un homenaje póstumo.

Santana se acerca al texto y a la obra plástica con la frescura de la primera vez que propone Stanislavski (1988: 3). Juan Martín (2013: 7), director de NAEMÍ, considera que “el artista *outsider* ha de poseer un sutil desprecio por el arte estandarizado si quiere de veras ser fiel a su destino”. Esas palabras corroboraban aún más la elección de textos y poemas de un poeta que viviera en los márgenes de la sociedad. Además, aunque la artista lo desconocía, Panero conocía la obra *outsider* de Naemí y había escrito basándose en ellos, *Versos esquizofrénicos*. Unos versos que luego formaron parte del libro *Outsider, un arte interno* (Panero, 2007).

5.1. Estructura del espectáculo¹

5.1.1. Introducción

El espectáculo comienza con el público en la sala de exposiciones viendo la exhibición. Se apaga la luz del lugar y se encienden las propias de la performance, situadas en los espacios donde suceden las escenas para focalizar la atención y marcar el recorrido. Del espacio de la sala, 451,58 metros cuadrados, se usarán unos 150. Además, gracias a la cristallera que rodea la sala, puede verse desde el exterior.

1 Al ser inviable reflejar en estas páginas todos los textos utilizados, se comentarán solo palabras o frases muy significativas. Con la obra plástica sucede lo mismo, se mencionará aquella más relevante en la interacción.

El espectáculo comienza con una música de cuento, de acuerdo a Kowzan (1997) será el único momento en el que haya sonido no hablado. Aparece la *performer* vestida con un mono negro neutro, desprovista de cualquier elemento que la identifique con un personaje. La configuración externa del escenario (Kowzan, 1997) es la sala en sí, sus cuadros, esculturas y los focos. Los únicos elementos ajenos serán una caja, el vestuario de distintos personajes, una silla y un sillón, que se encuentran en el centro de la sala, y una cámara que se usará en una videoinstalación. La caja es una extensión de la obra, cedida por NAEMÍ, es uno de los contenedores en los que viajó la obra desde Cuba a Estados Unidos. Además, encierra otro simbolismo, sobreimpresa contiene en mayúscula la palabra “frágil” que anticipa la vulnerabilidad y fragilidad de la locura.

La actuación de la actriz (Kowzan, 1997) consiste en levantar la tapa de la caja de cuyo interior sale una luz. Saca dos zapatos de color verde que dotarán a la artista de la posibilidad de encarnar distintos personajes una vez se los ponga. Simbólicamente a partir de ese instante dará comienzo la ficción. La caja evoca una caja de Pandora que, una vez abierta, desata la aparición de distintos personajes y sus sombras. Comienza el espectáculo. Santana se dirige a la silla y el sillón. Allí tendrá lugar la interpretación del primer texto.

5.1.2. Escena 1

El texto hablado es uno de los parámetros estudiados en el apartado del actor, siguiendo a Kowzan (1997). Para la primera escena Santana realiza una adaptación del relato corto de Panero, *Unas palabras para Peter Pan*. A pesar de su brevedad encierra un debate entre varios personajes. Se identifican claramente tres voces que la *performer* juega. Wendy Darling dividida en dos: la que cree en Peter Pan y la que no y el señor Darling. La interpretación actoral del texto, expresión corporal para Kowzan (1997) será la de una persona que se debate entre la existencia de Peter Pan y no, siendo Peter Pan, Dios. Y una voz, la del señor Darling que es la voz neutra del psiquiatra que contempla el debate interno de Wendy Darling.



Fig.1. Mikel Moore (2014). Inicio de *dentro*.

La rima de los poemas se rompe al ser interpretados. Serán monologuizados y cada uno corresponderá a un personaje diferente. Por la disposición de las sillas en el centro de la sala, la mirada del público según esté colocado siempre va a encontrarse con algún cuadro o escultura.

5.1.3. Escena 2

Para la siguiente escena el texto hablado (Kowzan, 1997) elegido es el poema *Ritual de un neurótico obsesivo* (Panero 2012: 498). La actriz acude a una de las estanterías donde hay dos esculturas de Luis Manuel Otero que adquieren un gran protagonismo. Entre varias estanterías hay colocados una camisa, un sombrero, una corbata, un chaleco y unas gafas que Santana se pone a medida que interpreta el texto. Abandona la neutralidad y usa el acto cotidiano de vestirse para mostrar los actos neuróticos y repetitivos del día a día.

Tras Santana se aprecian las esculturas de Luis Manuel Otero, un artista autodidacta sin formación en Artes plásticas. Santana ha elegido ese enclave desde donde se ven los trabajos de Otero, dado que estos responden también a lo cotidiano. A eso remiten los materiales que el artista rescata de casas derrumbadas, de fogatas o de la calle. Estas esculturas son un elefante y una mujer de cabello rubio, hechas con trozos de madera y trapos de colores.

Luis pervierte los símbolos del poder establecido y de la cultura de masas. La observación del buen gusto no es lo que le interesa a Luis. Por el contrario, su propia fuerza, sus alucinaciones y su visión pop de la realidad son más que suficientes para alcanzar la verdad. Su mirar demuestra un particular modo de ser, al que no le basta con lo cotidiano (...). (Martín, 2014: 51).

Luis Manuel Otero “consigue las formas que busca con restos de madera y otros materiales que amarra con trozos de trapos de colores”. Sus esculturas suelen tener formas de animales como elefantes o caballos, pero también usa símbolos emblemáticos de la cultura contemporánea como Mickey Mouse o la Estatua de la Libertad. Mezcla así “dos tendencias que parecían irreconciliables: la utilización de materiales pobres de desecho, del Arte Povera, y la representación de imágenes sacadas de la cultura de la sociedad de consumo” (Martín, 2014: 52).



Fig.2. Mikelle Moore (2014). Escultura de Luis Otero de fondo.

5.1.4. Escena 3

Una vez Santana está vestida se dirige a otro lado de la sala. La configuración externa del escenario (Kowzan, 1997) se transforma para esta escena. Sobre el suelo está marcado con tiza un semicírculo donde Santana se sienta de rodillas. Frente a ella hay un trípode con una cámara que va conectada a un proyector. Su monólogo siguiente se verá en vivo a tamaño real y un primer plano de rostro en la pared con un tamaño de 20 x 20 m2. Bajo la proyección cuadros de Isaac Crespo que, con gran precisión técnica, reflejan situaciones donde lo absurdo e irracional se mezcla con personajes de la vida real. Sus figuras masculinas suelen tener aspecto diabólico e inquietante. También suma animales e insectos en sus paisajes lunares. Con una madre pintora y profesora de arte existen en su obra numerosas referencias a la historia del arte y la literatura, así como introduce iconografía de elementos surrealistas, y recrea escenas corales satírica (Artcodespace, 2023). El texto hablado (Kowzan, 1997) es el poema *Loco* escrito en 2005 en su libro *Poemas sobre la locura* (Panero, 2012: 285) y es interpretado como un testimonio a cámara. La plasticidad del texto necesita sobriedad, por eso se busca un lugar en la sala donde la obra plástica no esté tan presente.



Fig.3. Mikelle Moore (2014). Santana interpreta *Locos*.



Fig.4. Mikelle Moore (2014). Proyección sobre obra de Isaac Crespo.



Fig.5. Catálogo Naemí. (2014). Cuadro de Isaac Crespo.

5.1.5. Escena 4

Durante el siguiente texto la *performer* se desvestirá. Cada prenda que se quita la coloca sobre un ser imaginario que solo ella ve, lo que hace que la ropa caiga al suelo y modifique la configuración externa del escenario (Kowzan, 1997).

En esta ocasión el texto hablado (Kowzan, 1997) es *La canción del croupier del Mississippi* del libro *Last River Together* (1980). De todos los usados en *dentro* este es el que más refleja la personalidad de Panero. Es interpretado (Kowzan, 1997) por Santana mientras transita el espacio en un frenético ritmo esquizofrénico. La *performer* siempre se preguntó acerca de lo que pensaría el poeta cuando lo veía fumar incansablemente en Las Palmas de Gran Canaria. La respuesta la encuentra en estos versos: “en el cenicero hay ideas y poemas y voces de amigos que no tengo. Y tengo la boca llena de sangre, y sangre que sale de las grietas de mi cráneo y toda mi alma sabe a sangre (...)” (Panero, 2017: 219). Confiesa el poeta tener un alma ultrajada “(...) en toda mi alma acuchillada por mujeres y niños que se mueven ingenuos, torpes, en esta vida que ya sé” (Panero 2017: 219). Y vuelve a aparecer la idea de Dios, ahora sin seudónimo. “(...) y vomito el alma por las mañanas, después de pasar toda la noche jurando frente a una muñeca de goma que existe Dios” (Panero 2017: 219).

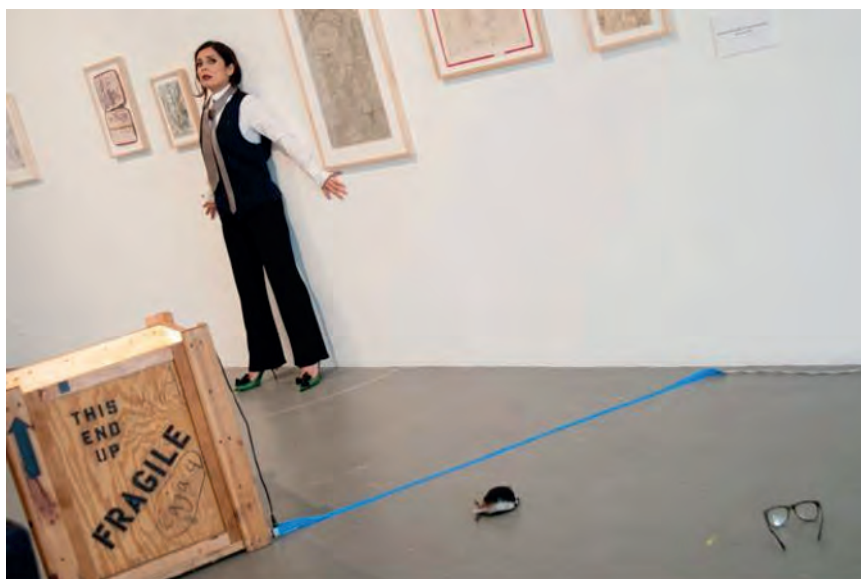


Fig. 6. Mikelle Moore (2014). Cuadros de Andrián Ramón Pérez de fondo.

La expresión corporal de la artista (Kowzan, 1997) adquiere protagonismo en esta escena. Tras un incesante recorrido frenético por la sala se detiene en el espacio que hay entre cuadro y cuadro. Los que más llaman la atención son los de Andrián Ramón Pérez Strazhevich, llamado “el ruso” por su nacimiento en Bielorusia. Sus cuadros son fruto de sus crisis depresivas. En esos momentos dibuja sin parar en cualquier tipo de soporte, desde un estuche a una madera o un grafito. A sus dibujos le acompañan textos en múltiples idiomas. Usa el bolígrafo, el grafito, la cera, el óleo o el acrílico, y una mitología híbrida propia de la mitología eslava. Sus personajes tienen grandes ojos abiertos y nariz recta, influencia del arte bizantino (Martín 2014: 57). En particular Santana se detiene al lado del estuche con dibujos a bolígrafo, palabras como “speed”, “metal” están presentes, al igual que rostros y un cuerpo de mujer sugerente. Otro cuadro que llama la atención es el que se sitúa a la derecha de la *performer* una vez se apoya en la pared. Parece que el gran ojo que corona la pintura vigilara al frenético y compulsivo personaje que interpreta Santana con este monólogo. El cuadro está repleto de caras que parecen apuntar de nuevo a la *performer*, quien incorpora esta sensación de estar vigilada por tantos pares de ojos, a la angustia vital y manía persecutoria del personaje. Su obra, “es el reflejo de la fantasmal realidad por medio de la poesía. Un pintor queriendo descubrir nuevos caminos, sobre todo aquellos caminos más importantes: los que nunca conducen a ninguna parte” (Martín 2014: 57). Misma idea implícita en el texto de Panero y en la actuación de Santana, que da vueltas en círculo sin llegar a ninguna parte.



Fig. 7. Catálogo Naemí. (2014). Cuadro de Adrián Ramón Pérez de fondo.

Al final del monólogo Santana se acerca de nuevo a la caja, que al igual que la de Pandora, encierra aún misterios. En el apartado actor de Kowzan (1997) el vestuario adquiere una dimensión de gran significado en estos momentos. Desposeída por completo del vestuario anterior, Santana vuelve a habitar su mono negro. Del interior de la caja sacará un vestido negro largo que se irá poniendo a medida que avanza por la sala hasta un extremo. Sus anchas mangas simulan las alas de un murciélago. Socialmente al murciélago se le teme por diferente, además es el único mamífero que puede volar. Con ello pretende mostrar sutilmente la idea de que a pesar de ser el murciélago el único mamífero que puede volar es rechazado y estigmatizado, como lo son los enfermos mentales. Además, se quería encontrar el paralelismo con la vida nocturna de estos animales relacionándolos con las noches de vigilia de Panero y los procesos creativos de muchos de los artistas de la exposición. A su vez el murciélago, igual que los personajes interpretados, puede ver en la oscuridad.

5.1.6. Escena 5

Toda la performance ha ido in crescendo para llegar al momento más álgido del espectáculo, al clímax, en el que la *performer* se acerca a la obra plástica que más le conmovió en la fase de investigación, para dar vida al cuadro que será tan protagonista como el texto y el personaje.

Santana se acerca a la pared en la que se encuentra la obra de Pedro Pablo Bacallao Perdomo. Sus cuadros son collages que reflejan una infancia de aislamiento en un entorno marginal. Se entremezcla en ellos la muerte, las drogas, la prostitución o los solares vacíos. A veces usa páginas de sus propios escritos o de publicaciones para pintar sobre ellas con pintura o con bolígrafo, entremezclando un estilo pueril con un contenido muy agresivo. Sus figuras son sencillas y rotundamente toscas. A veces sus rostros son definidos y otras un garabato desdibujado (Martín 2014: 56).

La *performer* coge el cuadro de Bacallao y lo deposita sobre un caballete vacío que está colocado frente a la pared.



Fig. 8. Mikelle Moore (2014). Santana sujeta cuadro de Pedro Pablo Bacallao.



Fig. 9. Catálogo Naemí. (2014). Cuadro de Pedro Pablo Bacallao.

Del cuadro llama la atención una figura principal que ocupa casi todo el espacio. Es una mujer con cabeza de calavera, desnuda y con las piernas abiertas. De su vagina brota sangre, símbolo de vida que muestra periodo fértil, en contraste con su cara cadavérica que simboliza la muerte. A caballo entre la vida y la muerte, en los límites del arte, en los márgenes.

Pedro Pablo tiene un desgarró, una manera propia terrible de situarnos frente a sus emociones de trascender la carne y el deseo. Hay desesperación, hay urgencia. Su visión muestra el equilibrio entre el mero delirio y la realidad como una promesa de maravilla (Martín 2014: 56).

El texto hablado (Kowzan, 1997) es el poema *Sepulcro en Tarquinia* extraído de *Versos esquizofrénicos*, (Panero 2012: 352) y describe perfectamente el cuadro. Aunque hay otros rostros y elementos rodeando la figura principal, toda la atención se centra en la calavera de piernas abiertas y lo que evoca.

Durante el monólogo la interpretación actoral de Santana (Kowzan, 1997) se dirigirá a esa calavera del cuadro. “Adán en pie contra la lluvia. Y, como Jonás, en una oscura caverna dentro de una mujer que sollozaba al viento y recibía besos de labios vaginales, vagina del poema y labio del silencio, boca rosa del infierno para rezarle al viento (...) (Panero 2014: 352).” Esa calavera de mujer a la que mira la *performer* es la misma de la que habla el poema. Y vuelve a referirse a ella “y a veces el viento dispara trozos de tu piel, contra un muslo de árbol y a un venenoso en la piel del silencio hecho con dibujos de mercromina que reza una calavera roja por fuera alertando el peligro de tu silueta mórbida que danza con el ritmo del llanto” (Panero 2014: 352). Esta mujer con sus piernas abiertas en un acto de provocación suelta sangre como símbolo de vida y posee dos piernas muy diferenciadas. Una femenina viste un zapato de mujer, y otra masculina, está descalza y muestra el esqueleto del pie, reflejo más de esa dualidad constante. Este cuadro parece mostrar como Bacon, “la llamada de la carne dolorida enajenada por la cultura”. Una carne que podría expresar “el desorden de la forma, aquella revuelta de los sentidos, aquella descomposición de los sistemas que los griegos llamaban locura” (Melgar, López y Doria, 2003, p. 10).

La *performer* en su interpretación (Kowzan, 1997) se mimetiza con el cuadro, se dejará erotizar y sobre la pared parece convertirse en la mujer del lienzo, que se frota y se abre en un acto de masturbación pública que termina con la simulación de un orgasmo.

5.1.7. Escena final

Una vez se culmina el orgasmo, la *performer* acude de nuevo a la caja donde todo empezó, y vuelve al mundo de Wendy Darling. Ella relata a Peter Pan, en un texto de autoría propia, lo que ha sucedido en la media hora que ha durado el espectáculo. Hasta que es interrumpida por la Wendy Darling que no cree en Peter Pan. Wendy Darling termina el espectáculo diciéndole rotundamente a su otro yo: “Peter Pan, Peter Pan sí existe”. Con esta idea Wendy Darling, encarnada por Santana, hace un alegato a la esperanza, a la fe, y a la vez que dice la frase, cierra la caja.

6. Discusión de resultados según los parámetros de Kowzan

A continuación, haremos una compilación de los aspectos más relevantes del análisis de la performance *dentro* siguiendo el esquema de Kowzan (1997). En cuanto al eje del actor en lo referente a maquillaje y peinado cabe decir que son naturales. El pelo aparece recogido en los momentos que la actriz viste sombrero y se desmelenan y adquiere protagonismo en la escena erótica final. En cuanto a la metodología de preparación del personaje y método actoral, que atiende al apartado del actor en Kowzan (1997), es stanislavskiana, ya que toda enseñanza posterior al maestro ruso se sustenta en su *sistema* (Miralles, 2000). En esa medida se explicará el proceso de construcción del personaje según Stanislavski. Antes de pasar a la acción se analiza el texto. Para Stanislavski (1988: 3) el análisis no es un mero proceso intelectual, sino que en él intervienen todas las capacidades y cualidades

de la naturaleza del actor. Para él es importante que esa primera lectura sea fresca para dejarse llevar por el impacto genuino de lo leído. Todos los poemas hablan de angustia, encierro, dolor, marginación y señalamiento. En cuanto al “superobjetivo”, “el objetivo de todos los objetivos” (Stanislavski, 1988a: 77) de todos los monólogos debe ser expresado en un verbo. En este caso la artista decidió usar el verbo “escapar”, escapar del infierno, de las sombras, de los otros, ... Una huida de los otros y de sí mismo.

El paso siguiente consistió en un acercamiento al texto desde los distintos planos que plantea Stanislavski (1988: 8-12) para el análisis. El primer plano, el de las circunstancias externas de la obra, son los hechos en sí mismos que hacen comprender la esencia de lo que ocurre. En este caso conocer la historia detrás de cada artista plástico y el periplo de Panero por distintos psiquiátricos es crucial. También su muerte influye en el proceso creativo. A Santana se le suma un súper objetivo artístico que se unirá al de los personajes: ser la voz de Panero ahora que ha muerto. En cuanto al plano social del que habla Stanislavski no ha lugar dado que los textos son traídos al momento presente de la *performer*. El plano literario es tenido en cuenta para detectar la forma particular que tiene el autor de mostrar sus temas, teniendo en cuenta las “múltiples repeticiones ya de palabras, ya de estructuras sintácticas, ya de versos más o menos completos. Repeticiones que parecen ser usadas tanto para crear una especie de ritmo obsesivo” (Biblioteca virtual, 2003). También es relevante destacar la plasticidad de su poesía, llena de imágenes sugerentes que explicitan y parecen ilustrar lo que a su vez se ve en la obra plástica.

El plano estético es tenido en cuenta para la puesta en escena. Y los planos físicos, psicológicos y los referentes a los sentimientos del actor están integrados en las siguientes líneas de manera resumida. Para poder crear desde la verdad y evitar formas previsibles, el actor debe darse cuenta de que “tiene que existir un proceso creativo, independientemente de su forma, es un trabajo que no está únicamente basado en la inspiración y en la intuición imaginativa” (Hagen, 2009: 361-362). Hagen propone un proceso minucioso en el que el actor hace como el músico con la partitura. Para ello sugiere orquestrar el papel investigando “todos los quién, cuándo, por qué, qué y cómo que son inherentes a los seis pasos en relación con el papel” (Hagen, 2009: 362). En el proceso de construcción de todos los personajes de *dentro* se siguen escrupulosamente los 6 pasos que responden a las 6 preguntas que Uta Hagen (2009) recoge en su libro *Un reto para el actor*: ¿quién soy?, ¿cuál es la situación presente?, ¿cómo y con qué me relaciono?, ¿qué es lo que quiero?, ¿cuál es mi obstáculo? y ¿qué hago para conseguir lo que yo quiero? Para la primera pregunta se crea la biografía de cada personaje. Para la segunda y la tercera es muy importante conocer bien las circunstancias dadas, (Stanislavski, 1988: 8-12) en las que el entorno y lo que está ocurriendo en ese lugar es vital para el personaje. Así la circunstancia de abrir la caja de Pandora, calzarse los zapatos, sentarse o no, en la primera escena, o vestirse meticulosamente en la segunda, hablar a cámara en la tercera, desvestirse en la cuarta para convertirse en murciélago en la quinta, descolgar y colocar el cuadro en su caballete y cerrar la caja en la escena final, van a determinar las escenas.

Estas situaciones y las acciones que conllevan llevarán ineludiblemente a la intérprete a distintos estados emocionales: angustia, temor, euforia, fragilidad, deseo, rabia, ... La cuarta pregunta, qué es lo que quiero, es el objetivo. Cada escena tiene uno.

- Escena 1: descubrir si Peter Pan existe.
- Escena 2: ser normal, vestirse.
- Escena 3: confesar.
- Escena 5: vomitar dolor.
- Escena 6: tener un orgasmo.
- Escena final: revelar la existencia de Peter Pan.

En cuanto al sonido no hablado (Kowzan, 1997), la música solo tiene cabida en el momento inicial del espectáculo. Durante toda la performance los silencios juegan un papel importante. Suponen momentos de observación e interrelación con el espacio y la obra artística.

En cuanto a la configuración externa del escenario (Kowzan, 1997), tal y como se ha nombrado, el espacio rectangular de la galería se convierte en un escenario en sí. La performance ocurre en el momento y espacio donde habita la obra plástica. El Centro Cultural está ubicado en el Downtown de Miami, centro de la ciudad. La sala principal tiene una gran cristalera que funciona de escaparate y permite ver la performance desde la calle. La superficie total es de 451,58 m². Aproximadamente 3/5 de este espacio pertenecen a la sala. De esos 3/5 Santana utiliza un espacio aproximado de 150 m².

El espectáculo está ideado para que haya movimientos y desplazamientos que permitan llegar a una obra en particular e interrelacionarse con ella. La disposición de los 5 lugares en los que la artista hace sus monólogos, están estratégicamente elegidos para que se contemple y le complemente la obra plástica existente en ese sitio en particular. El diseño espacial y actoral es absolutamente estratégico y en relación a la obra plástica.

7. Conclusiones

El trabajo de investigación y creación de la performance dentro ha corroborado las siguientes conclusiones.

El proceso de creación del espectáculo *dentro* está creado para la convivencia con la obra plástica que es la que determina la estructura del espectáculo y su itinerario espacial.

La performance *dentro* logra dar voz a un arte marginal y la convivencia de ambas disciplinas en un mismo espectáculo duplica el mensaje. La unión de la obra plástica y la performance visibiliza doblemente la enfermedad mental.

Trabajar el mismo contenido en dos formatos distintos y en fechas distintas genera un efecto de arrastre de público que favorece la visibilidad de la obra. Los asistentes a la performance de Santana fueron personas que en su mayoría no habían visto la exposición, bien por falta de información, bien por falta de interés. El hecho de asistir al espectáculo de Santana hizo que conocieran la exposición *Nuevo arte outsider cubano*.

De las prácticas escénicas, la performance ha resultado ser la más idónea por albergar contenidos en los que no interviene la lógica. Esta permite aunar distintos lenguajes y disciplinas y se hermana perfectamente con las artes plásticas. Esta permite

hipervisibilizar lo teatral y la obra plástica convirtiendo a la audiencia en protagonista de ambos procesos. Además, este término es el que mejor acoge la transversalidad de *dentro* donde confluye el arte pictórico, el dibujo, y las esculturas de los artistas *outsider* que componen la exposición, así como la performance en vivo. Las líneas se entrecruzan y convergen. Las disciplinas también. La performance además admite la incorporación de nuevas tecnologías, en este caso la vídeo instalación, que enriquece el directo. *dentro* no es una obra de teatro pues no se representa en un teatro sino en una galería de arte, el público no está sentado en una butaca, sino que deambula por la sala y está de pie siguiendo el recorrido que hace la *performer* y su interrelación con la obra plásticas. Además, la *performer* es influida por el público y el público por la *performer* a tiempo real.

Las características de la pieza *dentro* hacen que se pueda considerar *escena expandida*, ya que es una práctica artística que manifiesta un compromiso con la realidad social y política a la vez que mantiene una voluntad poética. Va en contraposición a la puesta en escena burguesa que raramente dialoga con la realidad.

Este giro performático que ahora se encuentra presente en las nuevas formas de lo teatral tiene, entre sus principales premisas, el carácter *experiencial* que un espectáculo provoca en el espectador, ya sea en su memoria o en su percepción sensorial sin que dependa absolutamente de la comprensión de un texto (o historia), (Ortiz, 2016).

En este sentido se corrobora que para crear una performance expandida es necesaria la ruptura de la cuarta pared, la cancelación de la separación entre actor y espectador en la que el *performer* se convierte en la voz del autor del texto y del autor de los cuadros y esculturas, ninguno presente en la sala.

Para abordar el apartado del actor según los 13 signos teatrales de Kowzan (1997) el sistema de Stanislavski se muestra idóneo en lo que a la construcción de personajes se refiere. Seguir la guía de Stanislavski en el proceso creador y las 6 preguntas de Uta Hagen proveen al proceso de un orden y una estructura necesarias.

Queda constancia tras el estudio y el trabajo de creación que para crear un espectáculo ad hoc como cierre de una exposición han de estudiarse en profundidad las obras que componen la exposición y sus autores. Para crear una performance que se combine y dialogue con la obra *outsider* es necesario entender los motores que mueven a los artistas plásticos:

“los puntos más álgidos de esta obra podemos encontrarlos allí donde estos artistas abordan lo cotidiano, el dolor, la muerte, la esperanza. Como era de esperar, cada autor se ha apropiado de la realidad para transgredirla y construir una visión particular que se traduce en una creación mágica” (Martín, 2014: 7).

Tras el trabajo de creación e investigación la artista constata que la expresión de la obra de arte del *outsider* es liberadora.

De cierta manera el artista *outsider* es un adelantado que celebra las exequias de la tendencia según la cual el arte responde a una diversión vacía de consumo fácil, un juego posmoderno de apropiaciones y plagios. Contra la vanguardia light, el arte *outsider* verdadero arremete y se ríe de la intención idílica y decorativa (...), (Martín, 2014: 7).

Los cuadros y esculturas de los artistas *outsider* cubanos y la obra de Panero se complementan y conjugan para dar voz a un arte fuera de los límites de lo convencional y la realidad lógica.

Referentes

- Albarrán, J. (2019). *Performance y arte contemporáneo: Discursos, prácticas, problemas*. Básicos Arte Cátedra.
- Artcodespace (2023). *Isaac Crespo*. <https://www.artcodespace.com/artists/38-isaac-crespo/>
- Álvarez, Edgar (2014). El giro performático y la irrupción de lo real. *Tierra ignota*. México: Enciclopedia de la literatura en México, pp. 47-61.
- Bar, Tony (2002). *Actuando para la cámara: Manual de actores de cine y TV con ejercicios de Eric Stephan Kline*. Madrid: Plot Biblioteca de actores.
- Biblioteca virtual (2003). *La canción de croupier del Mississippi*. Biblioteca virtual Fandom <https://tinyurl.com/y3xnregt>
- Cagigas, Ángel (2014). La originalidad del delirio. *Nuevo arte outsider de Cuba*. Miami: Naemí, pp.33-43.
- Columbié, Enia (2014). Nuevo arte outsider cubano llega al Centro Cultural Español. *Periódico El Nuevo Herald*. 18 de marzo. <https://www.elnuevoherald.com/entretenimiento/article2031819.html>
- De Toro, Alfonso (2004). *Introducción: teatro como discursividad espectacular-teórico-cultural-epistemológica mediática-corporal*. Leipzig: Publicación Ibero-Amerikanisches Forschungsseminar, pp. 9-20. Disponible en: <https://tinyurl.com/y5h77vve>
- Golluscio, Lucía (2019). La etnografía del habla y la comunicación. Un recorrido histórico. *Etnografía del habla, textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba, pp:15-55.
- Hagen, Uta (2009). *Un reto para el actor*. Barcelona: Alba Editorial.
- Kowzan, Tadeusz (1997). *El signo y el teatro*. Madrid: Arco Libros.
- Locos*. (1997). Dirigida por Yolanda Mazkarian. Navarra: Mazkarian sisters. Video.
- Miralles, Alberto (2000). *La dirección de actores en cine*. Madrid: Cátedra.
- Martín, Juan (2014). *Introducción a Nuevo arte outsider de Cuba de Naemí*, 5-8. Miami: Naemí.

- Marina Abramović: What is performance art?* Dirigida por The Museum of Modern Art. Nueva York: MOMA. Vídeo.
- Martínez Sotomayor, Rodolfo (2019). NAEMI: 30 años de arte outsider. *Periódico El Nuevo Herald*. 23 de abril.
- Melgar M., López E. y Doria, R. (2003). *Arte y locura*. Lumen.
- Muro, Sergio (2017). Arte outsider. *Revista Kalos*. Disponible en: <http://www.revistakalos.com/arte-outsider/>
- Panero, Leopoldo María (2012). *Poesía completa. Volumen: II. 2000-2010*. Madrid: Visor.
- Panero, Leopoldo María (2007) Versos esquizofrénicos, Poemas sugeridos por los dibujos de esquizofrénicos. *Outsider, un arte interior*. Madrid: Eneida.
- Prieto Stambaugh, Antonio (2011). Corporalidades políticas: representación, frontera y sexualidad en el performance mexicano en *Estudios avanzados de performance*, p. 605-629. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prinzhorn, Hans (2012). *Expresiones de la locura: El arte de los enfermos mentales*. Madrid: ediciones Cátedra.
- Restrepo, F. (2019). Los actos performativos y la construcción de los acontecimientos en la performance. *Revista ARS*. Número 42. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2021.184660>
- Schechner, Richard (2011). Restauración de la conducta. *Estudios avanzados de Performance*, pp.33-34. México: Fondo de cultura económica.
- Stanisvlaski, Konstantin. (1988). *Creating a role*. Londres: Routledge.
- Stanisvlaski, Konstantin. (2019). *Un actor se prepara*. Sevilla: ediciones Espuela de Plata.
- Taylor, Diana. 2011. Introducción. Performance, teoría y práctica. En *Estudios avanzados de performance*, 7-31. México: Fondo de Cultura económica.
- Toriz, Martha. 1997. "Discursos del Arte: el Teatro y el Performance" en *La otredad*, 153-162. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Centro de Cultura Casa Lamm, Universidad de Louisville: Kentucky.

Sacerdotes de Dioniso: ¿para qué poetas en tiempos de penuria?

Priests of Dionysus: What are poets for in times of misery?

Sâmara Araújo Costa

Universidade do Porto

samara.arauo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2157-2994>

Recibido: 10/02/2023

Revisado: 10/02/2023

Aceptado: 03/11/2023

Publicado: 01/01/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Araújo Costa, Sâmara (2024). «Sacerdotes de Dioniso: ¿para qué poetas en tiempos de penuria?», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 147-160), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7758>

Resumen

Este trabajo parte del análisis de Heidegger en “¿Para qué poetas?”, donde el autor interpreta la poesía de Hölderlin a partir de su elegía «Pan y vino», aquí expondremos algunas de sus explicaciones. También intentaremos entender la respuesta que da Hölderlin en la que asocia los poetas a los «sacerdotes del dios del vino». Para ello nos ayudaremos de las nociones que de Dioniso nos ofrecen tanto Nietzsche como Hölderlin, presentaremos semejanzas y diferencias de algunas de sus interpretaciones. Aparte de eso, reflexionaremos sobre la visión del artista como un dios y la relación existente entre la poesía y la filosofía. Concluiremos con las reflexiones que Heidegger hace en su trabajo “Aclaraciones a la poesía de Hölderlin”, donde el autor sobrevalora el papel de la poesía, considerando incluso que los poetas pueden llegar a esclarecer pensamientos de cualquier filosofía pensada a medias.

Palabras clave: Poesía, Hölderlin, Heidegger, Nietzsche, Dioniso, Arte.

Abstract

The present work is based on Heidegger's analysis in “What are the poets for?” where the author interprets Hölderlin's poetry using his elegy “Bread and Wine”, we review some of his descriptions and, using the notion of Dionysus in both Nietzsche and Hölderlin, try to understand the Hölderlin's answer that describes the poets as “the holy priests of the wine-god”. We discuss as well about the concept of the artist as a god and the relationship between poetry and philosophy. Finally, this work deal with Heidegger's opinions on his work called “Clarifications to Holderlin's Poetry” where the author overestimates the role of the poetry thinking that it can clarify thoughts of any half-thought-out philosophy.

Keywords: Poetry, Hölderlin, Heidegger, Nietzsche, Dionysus, Art.

1. ¿Para qué poetas?

Heidegger, al leer a la poesía de Hölderlin, repara en la pregunta «¿para qué poetas en un tiempo de miseria?», a lo que el poeta responde: «son sumos sacerdotes del dios del vino». Heidegger intenta entender tal respuesta y lo acompañaremos, en parte, en esa tarea. Para este trabajo partiremos tanto de la idea como de la pregunta que plantea Heidegger. El interpreta que los tiempos de miseria mencionados por Hölderlin, es actual, y lo que parecería difícil entender la pregunta ya que al final «para qué sirven los poetas» se antoja como un cuestionamiento demasiado arduo para ser respondido en cuanto que «los tiempos de miseria» se acrecientan y se torna todo mucho más complejo. La pregunta fue hecha por Hölderlin en su elegía titulada «Pan y Vino» y si pensáramos la poesía en sí como una analogía del pan y del vino, percibiríamos que está llena de simbología. Así pues, ¿podría ser que ese «pan y vino» se asemejara en algo a lo que los romanos denominaban «pan y circo»? ¿o tal vez a aquel dicho popular castellano, que ya apareciera en El Quijote, de «con pan y vino se anda el camino»?¹ En realidad, el pan y el vino eran fundamentales en los caminos de los viajeros de la Edad Media.² ¿Se refiere entonces Hölderlin a la simbología cristiana de la eucaristía? El poeta escribe en esta elegía sobre cómo la muerte de Cristo simboliza el fin de los dioses y cómo después de su muerte vivirán los hombres sin ellos, aparte de eso, menciona también a uno de los dioses griegos, Dioniso. El tiempo de miseria, al que Hölderlin se refiere, es aquel en el que falta lo divino, donde existe la constante ausencia de lo sagrado y la muerte de los dioses. Heidegger explica:

La falta de Dios significa que ninguna divinidad reúne ya a hombres y cosas para sí de manera visible e inequívoca y, a través de esa reunión, dispone de la historia del mundo y de la permanencia del Hombre en ella. Sin embargo, la falta de Dios presagia algo aún más sombrío. Sin apenas dioses ni sus figuras, todo esplendor divino se extingue de la historia del mundo. La hora de la noche en el mundo, es la hora más pobre, porque se torna cada vez más indigente. Estando ya el hombre tan desamparado que le es imposible discernir la falta de Dios como falta.³

La falta de un dios, interpretada por Heidegger a partir de la poesía de Hölderlin, hace que los tiempos se vuelvan cada vez más complejos sin una renovada deidad, ni tan siquiera un retorno a la idea de una nueva divinidad ya que no existe más espacio para esa idea. El hombre no ser consciente de la falta de un dios, ya es para Heidegger una situación de desamparo, los dioses ya vivieron y murieron, por lo que es preciso que los propios hombres encuentren un modo de salir de esos tiempos de carestía. Los dioses ya no pueden salvar a los hombres y se hace necesario que éstos se salven a sí

1 Cervantes Saavedra, Miguel de. «*El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*». Mondadori: Barcelona, 2002, 352.

2 Fuente Pérez, M-Jesús, «*Con pan y vino se anda el camino. Los viajes en la Castilla medieval*». Espacio, Tiempo y Forma, Serie III, H. Medieval, t. 8, (1995) 85-109

3 Heidegger, M. «What Are Poets For? » en *Poetry, Language, Thought*. 2001, p. 89.

misimos. Sin embargo, todo cambia, escribe Heidegger, cuando «*los mortales encuentran su propia naturaleza*»⁴. Esta propuesta, parece ir al encuentro de la fenomenología de Heidegger, expresada tanto en sus textos sobre técnica como en su concepción del Dasein y la superación de la angustia por la autenticidad del Ser-Ahí.

Es necesario mirar hacia el abismo donde se encuentran los dioses, escribe Hölderlin en su himno «*Los Titanes*» acerca de la ‘omnipotencia’ de tal abismo, y él, el poeta, ha de observar ese abismo antes que los otros mortales. Heidegger interpreta que los poetas tendrían algún poder de cambio para alumbrar el camino de vuelta a lo divino, «*Ser poeta en un tiempo de penuria significa: cantando, prestar atención al rastro de los dioses huidos.*»⁵ En tiempos de penuria, los poetas deben cantar a la esencia de la poesía y, antes de poder hacer poesía, ser verdaderos poetas de su época, cantar a la verdad de su tiempo, esa sería la cuestión poética para el poeta.⁶ De antemano y desde la penuria del mundo, el poetizar y la vocación hacia la poesía se tornarán en cuestiones poéticas, «*tanto más exclusivamente reina la penuria, de tal manera que escapa a su propia esencia.*»⁷ Así percibimos que la metafísica poética en tiempos de miseria tiene que ver con la pérdida de lo sagrado «*en calidad de rastro que lleva a la divinidad.*»⁸ Por otro lado, para Heidegger, quien ahora conduce a lo divino es el poeta, éste tendría el poder de desvelar el ser más allá del propio ser, así se pregunta el autor, ¿existirá algún poeta que pudiera arrastrarse «*hacia las cercanías del pensar aplastándolo bajo el peso de tanta filosofía pensada a medias?*»⁹ Percibimos aquí cuánto sobreestima el autor el papel de la poesía para el hombre, atribuyéndola el poder de esclarecer pensamientos “a medias” de la filosofía. Así, para Heidegger, los poetas de algún modo son capaces de conducir a un pensamiento más esencial. Pero ¿qué es lo que significa en la poesía de Hölderlin que los poetas sean meros sacerdotes del dios del vino, Dioniso?

2. Dioniso

¿Qué representa el dios del vino más allá de «*representar hombres semejantes a nosotros?*»¹⁰ Aristóteles escribió en su *Poética* que Dioniso representaba semejanza e igualdad.¹¹ Los poetas en tiempos de miseria, ¿serían entonces una especie de santos que podrían mostrar la propia miseria de los tiempos, revelar el ser, señalar el camino de vuelta a lo sagrado

4 *Ibid.* p. 91

5 Heidegger, M. «What Are Poets For? » en *Poetry, Language, Thought*, 2001, p. 92.

6 *Ibidem.*

7 Heidegger, M. *Caminos de Bosque*, 1984, p. 202.

8 *Ibidem.*

9 *Ibid.*, p. 203.

10 Aristóteles escribe en *De Poética* que Dioniso imitaba a los hombres, no ya superiores o inferiores, sino que los representaba semejantes a nosotros, p. 131.

11 Aristóteles. *De Poética*, 1974, p. 179.

y encontrar la propia naturaleza del ser? Heidegger sugiere que el poeta, al «mirar hacia el abismo donde yacen los dioses», pueda ver algo y mostrarnos más sobre nuestra propia naturaleza, en la que ahora hay carencia de dioses, para ser nosotros quienes podamos encontrar nuestra propia naturaleza.

Los poetas cantan al dios del vino como sacerdotes de Dioniso, y para entender más sobre lo dionisiaco, recurriremos a Nietzsche. Para él, el estado dionisiaco revela nuestras necesidades latentes, la humanidad en su fragilidad y en su ausencia. Los hombres en su culto a Dioniso cantan y bailan: «*Cantando y bailando se manifiesta el hombre como miembro de una comunidad superior: ha desaprendido a andar y hablar, y está en camino de emprender en vuelo por los aires danzando.*»¹² En las fiestas dionisiacas, se festejaba el fin del invierno, la llegada de la primavera y se comulgaba con pan, vino, libertad, belleza y sexo. Son muchas las descripciones de temas relacionados con el culto a Dioniso. Nietzsche, a partir del mito, escribe sobre la conciliación entre hombre y naturaleza y entre los propios hombres:

Bajo el embrujo de lo dionisiaco no solo se cierra de nuevo la alianza también la naturaleza enajenada, hostil y subyugada celebra su fiesta de reconciliación con su hijo perdido, el hombre. (...) Ahora el esclavo es el hombre libre, ahora todos rompen las rígidas y hostiles delimitaciones que la penuria, la arbitrariedad o la “descarada moda” han establecido entre los hombres.¹³

Nos ofrece una respuesta compartiendo la necesidad de comunión e igualdad y sublimación de sentimientos que resultan de tiempos difíciles:

Sí, ¿qué es lo dionisiaco? (...) Una interrogante fundamental es la relación del griego frente al dolor, su grado de sensibilidad (¿permaneció inalterada esta relación?, ¿o acaso se invirtió?); aquella pregunta de si realmente si siempre creciente *anhelo de belleza*, de fiestas, de diversiones, de nuevos cultos nació de la carencia, de la privación, de la melancolía, del dolor.¹⁴

No podemos negar que el vino también es una suerte de remedio para algunos de los síntomas de los tiempos de miseria, una alegría satírica que acompaña a los cultos dionisiacos:

Dioniso está vinculado a la analogía de la embriaguez. Bien por la influencia del bebedizo narcótico, del que hablan en himnos todos los hombres y pueblos primitivos, bien por el violento aproximarse de la primavera que impregna placenteramente toda la naturaleza.¹⁵

Nietzsche también escribe sobre la superación de algunas fronteras entre realidades en las que hay un arrebatamiento propiciado por el estado dionisiaco:

12 Nietzsche, F. *El nacimiento de la tragedia*, 1998, p. 65.

13 *Ibid.*, p. 64-5.

14 *Ibid.*, p. 46-7

15 *Ibid.*, p. 64.

El éxtasis del estado dionisiaco, con su destrucción de las barreras y límites habituales de la existencia, contiene precisamente, mientras dura, un elemento letárgico, en el que se sumerge todo lo vivido personalmente en el pasado. Así, mediante esta brecha del olvido, se preparan mutuamente el mundo de la realidad cotidiana dionisiaca. Pero tan pronto como esta realidad cotidiana vuelve a hacer acto de presencia en la conciencia, se percibe con asco como tal; el fruto de estos estados es un estado de ánimo ascético, negador de la voluntad.¹⁶

El uso de la interpretación del éxtasis dionisiaco es un tipo de arrebataimiento de la realidad cotidiana, Dioniso representa, más allá de la fiesta que celebra la llegada de la primavera, las nuevas cosechas o el pan y el vino, orgías y danzas que también eran parte elemental de las festividades, tal interpretación bien pudiera ser uno de los tantos golpes irónicos de Nietzsche. Walter H. Sokel (2005), escribe que es también una crítica a la razón instrumental, al pensamiento lógico, al elitismo apolíneo, a la diferenciación de clases, al distanciamiento del otro, al orden social que son derrumbadas por el culto de comunión dionisiaca y, de forma irónica, apunta hacia alguna idea de justicia:

Es la unión de energía universal y forma individualizada que la danza dionisiaca orgiástica representa de manera triunfal, proyectando como imagen individual la fuerza que une a todos. La orgía dionisiaca, semilla y manantial de la tragedia griega, actúa así como un supremo consuelo metafísico mediante la alteración irracional de la influencia de la voluntad.¹⁷

La idea está envuelta de una noción metafísica propia de la realidad de los impulsos humanos. No nos adentraremos en la discusión de si el hombre en una embriaguez dionisiaca «crea mundos», pero ciertamente el artista podría hacerlo, el poeta-artista. Para Hölderlin, él es un sagrado sacerdote del dios del vino, y Dioniso, siendo un dios terrenal, podría presentar semejanza con los hombres. Simultáneamente, los hombres comunes en tiempos de penuria no sólo buscan en la embriaguez olvidar las dificultades, sino que, de algún modo, persiguen alguna manera de hermandad entre sí por medio del canto, de la danza y compartiendo algo de humanidad. Son los poetas quienes deben mostrar el camino de vuelta o, para Heidegger, de nuestra propia naturaleza y, como sagrados sacerdotes del dios del vino, tienen el papel de recordarnos festejar a Dioniso y nuestra humanidad. Así pienso que el poeta, de este modo, como sagrado sacerdote del dios del vino, verá a Dioniso mantener los lazos entre hombres y naturaleza en comunión, conducirá y recordará al hombre reconciliarse consigo mismo, revelando su propia y frágil naturaleza. La moral ya no reina cuando hay libertad para la creación. Nietzsche apunta que es el arte y no la moral, la principal actividad metafísica del hombre y el mundo se justificaría apenas como existencia estética. De este modo entendemos mejor la representación de Dioniso en la tradición tanto poética como filosófica y artística. Los dioses que murieron son ahora sustituidos por los artistas, trataremos ahora un poco de esta concepción.

16 Nietzsche, F. *El nacimiento de la tragedia*, 1998, p. 100.

17 Sokel, Walter H. «On the Dionysian in Nietzsche » *New Literary History*, Vol. 36, No. 4, On Exploring Language in Philosophy, Poetry, and History. Autumn, 2005, p. 502.

3. El divino impulso del artista para crear

Para Nietzsche es importante resaltar que, en toda noción de artista, o del sentido que hay detrás de cada expresión artística, hay un «dios», *«que, creando mundos, se desprende de la necesidad de la plenitud y la sobre plenitud, del padecer de las antítesis que en él se amontonan»*.¹⁸ El artista es como un dios, pues posee el poder de crear y, como tantos alemanes incluido Hegel, defiende la idea de que *«ningún ser natural representa ideales divinos como es capaz de hacerlo el arte»*.¹⁹

En este panteón están todos los dioses destronados, la llama de la subjetividad los ha destruido, y en vez del politeísmo plástico (Vielgötterei), ahora el arte sólo conoce un Dios, un espíritu una autonomía absoluta, que, en cuanto absoluto saber y querer de sí mismo, permanece en libre unidad consigo, (...) la subjetividad espiritual, (...) sujeto divino que permanece en su infinito y hace para sí esta infinitud.²⁰

La expresión artística y la capacidad de creación, apunta Hegel *«la obra de arte no es un producto natural, sino algo producido por la actividad humana. Está hecha esencialmente para el hombre, y ciertamente más o menos de lo sensible para su sentido. La obra de arte como producto de la actividad humana»*.²¹ Claramente cuando Hegel escribe que el arte «se destina a los sentidos» no se está refiriendo a una utilidad práctica. El «pan y el vino», indiscutiblemente, son una analogía pues demuestran cómo el arte puede alimentar y embriagar los sentidos. Es obvio que la poesía no es un fármaco o un ejemplo de algo que pueda salvarnos de estos tiempos, pero nos alimenta como si de pan se tratase ya que, de algún modo, alimenta los sentidos y, utilizando el mismo simbolismo, embriaga como el vino, en un lenguaje diferente, en una lógica de emociones y sentimientos, tal vez inútil, pero paradójicamente primordial y sustancial.

Si la respuesta a la pregunta “para qué sirven los poetas en tiempos de miseria” dada por Hölderlin nos remite al «pan y el vino», tenemos que recordar el ejemplo de tantas personas que, en plena pandemia de la COVID-19, un acontecimiento extraño en tiempos modernos, se quedaron en casa, pararon y utilizaron alguna expresión artística. Hemos visto cómo en varias partes del mundo hubo personas que se asomaban a los balcones para cantar, bailar, recitar poesía o tocar algún instrumento. Queda claro que el arte expresa formas de resistencia en tiempos difíciles y nos muestra alguna humanidad. Cuando Hölderlin se plantea la cuestión, cuán importante se tornaría en los actuales momentos. El arte está envuelto tanto en la poesía como en la filosofía, la relación intrínseca entre la poesía y la filosofía también se demuestra en la propia vida de los hombres que no son ni filósofos ni poetas, sino artistas.

18 Nietzsche, F. *El nacimiento de la tragedia*, 1998, p. 49

19 Hegel, G. W. *Lecciones sobre la estética*, vol. I, 1989, p. 26.

20 Hegel, G. W. *Lecciones sobre la estética*, vol. II, 1989, p. 383.

21 *Ibid.*, p. 23.

4. Poetas-filósofos

La crítica de Sócrates a la poesía se refiere al uso que ésta hace de las imágenes ficticias, argumentando que sería una especie de imitación de carácter mimético de la poesía, aparte de señalar que ésta no educa a los hombres.²² Pero debemos recordar que la crítica socrática iba dirigida a cómo se hacía la poesía de la época. Los aedos hablaban en nombre de otros, no de sí mismos, y contaban historias que construían el imaginario de otros hombres. La crítica a los mimos también tiene que ver con la imitación de una forma de habla que no les es propia, de una representación imitativa de acciones. Más allá de eso, Sócrates sospechaba que, al usar imágenes ficticias, la poesía no estaba comprometida con la búsqueda de la verdad, eso que comúnmente es señalado como uno de los propósitos últimos de la filosofía. Pero pienso que los filósofos nunca abandonaron el método experimental con las imágenes, desde el mito de la caverna hasta los experimentos mentales actuales, pasando por ejemplos de mundos posibles, genios malignos o cerebros en probetas, todas imágenes ficticias. Así podríamos aceptar que la misma simulación de imágenes que, en palabras de Sócrates, Aristóteles, Platón criticó a la poesía, podrían estar siendo usadas por la filosofía para aclarar ideas y construir argumentos filosóficos, incluso Platón recurrió a esos mismos recursos miméticos. La relación entre filosofía y poesía puede ser analizada de muchos modos, veamos uno de estos casos recurriendo al ejemplo de los románticos, donde el autor Rudiger Bubner (1978) escribe un ensayo²³ en el que analiza cuestiones entre la poesía de Goethe y la filosofía de Hegel. Este sería un buen ejemplo para mostrar que hasta las comparaciones pueden llegar a ser tendenciosas. Bubner intenta aclarar por qué Goethe defendió que el arte estaba por encima de la filosofía mientras que Hegel opinaba lo contrario. No vamos a entrar en tal argumentación, ya que mi propósito aquí es solamente señalar un ejemplo entre tantos de las innumerables argumentaciones que a lo largo de la historia han revisado autores importantes sobre este tema. De hecho, el punto crucial que quiero abordar es la necesidad de considerar que, al ponderar argumentos de este tipo, es indispensable ser conscientes de la falta de simplicidad, tal y como podría parecer. Marco Aurélio Werle (2001) escribe que es preciso tener en cuenta las motivaciones que hicieron a cada cual defender tal posición:

Goethe se caracteriza principalmente por tener un proyecto poético y artístico, al tiempo que Hegel se ve, así como un filósofo, por lo que se antoja un contrasentido comparar estos dos proyectos en una misma medida. A propósito, desde la *Fenomenología del espíritu*, mezclar poesía y filosofía es para Hegel tanta más filosofía cuanto más poesía (...) El poeta, para Hegel, no tiene necesidad de ser y no poder ser filósofo, y viceversa, pues el arte expone la sensibilidad absoluta, por la intuición y, en la poesía, por la representación (*Vorstellung*), al tiempo que la filosofía aprehende el absoluto por el pensamiento (*Gedanken*).²⁴

22 Platón en *La República*, 332b, 337d, 595a-608d.

23 Bubner, Rüdiger. «Hegel and Goethe» en *The innovations of idealism*. Trad. Nicholas Walker, Cambridge University Press, 2003, pp. 231-71.

24 Werle, M. A. *Discurso*, 2001, p. 163.

Dicho esto, es preciso tener en cuenta que no es tan común que un filósofo defienda la filosofía por encima del arte o que un poeta haga lo contrario. Hasta el propio Nietzsche pasó de venerar a atacar a Wagner, aunque habiendo indicios de otros intereses personales en juego, llámese Cosima Wagner.²⁵ Parece algo obvio que un poeta prefiera la poesía a la filosofía, aunque nada impida que pueda hacer poesía inspirándose en la filosofía, y un filósofo pueda hacer lo mismo con la poesía. Como ejemplo, Nietzsche estuvo claramente influenciado por la poesía de Hölderlin. En el caso de Platón, claramente influenciado por los poetas, utilizó los mismos usos de los métodos miméticos, el estilo narrativo y figurativo (ejemplo de la imagen del *mito de la caverna*), y por el contrario en palabras de Sócrates atacaba la poesía mimética.

Asumimos que Nietzsche puede ser considerado un filósofo-poeta, más allá de la escritura con aforismos y de su obra *Así habló Zaratustra* que atestiguan su pretensión poética. Él llegó a afirmar que Hölderlin era su poeta favorito,²⁶ que murió un año antes de nacer Nietzsche y por el que, al parecer, estuvo fuertemente influenciado. Al final, a falta de un Dios, la muerte de Cristo representando el fin de la era de los dioses y cómo eso es trabajado en la poesía de Hölderlin, se hará eco como punto importante en la filosofía de Nietzsche, además, Hölderlin defendió en sus últimos escritos la vida como un ruedo de tensiones infinitas, lo que también revela alguna semejanza con la voluntad de poder nietzscheana, aparte de otros temas que posiblemente también lo inspiraron. Recordemos que Hölderlin no sólo escribe poesía, sino que también aborda la filosofía. Así ambos pueden ser reconocidos como filósofos-poetas, sin tener en cuenta el genio y la locura de ambos.²⁷ Pero veamos algunas diferencias en las interpretaciones de Nietzsche y Hölderlin sobre la noción de Dioniso y la representación que hicieron en sus propias obras.

5. Dioniso: Hölderlin y Nietzsche

El Dioniso que utiliza e interpreta en sus imágenes del mito Nietzsche, puede diferir del de Hölderlin. Son muchas las interpretaciones existentes del mito a lo largo de la historia, incluso su significación difiere entre los propios griegos. Lo dionisiaco en Hölderlin, conserva muchas de las características de los antiguos Dionisos.

Richard Seaford (2006) escribe que, como ya vimos al principio, en el poema «Pan y Vino» Hölderlin está preocupado con la retirada de los dioses de nuestro mundo y de los tiempos de penuria en que nos encontramos por la falta de éstos. Al retirarse del mundo, los dioses nos dejaron el pan y el vino, el vino como regalo (disolviendo el ego como perlas) y el pan como prueba de que algún día volverán.²⁸

25 Borchmeyer, Dieter. «Nietzsche, Cosima, Wagner.» *Porträt einer Freundschaft*, Frankfurt am Main / Leipzig, 2008.

26 *Selected Letters of Friedrich Nietzsche*. Ed. e Trad. Christopher Middleton. Hackett Publishing Company, Cambridge, Universidad de Chicago, 1969.

27 Seaford, R. *Dionysos*, 2006, p. 140.

28 *Ibidem*.

Dioniso podría ser visto como un dios de *comunidad*, pero, como explica Seaford, en Hölderlin la mediación dionisiaca es ambigua. Para el autor, el Dioniso de Hölderlin remite a reacciones contra el protestantismo, en el cual él fue educado, y a su simpatía con los ideales democráticos de la Revolución Francesa.²⁹ En Hölderlin, las características del mito comparten relaciones con antiguas ideas respecto a Dioniso:

Primero, hay una antigua asociación con la poesía o con el frenesí en que la poesía es producida. Segundo, existen contradicciones que o bien califican la mediación entre mortales, o que para Hölderlin están ausentes. Hijo de un dios, su entrada en la vida es la muerte de su madre mortal. Él está de vuelta, puede estar presente por ejemplo enmascarado en una vidriera, puede pasar desapercibido en forma humana, y por tanto, hasta su ausencia parece implicar su presencia. Tercero, existe su significado cósmico. En la Antígona de Sófocles, por ejemplo, él es llamado 'líder del coro de las estrellas'. Cuarto, hay una inspiración del sentimiento de comunidad. En Hölderlin, esas cuatro características son transformadas y fundidas para expresar su visión de interrelación del éxtasis poético, del retorno de los dioses que partirán y de la transformación social asociada a la Revolución Francesa.³⁰

Hölderlin, como luterano, al escribir «Pan y Vino» hace una alusión a la eucaristía. La elegía fue terminada en el invierno de 1801 y en la elaboración del poema hay una estrecha correlación entre Dioniso y Cristo, a los cuales es consagrada la noche. Ambos vienen para concluir el antiguo día de los dioses, introduciendo a los hombres en la noche de la distancia de lo divino. La eucaristía, para los protestantes de la época, no significaba la presencia de Dios, por lo que el tiempo de Cristo sólo existiría por el influjo del Espíritu Santo o con la venida del mesías. Los poetas, como sagrados sacerdotes, también servirían para anunciar esa vuelta. Aquí es fundamental la interrelación con la idea del pan y el vino, estas son también señales de Dioniso: el vino apunta directamente a Dioniso o Baco, como dios del vino, el pan al trigo, símbolo del dios de la vegetación. Cuando en su poema Hölderlin escribe «*el dios venidero*», se refiere a Dioniso como dios de la vegetación y como dios que regresa a Tebas, a Occidente, venido de Asia, Oriente. Así, Dioniso también es representado en el prólogo de *Las Bacantes* de Eurípides como «*el recién llegado*». Con todo, en «Pan y Vino», el regreso todavía no se da, siendo aguardado por el poeta (se trata justamente de una elegía nocturna) y profetizando como el «día de después de Hespérides». Al mismo tiempo se puede ver una alusión a una vuelta de Cristo en la consumación de los tiempos, pues el poema apunta al estrecho entrelazamiento de la figura de Dioniso con la de Cristo. De forma más general, se muestra el parentesco de Hölderlin con los primeros románticos, que también trabajan representaciones mesiánicas: ha llegado la hora del establecimiento del reino de Dios sobre la tierra y del retorno de los dioses.³¹

29 *Ibidem.*

30 *Ibidem.*

31 Notas explicativas de Joãozinho Beckenkamp, *Hölderlin. Cartas e Poemas*. p. 87.

Vemos que existen algunas diferencias y similitudes en el Dioniso de Nietzsche y Hölderlin, aunque reconocemos algunas influencias en Nietzsche. Para ambos, en el culto a Dioniso hay una conciliación entre humanidad y el éxtasis del arte poético. Nietzsche asocia la embriaguez dionisiaca a una especie de intoxicación y éxtasis alegre que surge colapsando el principio de individualidad.³² También desarrolla aún más la idea de Dioniso en una dirección metafísica para abordar el proceso de individualización.³³ La significación del desmembramiento y la constitución de Dioniso está asociado al sufrimiento de individualización, pero también a la alegría por el fin de este proceso.

La “verdad de la naturaleza” (Naturwahrheit), incorporada al sátiro, contrasta con la “mentira de la cultura (Kulturlüge), y este contraste es semejante al existente entre el núcleo eterno de las cosas (la cosa en sí) y el mundo entero de las apariencias. Y así -resumiendo- la disolución de los límites (entre humanidad y naturaleza, y entre un ser humano y otro) se combina con la naturaleza (en oposición a la cultura) y con permanencia metafísica (en oposición a la mudanza de apariencia), esa combinación es incorporada al coro de sátiros que constituye la tragedia primitiva.³⁴

Con la superación de lo apolíneo transfigurado, Dioniso representa también el impulso artístico. Tengamos en cuenta que Nietzsche no es del todo original, la comparación de la contraposición entre Dioniso y Apolo venía siendo hecha desde la antigüedad, ya sea en Plutarco o en tantos otros historiadores del arte, escribe Seaford: «*Winckelman (1717-1868), como principios creativos contrastantes del filósofo Schelling (1775-1854) y del jurista y antropólogo Bachofen (1815-1887) como principios contrastantes que incluyen la sexualidad, el género, la espiritualidad y la organización social*».³⁵ Seaford también señala que la discusión de Bachofen indica entonces que «*la política crea barreras entre individuos, Dioniso los elimina y 'lleva todo a la unidad'*».³⁶ Por lo tanto, ya se habían ido trabajando las relaciones en común muchos años antes. Estos son algunos de los ejemplos que demuestran el tratamiento del tema a lo largo de la historia. La originalidad de Nietzsche es la argumentación persuasiva y la combinación de elementos. Él también intentó usar un método que conciliase estética y metodología filosófica, como Schopenhauer o Wagner. Aunque después de asumir su cátedra de filosofía, abandonó estas ideas pasando a atacar el método filosófico y volcándose radicalmente en la poesía.

Otra consideración importante que demuestra Seaford es que, en Nietzsche, el carácter dionisiaco no es tan político como en Hölderlin. Para Nietzsche, los ideales de la Revolución Francesa ya no son tan influyentes. La dimensión político-social es excluida, expresando el desprecio de Nietzsche por esa esfera de su tiempo, la unidad

32 Seaford, R. *Dionysos*. 2006, p. 141.

33 *Ibid.*, p. 142.

34 *Ibid.*, p. 143.

35 *Ibidem*.

36 *Ibidem*.

humana dionisiaca no tiene significado político.³⁷ La propuesta de relación del principio de individualización, enfatiza más en esta relación con el mito. Esta idea me pareció extraña, ya que, como hemos visto, el propio Nietzsche escribió que en la fiesta el esclavo es hombre libre, pero pensemos que también apuntó que, al volver a la realidad cotidiana, después de la fiesta, hay náusea. Por tanto, el valor político en la fiesta dionisiaca en la que hay igualdad y el esclavo es hombre libre, es una más de las ironías de Nietzsche y otra más de las artimañas de Dioniso.

Volvamos ahora al análisis de la poesía hecha por Heidegger y de la importancia de ésta en su filosofía.

6. Heidegger: sobre la poesía ser la esencia del lenguaje

Volvamos al comienzo para concluir, a la interpretación de Heidegger sobre la poesía de Hölderlin. Como ya indicó el primero, la poesía de Hölderlin versa esencialmente sobre poesía, es decir, él es el poeta de la poesía. Es evidente que la poesía es un uso estético del lenguaje y para Heidegger, el mundo de los hombres solamente existe donde hay lenguaje, siendo «hablar proporciona el medio para acceder unos con otros».³⁸ El lenguaje es pues una importante parte concomitante a la historia del hombre al comunicar experiencias y nombrar todo cuanto existe. La palabra y poesía son las que instauran la narrativa cosmológica, histórica. Para Hölderlin «morar con los dioses» es estar en contacto con la esencia de las cosas. Dicho eso Heidegger dirige su pensamiento en dirección que la poesía no es simplemente un adorno en la existencia, para él la poesía sustenta la historia.

La poesía no es un adorno que acompaña al existir, no es solo un pasajero entusiasmo ni un mero enardecimiento o entretenimiento. La poesía es el fondo que sustenta la historia y por eso mismo tampoco es solamente una manifestación de la cultura y muchísimo menos la mera «expresión» de un «alma cultural».³⁹

Heidegger supone que la poesía debe ser concebida como esencia del lenguaje y que el poeta está entre los dioses y el pueblo, él es el que comienza a contar la propia historia «de modo ininterrumpido y progresivamente más seguro, partiendo de un cúmulo de imágenes que se agolpan y cada vez de modo más sencillo, Hölderlin ha consagrado su palabra poética, a ese ámbito intermedio».⁴⁰ Para Heidegger, Hölderlin es el poeta que habla de la poesía revelando también la propia esencia poética, pues al determinarse un nuevo tiempo, con la huida de los dioses, hay necesidad de un nuevo pan y un nuevo vino. «Es el tiempo de penuria, porque se encuentra en una doble carencia y negación: en el ya-no de los dioses huidos y en el todavía-no del dios venidero».⁴¹ El poeta debe

37 Ibid., p. 144.

38 Heidegger, M. *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*. 2005, p. 43.

39 Ibid., p. 47.

40 Ibid., p. 51-2.

41 Ibid., p. 52.

mostrar la esencia de la naturaleza humana, o la esencia del ser, mostrar nuevos sentidos, presentándonos significaciones nunca expresadas, *«el decir del poeta consiste en atrapar esos signos para, a su vez poder señalárselos a su pueblo»*.⁴² Para Heidegger, es el poeta quien dice indirectamente la verdad y, por tanto, la dice verdaderamente a su pueblo.⁴³ El autor estableció una figura profética y fundamental para el lenguaje poético en lo concerniente al percibir de la propia naturaleza humana y revelación de la esencia del ser, de la poesía como fundación del lenguaje.

7. Conclusión

El poeta parece en Heidegger también tener la inmensa responsabilidad de mostrar un nuevo camino de vuelta al abismo que está tras los trazos de las huellas que los dioses dejaron en su huida. Escribirá Hölderlin en su elegía *«Y entonces las palabras justas se abren como flores»*. Sinceramente, me parecen demasiadas las responsabilidades para cualquier poeta de cualquier tiempo. Se espera que los poetas digan algo transformador, sencillo, esencial y me surge la duda de si el poeta quiere tal responsabilidad. En ocasiones pienso que los poetas son marginalizados, aunque haya veces que sean santificados como en el caso de Heidegger.

En su *Poética*, Aristóteles apunta que la poesía está vinculada a nociones de verosimilitud, y también se asemeja a la historia. Por otro lado, escribe: *«la poesía es más filosófica que la historia y tiene un carácter más elevado que ella; ya que la poesía cuenta sobre todo lo general, la historia lo particular»* (1451b5) y también que *«el poeta debe ser más el autor de sus fábulas o tramas que de sus versos, sobre todo porque él es un poeta en virtud del elemento imitativo de su trabajo, y son acciones las que imita»* (1451b27). Es importante subrayar las diversas formas de la poesía. Lo que quiero por fin destacar es el papel fenomenológico y catártico de la poesía, y el «reconocimiento» sobre el cual también escribió Aristóteles.

El poeta se enfrenta a un juego del lenguaje en el que se puede “recrear” con la representación. Por tanto, la verosimilitud no es una necesidad, todo dependerá de las intenciones del poeta, o sea de su carácter. Si la poesía nos puede transformar en alguna medida a través de las imágenes y sensaciones que nos suscita, pienso que es ese un propósito importante propio de la poesía y su función artística en cualquier época.

Referencias

- Aristóteles (1974): De Poética. En *Poética de Aristóteles*. Trad. Valentín García Yebra. Biblioteca Románica Hispánica.
- Aristóteles (1991): Poética. (1991) In *Os Pensadores: Aristóteles*. Trad. Eudoro de Souza. Vol. II. Nova Cultural.

42 *Ibid.*, p. 50.

43 *Ibid.*, p. 52.

- Borchmeyer, D. (2008): «Nietzsche, Cosima, Wagner. Porträt einer Freundschaft.» *Frankfurt am Main / Leipzig*, pp. 191-208.
- Bubner, R. (2003) «Hegel and Goethe» In *The innovations of idealism*. Trad. Nicholas Walker, Cambridge University Press. pp. 231-71.
- Cervantes Saavedra, Miguel de. (2002): *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha. Segunda Parte*. Edición de Florencio Sevilla y Antonio Rey. Mondadori, Barcelona.
- Fuente Pérez, M. J. (1995) «Con pan y vino se anda el camino. Los viajes en la Castilla medieval.» *Espacio, Tiempo y Forma, Serie III, H. Medieval, t. 8*, pp. 85-109.
- Heidegger, M. (1984): *Caminos de Bosque*. Trad. Helena Cortés y Arturo Leyte. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2001) «What Are Poets For? » In *Poetry, Language, Thought*. Trad. Albert Hofstadter. Perennial Classics, pp. 89-139.
- Heidegger, M. (2000): *Elucidations of Hölderlin's Poetry*. Trad. Keith Hoeller. Humanity Books.
- Heidegger, M. (2005): *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*. Versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2002): *Caminhos da Floresta*. Ed. e Trad. Irene Borges-Duarte. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hegel, G. W. F. (1989): *Lecciones sobre la estética, vol. I*. Trad. Alfredo Brotóns Muñoz. Akal.
- Hegel, G. W. F. (1989): *Lecciones sobre la estética, vol. II*. Trad. Alfredo Brotóns Muñoz. Akal.
- Hegel, G. W. F. (2000): *Cursos de estética, Vol. I*. Trad. Marco Aurélio Werle e Oliver Toller. EdUsp.
- Hegel, G. W. F. (2001): *Cursos de Estética, Vol. II*, Trad. Marco Aurélio Werle. EdUsp.
- Hölderlin, F. *Poemas e Cartas*. Trad. e Notas Joãozinho Beckenkamp. (no publicado. El autor eres profesor de Filosofía alemán en el departamento de la Universidad Federal de Minas Gerais, y eres también traductor de alemán-portugués.)
- Nietzsche, F. (1998): *El nacimiento de la tragedia*. Trad. Eduardo Knörr y Fermín Navascués. Editorial EDAF.
- Nietzsche, F. (1992): *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. Companhia das Letras.
- Platão. (1972): *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Fund. 9ª edição. Calouste Gulbenkian.
- Platão. (1997): *La República*. Trad. José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano. 4ª Edición. Centro de estudios políticos y sociales, Madrid.
- Selected Letters of Friedrich Nietzsche. (1969) Ed. e Trad. Christopher Middleton. Hackett Publishing Company, Cambridge, University of Chicago.

- Seaford, Richard. (2006): *Dionysos*. Routledge.
- Sokel, W. H. (2005) «On the Dionysian in Nietzsche. » *New Literary History*, Vol. 36, No. 4, In *Exploring Language in Philosophy, Poetry, and History*. Autumn, pp. 501-20.
- Weineck, Silke-Maria, (2002) *The abyss above: Philosophy and Poetic Madness in Plato, Hölderlin and Nietzsche*. State University of New York Press.
- Werle, M. A., (2001) «A relação entre a estética de Hegel e a poesia de Goethe.» In *Discurso* (32).

La interpretación musical como proceso científico y artístico: su estudio en la obra para violonchelo de José Luis Greco (1953-)

Musical performance as a scientific and artistic process: its study in the work for cello by José Luis Greco (1953-)

Alberto Martos Lozano

Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia, Granada

martoscello@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7222-4180>

Recibido: 30/05/2023

Revisado: 19/06/2023

Aceptado: 02/11/2023

Publicado: 01/01/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Martos Lozano, Alberto (2024). «La interpretación musical como proceso científico y artístico: su estudio en la obra para violonchelo de José Luis Greco (1953-)», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 161-175), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.8094>

Resumen

El compositor neoyorquino José Luis Greco, afincado en Madrid desde el año 1994, es uno de los creadores más importantes en el panorama actual de la música contemporánea. En este artículo dedico un primer bloque a proponer un marco teórico que permita conciliar la dimensión artística con la científica en la investigación interpretativa. Para ello indago en otras áreas del conocimiento, en principio lejanas a la interpretación musical, para poder fundamentar mi estudio. En el segundo bloque se expone brevemente la aplicación del método que he seguido en mi tesis doctoral para el estudio del lenguaje instrumental en la obra para violonchelo de José Luis Greco, así como para mi propuesta interpretativa de la pieza *One Fell Swoop*.

Palabras clave: José Luis Greco; violonchelo; investigación artística; interpretación musical; lenguaje instrumental.

Abstract

José Luis Greco, a New York composer who has been based in Madrid since 1994, is one of the most important figures in contemporary music today. In this article, I present a theoretical framework to bridge the artistic and scientific dimensions in performance research. To achieve this, I explore areas of knowledge that may seem unrelated to musical interpretation, in order to establish the foundation of my study. The second part of this article briefly explains the methodology used in my doctoral thesis to examine the instrumental language in José Luis Greco's cello composition, as well as my proposed interpretation of the piece *One Fell Swoop*.

Keywords: José Luis Greco; Cello; Artistic Research; Performance Research; Instrumental Language.

1. Introducción

En este artículo expondré en primer lugar un marco teórico que me permita conciliar mi investigación como intérprete en su doble vertiente artística y científica. Posteriormente aportaré algunos ejemplos de la manera en que he aplicado dicho marco teórico al estudio de la obra para violonchelo de José Luis Greco.

Considero importante explicar brevemente en qué consiste la naturaleza de la interpretación musical como proceso. Lejos de tratarse de una mera reproducción del texto musical, requiere de un intenso ejercicio de reflexión por parte del instrumentista. A partir de este ejercicio se puede llegar a constituir nueva realidad sonora que, manteniendo la estructura de la partitura como conjunto de pilares básicos creados por el compositor, aporte una visión personal que sólo un intérprete concreto y en un momento preciso de su vida sea capaz de crear. Partiendo de parámetros del lenguaje musical como puedan ser la duración del sonido, la altura, la dinámica etc., el ejecutante se verá obligado a tomar una serie de decisiones que afectarán de forma definitiva al resultado sonoro de la obra. Son muchos los matices sutiles que se pueden llegar a utilizar para elaborar una interpretación propia. En el caso de un instrumento de cuerda como el violonchelo, existen una gran cantidad de factores que llegan a conformar la paleta creativa del instrumentista. Así pues, el uso del vibrato (con las numerosas opciones de amplitud y frecuencia que éste puede ofrecer), las digitaciones de mano izquierda creadas para facilitar pasajes complejos, el tipo de sonido empleado en cada uno de los fragmentos (utilizando de la forma más apropiada el necesario equilibrio entre peso del arco, punto de contacto sobre la cuerda y velocidad de la arcada) son algunos de los elementos que afectarán a la interpretación. Por otra parte, a pesar de la necesidad de ser fiel a las indicaciones que el compositor solicite en la partitura, recaerá igualmente sobre el intérprete la toma de decisiones musicales relativas al control de la agógica (utilización del tempo, construcción del *ritardando*, *accelerando*, etc), la articulación, el fraseo y muchos otros parámetros que dependerán no únicamente del momento concreto en que un intérprete se acerque a la obra sino de

otros factores como puedan ser la acústica concreta de la sala donde se va a interpretar, si se trata de una obra a solo o si el violonchelo está incluido dentro de una pequeña formación, si la interpretación está destinada a una ejecución en vivo o a una grabación de estudio, etc. Todas estas razones hacen que la interpretación musical suponga adentrarse en un camino de enorme complejidad en el cual será imprescindible elegir entre gran variedad de opciones. Esto creará necesariamente en el intérprete una serie de dudas e incertidumbres a las que deberá hacer frente de manera libre, autónoma y responsable.

2. Marco teórico

Entiendo que el proceso para llegar a construir una interpretación musical puede ser planteado como investigación reflexiva sobre la práctica. Para ello es necesario buscar un marco teórico a partir del cual podamos describir la actividad interpretativa como proceso científico. En este artículo presento argumentos desde los que es posible conciliar la actividad artística con la científica. Partiendo de áreas de conocimiento en principio lejanas a la interpretación musical, pretendo sustentar e infundir rigor científico a mi investigación, a partir de las aportaciones a la interpretación musical de otros autores como Okiñena¹.

Supone un hecho de primordial importancia para el intérprete-investigador el poder organizar la información que recibe de su entorno, de manera que su práctica sea una actividad reflexiva. Uno de las primeras aportaciones que podemos encontrar en este sentido es en la cibernética. Será concretamente Wiener² quien realiza una analogía entre la máquina y el ser vivo. En ella se observan semejanzas entre la manera en que una u otro reciben y organizan la información. Ejemplos en los que la máquina es programada desde el exterior para cumplir un fin específico pueden ser observados en inventos como el termostato. Sin embargo, lo verdaderamente interesante para nuestra investigación será la denominada cibernética de segundo orden, acerca de la cual tratan pensadores como von Foerster³. En ella es la propia máquina la que se autorregula. En nuestro caso será el intérprete el responsable de organizar e interpretar la información, tomando decisiones libres y autónomas en función de la misma. Así, situamos al sujeto como principal protagonista a la hora de optar por una u otra posibilidad a la hora de interpretar un fragmento musical, para lo que deberá seleccionar una opción y rechazar otras muchas que quedarán como posibilidades interpretativas y podrán ser retomadas o no en un futuro acercamiento a la obra (un nuevo concierto, una nueva grabación o simplemente una aproximación desde otro enfoque en otro momento de la vida del intérprete).

El hecho de tomar decisiones en el ámbito de lo interpretativo conlleva aceptar la incertidumbre que provoca las numerosas posibilidades que ofrece la obra de arte. Elegir

1 Josu Okiñena, *La interpretación musical como proceso artístico y científico. Dos dimensiones complementarias* (Bilbao: Deusto, 2021)

2 Norbert Wiener. *Cibernética y sociedad*. (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1960)

3 Heinz von Foerster. *Las semillas de la cibernética*. (Barcelona: Gedisa, 1991)

lleva implícito rechazar otras posibilidades. Aceptar este hecho es la única manera posible para avanzar en el conocimiento cuando el sujeto opta por su libertad. Existen otras ciencias como la mecánica cuántica, que también serán imprescindibles para enfocar mi estudio desde un pensamiento divergente como el que requiere la interpretación musical, tal y como defiende Okiñena:

También sabemos, por la mecánica cuántica, que las fluctuaciones, el desorden y el ruido son fuente de riqueza, por lo que pueden enriquecer la evolución del sujeto si éste los incorpora para organizarse hacia un nuevo orden. La mecánica cuántica nos hace entender que existe en la naturaleza, una realidad consciente y otra de partículas microscópicas, que no se hacen presentes, pero están activas y se mueven por leyes aleatorias que no se pueden controlar. (2021, 99)

Son precisamente este desorden y ruido al que se refiere Okiñena los factores fundamentales para agitar la mente del intérprete y alentarle a seleccionar y organizar la información recibida desde un punto de vista absolutamente subjetivo, como considero que no puede ser de otra manera en las artes. El pensamiento lineal ha llevado a numerosos intérpretes a adoptar verdades paradigmáticas acerca de lo que muchos han denominado como interpretación “en estilo”. Así, han recibido la información, en este caso sobre convenciones interpretativas estilísticas, de manera ajena a ellos mismos como verdad inmutable y única. Si ahora propongo situar al intérprete como fuente propia de conocimiento a través de un pensamiento complejo es con la intención de asumir la incertidumbre y el caos que supone el ser el único responsable de tus propias decisiones. Este enfoque que conecta con las teorías mencionadas, así como con otras a las que me referiré más adelante supone sin duda un camino más arduo y confuso que aquel que asume como únicas las verdades establecidas por otros grandes intérpretes o incluso por la crítica musical. Nos adentramos ahora en el ámbito de lo desconocido para romper una lanza acerca de la subjetividad, absolutamente imprescindible desde mi criterio para el campo de la investigación artística.

De esta forma, he de insistir, todo comienza con una recogida de información que deberá ser organizada. En mi caso, esta información la encuentro en la partitura en primera instancia, pero también en aquello que ésta despierta tanto en mi intelecto como en mis emociones, tales como puedan ser determinadas vivencias, mi experiencia como intérprete, mis conocimientos teóricos acerca del estilo de la obra, la vida del compositor o los hechos históricos que hayan podido tener lugar durante la composición de la misma. Esta organización de la información y su conexión con mi forma de enfrentarme a ella, me lleva a reflexionar sobre la teoría constructivista. Von Foerster explica el constructivismo sistémico como una actividad neurofisiológica, indicando la diferencia entre percepción y codificación que el cerebro realiza de la información recibida. Con esto explica cómo un mismo estímulo puede causar una reacción diferente dependiendo del sujeto que lo reciba. Esto sustenta de forma sólida el hecho de que una misma partitura será recibida, codificada, e interiorizada de manera diferente en función del receptor, lo que sitúa nuevamente al sujeto como agente activo cognoscente. Así, cuando se toma una decisión acerca de la interpretación de una obra o fragmento, según Okiñena “(...) se organiza

toda la información que se recibe, mediante una actividad denominada autorreferencia, desde la que el sujeto se aísla de la información y consigue construirla con un significado personal” (2021, 110).

En cuanto a la actitud del sujeto hacia aquello que desea conocer (en mi caso, a menudo en relación a alguna nueva partitura que desee incorporar a mi repertorio), es clarificador el pensamiento de Maturana⁴. Éste distingue entre dos tipos de aproximaciones al saber. De un lado aquel conocimiento destinado a acumular información, que proviene del exterior y es por tanto independiente del observador. Se trata de la objetividad sin paréntesis o trascendental. Por otra parte, denomina objetividad entre paréntesis a aquella que promueve a crear un conocimiento constitutivo, es decir, aquél que modifica al sujeto. Ésta alude al sentido biológico del conocer, según el cual se toma consciencia de que “el observador es un sistema viviente y de que todas sus propiedades resultan de su operación biológica” (Maturana, 1996, 37).

Continuando con Maturana considero fundamental referirme a la idea de lo que él denomina cómo emocionamiento. Según sus propias palabras:

La cultura occidental, a la cual pertenecemos los científicos modernos, desprecia las emociones, o por lo menos las considera como una fuente de acciones arbitrarias, que no son confiables porque no surgen de la razón. (...) Este impedimento, esa ceguera, sostengo, nos limita en nuestro entendimiento de los fenómenos sociales. (Maturana, 96,45)

Estas afirmaciones me incitan a reflexionar acerca de la necesidad de incluir lo emocional como parte fundamental de mi discurso, no sólo como intérprete sobre el escenario, sino también a la hora de defender el porqué de cada una de las decisiones que me han llevado al resultado sonoro que el público aprecia como final de un largo recorrido, en el cual surgen una enorme cantidad de dudas e incertidumbres que si se dejan acompañar por este componente emocional serán resueltas o al menos toleradas de forma que contribuyan a una búsqueda real de conocimiento orientada más hacia el proceso que hacia el fin en sí mismo.

Según Okiñena (2021, 115), a pesar de que la investigación haya sido siempre considerada como una actividad ligada a lo racional, no podemos prescindir del emocionamiento en una investigación reflexiva sobre la práctica como debe ser la interpretación musical.

Siguiendo con el pensamiento de Maturana, es importante para mí la idea de estructura que originalmente él analiza en el ámbito de la biología, pero cuya esencia es extrapolable a la música si entendemos que una composición posee una serie de relaciones entre sus partes que constituyen un todo al igual que ocurre en la naturaleza de cualquier ser vivo. Dicha estructura posee una organización muy concreta y el conocimiento de la misma es para cualquier intérprete uno de los primeros pasos a seguir al enfrentarse a un nuevo texto musical. Además, es importante recalcar cómo para respetar las ideas del

4 Humberto Maturana. *La realidad ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. (Barcelona: Anthropos, 1995)

compositor es necesario mantener esa estructura intacta (teniendo en cuenta como ítems constitutivos de dicha estructura todos los parámetros que conforman el discurso musical, tales como la altura del sonido, los valores rítmicos, el tempo, etc). Dicho esto continuará detallando que, a pesar de la necesidad de respetar la estructura de la partitura, es tarea del intérprete hacer suya su propuesta sonora. Es precisamente en ese momento, en el que la interpretación de la relaciones entre las partes que conforman la estructura adquieren un significado personal, cuando el sujeto (intérprete) toma parte activa en el conocer e influye de forma definitiva en el resultado musical.

Otro pensador cuyas ideas acerca de la teoría de la complejidad son de enorme interés para el tipo de investigación que aquí propongo es Edgar Morin. Aparece a menudo en su lenguaje los términos “sistema”, “complejidad” y “organización”. Según Morin, el ser humano debe incorporar las dificultades que encuentra en su entorno pudiendo éstas llegar a enriquecer las decisiones personales que toma. La organización del conocimiento es primordial para este pensador, que propone abandonar el denominado pensamiento lineal en virtud del pensamiento complejo, a través del cual el sujeto observa la información y es capaz de incorporarla para organizarla, lo que aumenta su conocimiento y lo convierte en protagonista de sus decisiones (Okiñena, 2021, 122).

Morin también alude a ciencias como la cibernética de segundo orden, el constructivismo sistémico o la biología, que dan la opción de lidiar con lo impreciso y lo caótico. Afirma que las ideas científicas obtenidas en el último siglo nos llevan a comprender cómo la información es aleatoria, lo que siempre provoca inquietud, ambivalencia y desorden. Es esto precisamente lo que coincide con el tipo de investigación necesaria en la interpretación musical, entendida esta como actividad subjetiva, ya que al tratarse de investigación artística habrá de convivir con el caos y el desorden del que habla el filósofo francés. Así: “la problemática del pensamiento complejo no es eliminar, sino trabajar con la paradoja, la incertidumbre, el desorden, postula la reorganización de los principios del conocimiento” Morin, 2002, 414.

Expone como pilares fundamentales del pensamiento complejo los siguientes principios⁵:

- Principio Dialógico. “Nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementario y antagonistas” (Morin, 1994,106).

- Principio de Recursividad Organizacional. “para darle significado este término, yo utilizo el proceso del remolino. Cada momento de remolinos producido y, al mismo tiempo, productor. Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 1994,106).

- Principio Hologramático. Según Morin este principio está presente en el mundo biológico y en el sociológico (1994,107). Es así, ya que alude al entendimiento de la vida, como ecoorganización o plenitud (Okiñena, 2021, 126).

Según Okiñena, conocer desde el pensamiento complejo supone un desafío y no una respuesta, además, obliga a aceptar la contradicción a la vez que alerta a la conciencia para luchar activamente. Implica la actividad del sujeto para poder organizar con actitud

5 Edgar Morin. *Introducción al pensamiento complejo*. (Barcelona: Gedisa, 1994)

dialógica. Es capaz de distinguir, sin olvidar la totalidad. Fundamenta el conocimiento desde la reflexión y pasa de plantear un programa a buscar estrategias de acción. (Okiñena 2021, 128).

Este acercamiento al pensamiento complejo ha supuesto para mí un descubrimiento, ya que al leer a Morin y Okiñena he sentido como si alguien externo describiera cada una de las sensaciones a las que me he visto expuesto en mi actividad como intérprete a la hora de enfrentarme a cualquier composición musical. Una composición musical supone un todo, dentro del cual la forma de interpretar cada una de las partes resaltará o hará pasar desapercibidos hechos tan importantes como una modulación armónica, un cambio de sección o cualquier otro aspecto que deba ser mostrado por el intérprete. En mi caso concreto y refiriéndome al estudio de la obra para violonchelo del compositor José Luis Greco, observo otro tipo de reto diferente al que me encontraría si intentara comenzar el estudio de una obra clásica del repertorio. Ya que dos de las obras que he analizado dentro de mi tesis representan piezas dedicadas a mí y por lo tanto nunca antes interpretadas, no existía ningún modelo que pudiera seguir ni ningún tipo de referente que me invitara a seguir un pensamiento lineal a la hora de desarrollar mi propuesta. Por este motivo ha sido aún más importante para mí conocer la teoría de la complejidad que me ha permitido enfrentarme a dichas composiciones de forma libre y autónoma desde un pensamiento divergente que admite la necesidad de mantener la estructura aportando mi enfoque personal (principio dialógico), permitirme observar la problemática de un pasaje concreto y convertir la dificultad en estrategia técnica para resolver tanto este como otros pasajes (Principio de Recursividad Organizacional) o tomar consciencia de la relación entre valores rítmicos y cambios de *tempi* como fuerza interna de la obra para crear un todo (Principio Hologramático).

A continuación, y antes de adentrarnos en el pensamiento de Niklas Luhmann, es necesario hacer referencia a la denominada teoría sistémica, según la cual “se produce una sistematización científica con el fin de conocer la organización de la vida en todas sus manifestaciones como un conjunto de elementos interrelacionados que forman un todo diferenciado de su entorno.” (Okiñena, 2021, 129)

A partir de aquí es especialmente interesante la teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Este pensador, además de su obra dedicada al ámbito de lo social, realizó importantes estudios sobre el sistema psíquico y el sistema arte. Toma ideas de la teoría general de sistemas de Bertalanffy⁶ según la cual un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados que actúa como un todo. Luhmann aporta no obstante una serie de diferencias que provienen de un enfoque enriquecido por el pensamiento complejo y por la biología. Indica además que el sistema no existe como tal si no es en relación con el sujeto que lo observa, quien se encarga de organizar la información que recibe de dicho sistema para interiorizarla y crear una nueva realidad a partir de lo estudiado. Una vez más encontramos al sujeto como centro del conocimiento y no como un observador que, de forma lineal, describe lo observado. De esta misma manera el intérprete se relaciona

6 Ludwig von Bertalanffy. *Perspectives on general system theory: Scientific-philosophical studies*. (Nueva York: G. Braziller, 1975)

con la obra musical, creando una nueva realidad que respete la estructura original de la misma a partir de las decisiones que habrá de tomar, con la duda e incertidumbre que ello conlleva, con el fin de poder defender una versión propia de la partitura.

Para profundizar en el pensamiento de Luhmann, será necesario conocer sus ideas acerca del sistema, de cómo éste se constituye y de las operaciones necesarias para ello, como son la observación en primer y segundo orden, la autorreferencia y la recursividad.

Como he mencionado anteriormente, para este pensador el sistema se constituye a partir de la intervención del sujeto como observador y organizador de la información, por lo que no existen sistemas *a priori*. Identifica lo que denomina *sistema psíquico* con el sujeto (intérprete), que posee una organización autopoietica y cuya finalidad no es la reproducción del entorno (partitura), sino interpretar la información recibida de él con la finalidad de reducir su complejidad. Esto último permite mantener su libertad y autonomía, contribuyendo a la clausura operacional. A este respecto afirma Luhmann: “no cabe duda de que los sistemas psíquicos son sistemas autopoieticos en virtud de su situación ante el entorno”⁷.

Según Okiñena, la actividad interpretativa representa una situación que pide al intérprete esta libertad. Así pues, al tratarse de una actividad subjetiva, solo podrá avanzar como ciencia si sus investigaciones argumentan desde pensamientos científicos que admitan la subjetividad en la construcción del conocimiento, ya que una actividad artística solo puede ser expresión libre y autónoma del sistema psíquico (2021, 138).

Para Luhmann, la constitución de sistema solamente puede producirse mediante lo que él denomina clausura operacional: “la clausura de operación trae como consecuencia que el sistema dependa de su propia organización. Las estructuras propias se pueden construir y transformar únicamente mediante operaciones que surgen en él mismo”⁸. Importado de la teoría biológica de Maturana, indica cómo a través de la clausura operacional, de manera autorreferente y recursiva, el sujeto organiza la información. En este sentido, la clausura operacional tiene lugar en el intérprete cuando éste decide por él mismo cómo organizar la información que recibe de la partitura en función de sus propios conocimientos, actuando de forma libre, desde un pensamiento complejo y divergente. Supone este enfoque una novedad para muchos ejecutantes, ya que plantea dilemas en la toma de decisiones y obliga al instrumentista a justificar su proceder únicamente a partir de él mismo, esto es, sin tener ya la posibilidad de escudarse en criterios externos que creen una sensación de falsa seguridad a la hora de argumentar una interpretación musical.

La observación representa la primera actividad a realizar cuando queremos constituir sistema. Okiñena explica con diferentes ejemplos tomados entre otros de pensadores como Maturana o Morin, la diferencia entre observación en primer orden y en segundo orden (2012, 139-140). La observación en primer orden hace referencia a lo que

7 Niklas Luhmann. *Sistemas sociales: lineamiento para una teoría general*. (Barcelona: Anthorpos, 1998).

8 Niklas Luhmann. *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*. (Barcelona: Anthorpos, 1996b).

Enero 2024

Maturana denominaba como objetividad sin paréntesis o trascendental. A través de ella, el sujeto tiene la pretensión de acumular un conocimiento que es adquirido desde un punto de vista lineal y con una finalidad concreta. Este tipo de observación es aplicable a mi ámbito de acción como intérprete en una primera instancia. En ella, procedo a un primer acercamiento a la partitura mediante el cual observo datos que me puedan proporcionar cualquier tipo de información acerca de parámetros del lenguaje musical, como puedan ser la armonía, el ritmo, el timbre, etc. A continuación existe una observación en segundo orden que está relacionada con lo que Maturana denomina como objetividad entre paréntesis o constitutiva. “la observación de segundo orden, observa únicamente cómo se observa”⁹. Este tipo de observación relacionada con el constructivismo y el aspecto biológico del conocer, es el más importante para mi actividad como músico. A través de la observación en segundo orden procedo a descodificar la información recibida de la partitura, que pasará por un filtro en ocasiones consciente y en otras no, elaborado por mí mismo, que estará constituido por elementos vivenciales de mi experiencia pasada como músico, elementos propios de mi formación cultural, así como aspectos relacionados con mi sensibilidad personal. Todo esto desembocará en una toma de decisiones que llevará a seleccionar ciertas propuestas abandonando otras que permanecerán como opciones igualmente válidas y potenciales en el texto musical, que tal vez podrán ser recuperadas en futuras interpretaciones de la obra.

Dentro de esta observación en segundo orden surge lo que Okiñena denomina como autorreferencia, mediante la cual “el observador se observa a sí mismo sobre lo que ha observado, e intenta desentrañar los aspectos y el significado de lo que encuentra” (2021, 143). Este proceso contribuye a enriquecer el proceso de investigación reflexiva, mediante el cual tengo la posibilidad de estudiarme a mí mismo durante el transcurso de mi propia investigación. De esta forma tomo parte activa en mi forma de conocer para una vez haber realizado la observación en primer orden continuar desentrañando los significados que las diferentes partes de la partitura, sus relaciones entre sí y lo que esto repercute en mi visión de la obra al completo suscita en mí. Finalmente, y vinculado a la autorreferencia, encontramos lo que Okiñena denomina como recursividad “desde la que el sujeto llega a la constitución de sentido” (2021, 144). En mi caso concreto, vuelvo una y otra vez a determinados puntos de la partitura, así como a ciertas ideas acerca de la interpretación de la misma, planteándome en distintos momentos de mi vida si deseo mantener las decisiones tomadas o si es necesario adoptar otras que enriquezcan la experiencia musical por diferentes motivos. Entre estos motivos puede darse el simple deseo de ofrecer una interpretación diferente de una obra ya trabajada, el haber descubierto en el transcurso del estudio nuevas posibilidades que afecten a fragmentos estudiados previamente u otras singularidades tan variopintas como puedan ser el ofrecer de forma acústica mi trabajo en un concierto donde la sala tenga unas características especiales que requieran adaptar mi forma de interpretar a ese momento concreto.

9 Niklas Luhmann. *El arte de la sociedad*. (México: Herder. 2005), 108.

3. Aplicación práctica

Una vez explicadas todas estas líneas de pensamiento que han modificado mi forma de entender el proceso de interpretación reflexiva y que han guiado mi investigación, debo indicar de forma concreta cuál ha sido la aplicación del marco teórico al estudio de la obra para violonchelo de José Luis Greco.

Si atendemos a los dos grandes bloques relacionados más directamente con la práctica del violonchelo que encontramos en mi investigación, como son el lenguaje instrumental en la obra para violonchelo de Greco y por otra parte una propuesta interpretativa para su obra *One Fell Swoop* (para violonchelo solo y dedicada al autor de estas líneas), debo hacer las siguientes especificaciones: en lo relativo al lenguaje instrumental, realizo una observación en primer orden a la hora de clasificar cada una de las dificultades técnicas propias del lenguaje del autor, incorporando ejemplos concretos de las seis obras que he seleccionado para acotar mi investigación. Dichas obras, que suponen la totalidad de su producción destinada al violonchelo solista o en formación de dúo, consisten en un concierto para violonchelo y orquesta (*Curvas Peligrosas*), dos obras para violonchelo y piano (*Nila* y *A tientas*), una obra para violonchelo y percusión (*The jewell of Istanbul*), un dúo para violonchelo y piano (*Woman at a window*), y dos obras para violonchelo solo (*Symbolica* y *One Fell Swoop*). He diferenciado entre cuestiones técnicas relativas a la mano izquierda, mano derecha (arco) y coordinación entre ambas manos. En la siguiente tabla menciono a modo de ejemplo algunos de los ítems seleccionados para el análisis de su lenguaje instrumental:

Mano izquierda	Mano derecha (arco)	Coordinación entre ambas manos
Pizzicato de mano izquierda	Golpes de arco	Pizzicato izquierda simultáneo al paso del arco
Glissandi	Pizzicato ordinario	Pizzicato-glissando
Armónicos naturales y artificiales	Pizzicato Bartok	Golpes de arco-dobles cuerdas
Glissando de armónicos simples y dobles	Acordes en pizzicato	Golpes de arco-cambios de posición
Registro	Bariolage	Trémolo-glissando
Digitaciones especiales	Arpeggiato	Acordes arco-cambios de posición
Colocaciones inusuales de la mano	Acordes de dos o más sonidos	Arpeggiato-cambios de posición
Uso del pulgar	Recursos tímbricos (sub ponticello, ponticello, sul tasto, sonido roto, etc.).	Acordes en pizzicato-cambios de posición
Grandes saltos interválicos	Cambios de cuerda	Cambios de arco-cambios de posición
Patrones de mano izquierda	Velocidades extremas	-
Extensiones	Notas repetidas	-
Posiciones acórdicas	Trémolo	-
Dobles cuerdas	-	-
Cejillas	-	-
Vibrato	-	-
Trinos	-	-

Tabla 1. Elementos técnicos. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, una vez expuestos cada uno de los ítems creados por mí para ordenar y clasificar los diferentes elementos técnicos que contribuyen a conformar el lenguaje de su obra para violonchelo, continúo con una observación en segundo orden mediante la cual realizo propuestas para trabajar con el instrumento cada uno de los ejemplos seleccionados. Esto conlleva inevitablemente una importante parte subjetiva, ya que dichas propuestas vendrán condicionadas por mi forma de comprender la técnica y por mis experiencias previas, entendiendo que estas últimas me han llevado a ser el individuo que actualmente soy, resultado de una serie de aprendizajes y vivencias que, tal y como me ha enseñado el constructivismo sistémico, determinan mi forma de seleccionar, organizar y reinterpretar la información recibida. Por último, desarrollo en mi tesis una serie de gráficos y tablas que exponen de forma clara el porcentaje de la utilización de los recursos instrumentales mencionados en cada una de sus obras, indicando también si estos recursos suponen una novedad dentro del repertorio del violonchelo contemporáneo.

A modo de ejemplo, cito a continuación un fragmento concreto del repertorio indicando una breve propuesta de trabajo:

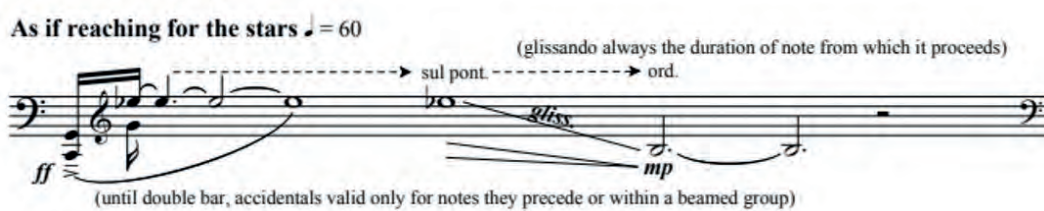


Fig.1 José Luís Greco, *Symbolica* (Madrid: Unión Musical, 2002), p.1, 1er sistema.

Uno de los recursos característicos en la obra de Greco para cuerda frotada es su particular y audaz uso del *glissando*. No en vano, es usado en mayor o menor medida en todas sus obras para violonchelo. A menudo incluye la indicación: “el *glissando* siempre con la duración de la nota de la que procede.”¹⁰ Con esta indicación el autor demanda que el intérprete deslice un dedo, a ser posible dentro de la misma cuerda, hacia arriba o hacia abajo dependiendo de cada caso, con la idea de conectar dos notas entre sí y generalmente dentro del mismo arco. Solicita, además que el deslizamiento comience en el mismo instante en que empieza a sonar la primera de las dos notas y durante todo el valor de la misma.

Propuesta de ejecución: Teniendo en cuenta el tipo de *glissando* que el compositor solicita (recordemos que debe tener la duración de la nota de la que procede), será imprescindible tener en cuenta tanto el tempo en el que nos encontramos como la duración de la nota en cuestión. Esto determinará la rapidez con la que debemos ejecutar el movimiento. Este a su vez debe poseer, si no se nos indica lo contrario, una velocidad constante. Para su ejecución en el violonchelo es conveniente que el dedo pise la cuerda de forma ligeramente oblicua y manteniendo algo de pronación, de manera que la cantidad

10 Traducción del autor. Solo por citar un ejemplo, encontramos esta indicación en el inicio de la particella para violonchelo de la obra *Symbolica*.

Enero 2024

de yema que esté en contacto con la cuerda no sea excesiva, ya que podría dificultar el deslizamiento sobre la misma. Recomiendo para este pasaje concreto el uso del segundo o tercer dedo, tratando de evitar el meñique no sólo porque se trate del más débil sino porque es un glissando descendente que nos lleva hasta la nota Si en primera posición y con primer dedo. Por último, se deberá tener en cuenta un adecuado uso de la presión del dedo sobre la cuerda, pues un exceso de la misma contribuiría a una mayor fricción y por lo tanto una dificultad de movimiento.

En relación a mi propuesta interpretativa de la obra *One Fell Swoop*, se da la particularidad de que es un trabajo dedicado a mí, por lo que he tenido la oportunidad de trabajar junto al compositor durante el transcurso de creación de la obra. Este hecho ha sido tremendamente enriquecedor y decisivo para el desarrollo de mi tesis. Con la intención de plasmar de la forma más transparente posible dicho proceso, he registrado y almacenado todas las conversaciones mantenidas con él acerca de posibles dudas sobre ciertos pasajes u otro tipo de interacciones entre compositor e intérprete. Dichos registros se encuentran en formato digital, tanto en versión audiovisual como de texto. De forma cronológica he procedido a enumerar y comentar cada una de las interacciones, indicando el día concreto en que se han producido. Esto ha aportado un gran dinamismo a esta sección de mi investigación, ya que se ha podido en mi opinión comunicar de forma fehaciente tanto la naturaleza de este tipo de trabajo en equipo como el ritmo que se ha seguido.

Trabajar de forma tan cercana al compositor durante el momento de la creación de una obra para tu instrumento es un proceso tan complejo como gratificante. Él ha sido influido por mis opiniones, mientras que para mí, el violonchelista, ha tenido un impacto definitivo el hecho de asistir al proceso de creación paso a paso. Esto último me ha permitido ir identificándome con la obra a lo largo de su proceso de gestación y ha influido sin duda tanto en el posterior trabajo de la misma como en el resultado final de concierto.

Una vez terminado el proceso descrito y con la obra ya concluida, he utilizado el método del análisis funcional para distinguir aquellos elementos que eran de interés especial para el desarrollo de mi actividad. En palabras de Okiñena:

El análisis funcional no busca analizar los elementos de la composición con el fin de conocer a su totalidad, sino que se trata de una operación, activada por el intérprete, que tiene como fin construir un nuevo sentido de la composición, que el intérprete expresa como nueva forma acústica, buscando perpetuar la composición como obra de arte. (2021, pp.145-146)

En este sentido, no me ha parecido oportuno realizar un análisis riguroso desde el punto de vista tradicional de esta obra. En la música de José Luis Greco encontramos como norma general una exigencia técnica verdaderamente extrema. Este hecho me ha llevado a vincular la necesidad de realizar un análisis técnico instrumental exhaustivo a otro de tipo interpretativo, ya que ambos se encuentran inextricablemente unidos. Gracias al análisis funcional he podido decidir qué aspectos son los más importantes y los más influyentes.

Vinculado con este tipo de análisis, se encuentra de nuevo la mencionada observación en primer y segundo orden. Como observación en primer orden he distinguido aquellos aspectos estructurales más importantes de la obra, así como aquellos otros parámetros que me parecen más determinantes para su desarrollo. Seguidamente, dentro de esta primera sección, he continuado realizando un análisis de las dificultades técnicas más importantes distinguidas *a priori*.

Posteriormente, he continuado con una observación en segundo orden, registrando en un cuaderno de campo cada una de mis sesiones de trabajo. A través de esta observación en segundo orden analizo en primer lugar aspectos técnicos ya que, atendiendo al constructivismo, el hecho de conocer personalmente al compositor y de haber interpretado otras obras suyas en el pasado va a determinar mi elección a la hora de buscar soluciones a los pasajes técnicos más exigentes, que son muy numerosos.

Aunque en primer lugar me detuve a resolver dichos pasajes, en todo momento tuve en mente el desarrollo del discurso musical que el texto me sugería. Esto condiciona también mis decisiones técnicas ya que dependiendo de la opción que escoja en cada momento el resultado sonoro será ligeramente diferente. Continuando con la observación en segundo orden, he utilizado los procesos de autorreferencia y recursividad para después de un primer análisis musical y fraseológico volver en repetidas ocasiones a reflexionar sobre las distintas opciones que cada uno de los fragmentos me propone y cómo combinar dichas opciones para formar un todo constituyendo así sentido y creando sistema.

Ha sido también muy importante para mí el hecho de redactar la primera biografía extensa de José Luis Greco con información que él mismo me ha proporcionado. Volviendo al constructivismo, hechos como conocer los orígenes del compositor, en el mundo del jazz y el rock, así como sus incursiones en el mundo de la danza y el baile han afectado a la organización de la información encontrada en la partitura. He tomado en ocasiones decisiones que se han visto afectadas por el simple hecho de conocer dichos datos biográficos.

Solo por poner un ejemplo, encontramos a menudo en el lenguaje para violonchelo de José Luis Greco el uso de *glissandi* (tal y como he descrito en el análisis de su lenguaje instrumental). Su afición por el rock en la juventud, así como su propia confesión en la que relataba su admiración hacia Jimmy Hendrix y los *glissandi* que éste realizaba con su guitarra, hacen que mi interpretación al violonchelo adquiera unas connotaciones diferentes a las que tendría si no tuviera esta información y trate de realizar esta técnica de una forma menos clásica o escolástica, teniendo en mente la imagen proporcionada por el compositor.

Contar con un marco teórico como el expuesto al inicio de este artículo me ha ayudado de forma definitiva a enfrentarme a la obra para violonchelo de José Luis Greco. Su estudio y posterior interpretación en público de la obra *One Fell Swoop* dentro del festival Avant-garde organizado por el Ayuntamiento de Granada y el sello IBS durante el mes de mayo de 2023 ha estado fuertemente afectada por las ideas expuestas en dicho marco teórico, que aboga por la necesidad de aceptar la subjetividad como hecho inherente a la investigación artística y por ende a la interpretación musical.

Referencias

- Luhmann, Niklas.(1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate. Barcelona: Anthorpos.
- Luhmann, Niklas. (1998). *Sistemas sociales: lineamiento para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, Niklas. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Herder.
- Maturana, Humberto.(1995). *La realidad ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, Edgar.(1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Okiñena, Josu. (2021). *La interpretación musical como proceso artístico y científico. Dos dimensiones complementarias*. Bilbao: Deusto.
- Von Bertalanffy, Ludwig. (1975). *Perspectives on general system theory: Scientific-philosophical studies*. Nueva York: G. Braziller.
- Von Foerster, Heinz. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Wiener, Norbert. (1960). *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Apreciación estética musical y de artes visuales: Su relación con la comunicación afectiva en niños/as de Educación Inicial

Aesthetic appreciation of music and visual arts: Its relationship with affective communication in Early Education children

Paula Orellana Luna

Universidad Central de Chile
politaorellana@gmail.com

Recibido: 20/02/2023

Revisado: 03/05/2023

Aceptado: 11/10/2023

Publicado: 01/01/2024

Verónica Romo López

Universidad Central de Chile
eromo@ucentral.cl

Sugerencias para citar este artículo:

Orellana Luna, Paula; Romo López, Verónica (2024). «Apreciación estética musical y de artes visuales: Su relación con la comunicación afectiva en niños/as de Educación Inicial», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 177-205), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7785>

Resumen

El arte al servicio de la educación, como herramienta afectiva, efectiva y significativa de aprendizaje y desarrollo humano, motivó este trabajo de investigación. Se buscó demostrar la incidencia de las experiencias de apreciación musical y artes visuales en el desarrollo de la comunicación afectiva de niños/as de 4 a 5 años. Al investigar sobre la temática no se encontraron estudios al respecto, pero sí evidencia sobre la importancia del desarrollo afectivo y su relación con el aprendizaje. El estudio de la apreciación estética y la comunicación afectiva requirieron del análisis teórico sobre estos temas, más los que se relacionan con ellos: familia, emociones, neurociencia, aprendizaje significativo, mediación, lenguajes artísticos entre otros. Elaborada la propuesta didáctica por la investigadora y validada por expertos, se efectuó una mirada cualitativa, que permitió describir la percepción de familias, educadoras del establecimiento, expertos en el área de los lenguajes artísticos y registros de la implementación de las experiencias artísticas de la propuesta didáctica. En el estudio, desde una mirada cuantitativa, se trabajó con un instrumento elaborado y validado, que medía el desarrollo de la comunicación afectiva

de niños/as de 4 a 5 años. Se aplicó, antes, durante y después de las experiencias de apreciación estética. La triangulación, análisis e interpretación de las diferentes fuentes cualitativas, permitieron concluir la existencia de una relación positiva entre las experiencias de apreciación artística y la comunicación afectiva. Y, desde lo cuantitativo, se apreció la incidencia de la variable “experiencias de apreciación artística”, en la variable “comunicación afectiva”, mediante la aplicación de una *t* de Student que evidenció una diferencia significativa entre la primera y la tercera medición. Como principal conclusión se plantea la necesidad de indagar en la relevancia de los lenguajes artísticos como estrategia didáctica en la educación infantil y posiblemente en toda la educación humana.

Palabras clave: comunicación afectiva, apreciación artística, lenguajes artísticos, aprendizaje emocional.

Abstract

Art at the service of education, as an affective, effective and significant tool for learning and human development, motivated this research work. The aim was to demonstrate the incidence of musical and visual arts appreciation experiences in the development of affective communication in children from 4 to 5 years of age. Reading different papers about the subject, no studies were found in this regard, but evidence was found on the importance of affective development and its relationship with learning. The study of aesthetic appreciation and affective communication required theoretical study on these issues, plus those related to them: family, emotions, neuroscience, meaningful learning, mediation, artistic languages, among others. Once the didactic proposal was prepared by the researcher and validated by experts, a qualitative look was carried out, which allowed describing the perception of families, educators of the establishment, experts in the area of artistic languages and records of the implementation of the artistic experiences of the proposal. In the study, from a quantitative point of view, an elaborated and validated instrument was used, which measured the development of affective communication in children from 4 to 5 years of age. It was applied before, during and after the experiences of aesthetic appreciation. The triangulation, analysis and interpretation of the different qualitative sources, allowed us to conclude the existence of a positive relationship between the experiences of artistic appreciation and affective communication. And, from the quantitative point of view, the incidence of the variable “experiences of artistic appreciation” was appreciated in the variable “affective communication”, by applying a Student’s *t* test that showed a significant difference between the first and the third measurement. The main conclusion is the need to investigate the relevance of artistic languages as a didactic strategy in early childhood education and possibly in all human education

Keywords: affective communication, artistic appreciation, artistic languages, emotional learning

1. Introducción

Aprender es una aventura que se inicia casi al momento de la gestación y finaliza al término de la vida. Muchos son los factores que inciden en la capacidad de aprender como muchas son las definiciones al respecto, pero lo que sí es de conocimiento general es que un adecuado entorno afectivo proporciona el equilibrio emocional necesario para proteger nuestra salud y bienestar, constituyéndose en el telón de fondo para el desarrollo armónico particularmente en los primeros años de vida, tal como se aprecia en la siguiente cita del reconocido psicólogo Daniel Goleman:

Los tres o cuatro primeros años de vida son una etapa en la que el cerebro del niño crece hasta aproximadamente los dos tercios de su tamaño definitivo, y evoluciona en complejidad a un ritmo mayor de el que alcanzará jamás. Durante este período las claves de aprendizaje se presentan con mayor prontitud que en años posteriores, y el aprendizaje emocional es el más importante de todos (1995, p. 230).

Es aquí donde la investigación se torna necesaria toda vez que pretende dar luces de cómo mediar adecuadamente el desarrollo afectivo de los niños/as, incorporando estrategias probadas, en este caso de apreciación artística, como herramientas de aprendizaje emocional.

Al investigar sobre el tema no se encontraron estudios directamente relacionados. Se encontró un estudio similar en Colombia por la Fundación Universitaria los Libertadores, en donde a través de un estudio cualitativo se quiso comprobar el fortalecimiento de la autonomía y desarrollo socio afectivo de niños/as de primer grado por medio de una propuesta de intervención pedagógica a través del arte llamada “EducArte, sustentada fundamentalmente en las artes visuales, la que permitió visibilizar la motivación por los estudiantes del establecimiento donde se aplicó la intervención, por aquellas experiencias relacionadas con la apreciación y creación artística, que les permitía disfrutar de los resultados, expresar su mundo interior, vivir el presente y relacionarse social y afectivamente de una mejor manera dentro de la comunidad educativa.

Se encontró otra interesante investigación realizada en México en la Universidad Autónoma de Juárez, donde se estudió la adquisición del fenómeno de la apreciación estética del texto escrito en niños/as de primera infancia (0 a 6 años), por medio de un proyecto digital que concluyó evidenciando que a menor edad de la adquisición de la apreciación estética del texto literario, mayor es la habilidad para desarrollar la capacidad de signar y designar el texto escrito. El proyecto por cierto releva la importancia del juego y la afectividad en el proceso de adquisición de la apreciación estética.

Otra investigación del mismo país (México) de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de una estudiante de la facultad de artes visuales, la que estudió la apreciación estética de obras de este lenguaje artístico, del niño/a en edad pre escolar a través de visitas guiadas al museo de Arte Contemporáneo de Monterrey, concluyendo

que la significación de estas experiencias depende exclusivamente de quienes las guían, donde el tiempo de observación y reflexión de cada obra es fundamental para que los niños/as puedan interpretarlas desde diferentes aspectos, incluido el afectivo.

Se encontraron otras investigaciones que relacionan experiencias de apreciación y creación artística con el desarrollo afectivo en niños/as con discapacidad intelectual (Cárdenas, Barriga y Lizama, 2017), así como también en niños/as mayores de 7 años (Forero Galvis, 2018).

Es así como se descubre la brecha de conocimiento no explorada respecto a la apreciación musical y de artes visuales, y el desarrollo de la comunicación afectiva en niños/as entre 4 y 5 años, que hicieron factible la realización de la presente investigación. Ahora bien, abordar temas sensibles como la apreciación artística y el desarrollo de la comunicación afectiva, requieren de una mirada cualitativa que permita observar a los sujetos de estudio, en este caso los niños/as de 4 a 5 años, desde la individualidad de cada uno/a acogiendo las miradas de la familia, las Educadoras del establecimiento y expertos en la materia, ya que sus respuestas dependen de los aspectos del desarrollo de cada uno/a, la estimulación que han recibido durante sus cortos años de vida y el acercamiento que hayan tenido a experiencias relacionadas con la comunicación afectiva y apreciación musical y de artes visuales.

Por otra parte, la investigación pretendió establecer algunos parámetros medibles del desarrollo de la comunicación afectiva de niños/as del grupo etario mencionado, que permitieran elaborar un instrumento donde se determinaran indicadores observables, aplicando dicho instrumento al grupo de niños/as en cuestión con la finalidad de complementar con los resultados cualitativos, los que correspondieron al principal insumo de validación de la investigación.

Por lo tanto, para poder llevar a cabo esta investigación de carácter mixto se debieron tener claras las preguntas a las cuales respondería, que corresponden a las siguientes (cualitativa y cuantitativa respectivamente):

- ¿Cuál es la percepción de Educadoras de Párvulos, familias y expertos, respecto a la relación entre las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales en el desarrollo de la comunicación afectiva de niños/as entre 4 y 5 años?

- ¿Cómo inciden las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales en el desarrollo de la comunicación afectiva en niños/as de entre 4 a 5 años?

En relación con la pregunta de investigación cualitativa la respuesta a ésta, parte desde el supuesto de que “Las Educadoras de Párvulos, familias y expertos perciben que existe una relación directa respecto a las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales, y el aumento de la comunicación afectiva de niños/as entre 4 y 5 años”

La respuesta a la pregunta cuantitativa de la investigación se centró en dos focos posibles de comprobar una vez aplicados los pasos metodológicos. Por una parte, estaba la hipótesis de trabajo acerca de que “Las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales, aplicadas de manera progresiva una vez a la semana durante 2 meses, inciden y fomentan positivamente el desarrollo de la comunicación afectiva en niños/as de entre 4 a 5 años”.

Como también estaba la posibilidad cierta de responder a la pregunta con una hipótesis nula que compruebe que “Las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales aplicadas de manera progresiva una vez a la semana durante 2 meses, no inciden ni fomentan positivamente el desarrollo de la comunicación afectiva en niños/as de entre 4 a 5 años”.

En ambos casos se reflexionó acerca de los resultados, determinando las variables intervinientes y posibilidades de continuidad de la investigación en post de proporcionar antecedentes que aporten positivamente a las prácticas pedagógicas de la educación inicial, y comprueben la importancia del arte como herramienta didáctica indispensable en el desarrollo humano.

2. Marco teórico o referencial

La discusión bibliográfica siguió un orden temático que permitió exponer las ideas de la Educadora responsable del estudio y que le dieron sustento a la misma, apoyándose en el pensamiento de autores clásicos tales como Daniel Goleman, Humberto Maturana, Ramón y Cajal, David Ausubel y Lev Vygotsky, los que de una u otra manera han estudiado las temáticas que competen a esta investigación, y que son un referente en estas materias. También se tomaron como referencia investigaciones recientes, es decir, del año 2018 en adelante, a las que se han tenido acceso mediante la plataforma Google académico en español. A continuación, se adjuntan dos cuadros resumen de las temáticas que se abordaron, siendo las dos principales “Comunicación Afectiva” y “Apreciación Estética”, donde se especifica a aquellos autores clásicos mencionados anteriormente, que se tomaron de referencia principal junto al complemento de nuevos estudios:

Space Geometry	Space Analysis	Qajar Palace Garden in Tehran
	The general geometric system of space	A primary vertical axis is defined throughout the garden, most of which is located in the outer garden.
	Architectural geometric system	The geometry of the whole set is designed in the form of two more enormous square generalities and a smaller rectangle.
	Systematic elements of space geometry	A central pavilion in the outer garden focuses on the larger space, and two inner pavilions, one semi-extroverted and the other introverted arrange the surrounding spaces. The pool in front of the central pavilion is the first defining element of the privacy statement in the complex.

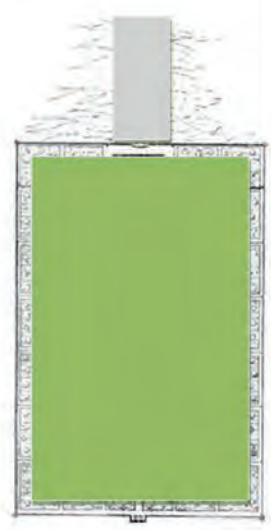


Fig. 1. Temáticas abordadas en la discusión bibliográfica. Elaboración propia

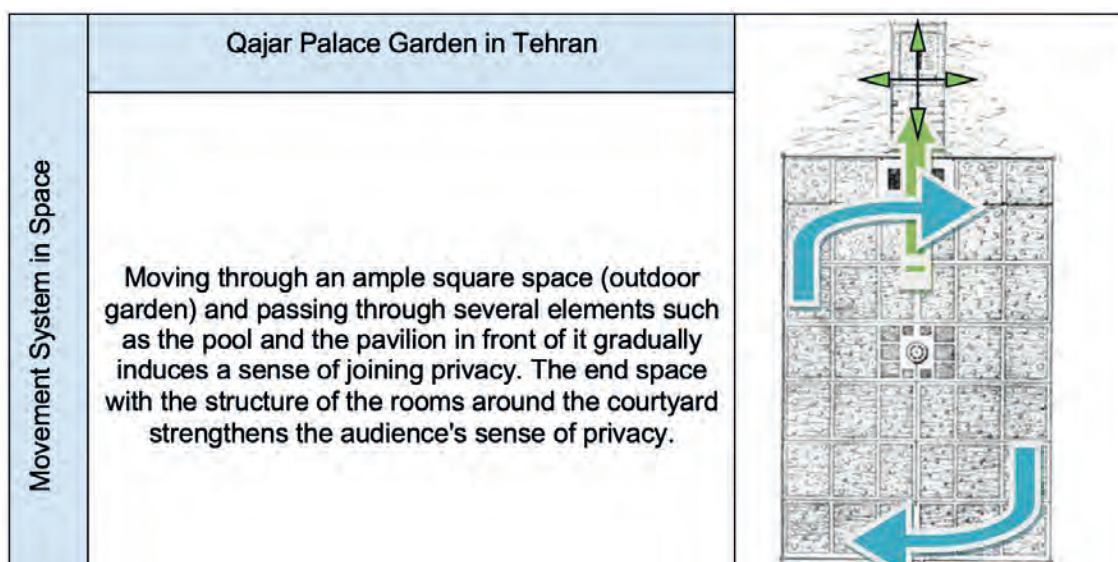


Fig. 2 Temáticas abordadas en la discusión bibliográfica. Elaboración propia

Para abordar la temática acerca de la comunicación afectiva y la incidencia que puedan tener las experiencias de apreciación estética en el adecuado desarrollo del ser humano se hace necesario definir qué se entiende por comunicación, y particularmente **comunicación afectiva**. Según la Licenciada en comunicación social Isabel Delgado se entiende por **comunicación** al “proceso que consiste en la transmisión e intercambio de mensajes entre un emisor y un receptor” (Delgado, 2021, párr 1), siguiendo esta lógica para que la comunicación ocurra deben existir dos o más individuos, es decir, hablamos de un proceso que ocurre en interacción social y que es indispensable para que esta funcione (o no). Ahora bien, es importante considerar que existen una serie de elementos que intervienen en el proceso, además del emisor y receptor, aquí Delgado nos entrega una síntesis clara de ellos los que afirman su esencialidad para la vida en comunidad y el entendimiento entre quienes la conforman. Por una parte, está el código que consiste en el tipo de lenguaje empleado, el medio o canal usado para comunicar, el contexto en el que se desarrolla el proceso, las interferencias que puedan existir durante la transmisión del mensaje, y la respuesta o retroalimentación entre quienes se comunican. La comunicación verbal corresponde al principal tipo de lenguaje empleado para dar a conocer un mensaje, pero cuando el lenguaje verbal no está adquirido en su totalidad como en el caso de los niños/as pequeños, o porque el idioma es otro o porque simplemente no se puede expresar con palabras el mensaje, surge el lenguaje gestual / corporal o comunicación no verbal kinésica que, según Delgado, “corresponde a los gestos corporales y a las miradas. La palabra ‘kinésico’ proviene de la raíz griega que significa ‘cinética’ o ‘movimiento’, por lo tanto, abarca todo el movimiento del cuerpo”. Esta acción de comunicar sin hablar se asocia generalmente a la inteligencia emocional, concepto acuñado por su creador, el psicólogo Daniel Goleman quien lo define como aquella:

(...) capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, -pero no por ello menos importante- la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, p. 64)

Goleman también atiende a la capacidad de accionar y movilizar que conllevan las emociones en el ser humano entendiéndolas como un puente entre el pensamiento y la acción, acción que determina un resultado y va configurando nuestra vida. Ahora bien, para entender mejor la relación entre inteligencia emocional y comunicación afectiva primero se hace necesario definir que entendemos por afecto y emociones.

La real Academia de la Lengua española define **afecto** como “cada una de las pasiones del ánimo como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño”, es decir, que suelen ser emociones manifestadas hacia otro/a ser vivo (o cosa) cuyo objetivo es afectar positivamente en su estado. El afecto surge de la simpatía por ese alguien o algo que produce, en quien entrega afecto, una necesidad de manifestar dicha simpatía y procurar que esa acción ayude al bienestar del otro/a. Estamos hablando de una acción de interacción que, en la mayoría de las veces, ocurre entre seres vivos, es decir, entre humanos, o de humanos hacia animales y viceversa, o hacia la naturaleza, y que, salvo algunas excepciones, sucede de manera espontánea entre padres e hijos/as incluso antes del nacimiento, en el caso de los humanos, quienes por ejemplo acarician el vientre materno y hablan con el ser que está dentro con la intención de manifestar el amor que ya se siente por él o ella. Por lo tanto, en la interacción humana el sentir o manifestar afecto pasa a ser una condición natural y necesaria para el crecimiento saludable de la persona dentro de su comunidad, partiendo principalmente por la familia quien en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia la definen como:

el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales. En ella, establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad. (BCEP, 2018, p. 25)

Por lo tanto, la **familia**, cualquiera sea su constitución (nuclear, monoparental, heterosexual, homosexual, etc.), debiera ser aquel espacio de desarrollo de los niños y niñas desde su nacimiento hasta su adultez, que como bien lo indica el documento antes mencionado “están llamadas a otorgarles protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades para el aprendizaje y desarrollo integral” (BCEP, 2018, p. 25)

Esta aproximación a la comunicación afectiva y su relevancia nos lleva indiscutiblemente a observar las interacciones sociales como parte vital del desarrollo, ya que es ahí donde se pone en juego lo aprendido en términos emocionales permitiéndole al

niño/a establecer sus primeros vínculos y expresiones de afecto, tal y como las aprendió de sus padres o cuidadores. Un estudio acerca de la influencia de los estilos parentales en la inteligencia emocional de los niños/as determinó que

durante los primeros años de vida resulta prácticamente imposible separar el desarrollo afectivo y el desarrollo social, pues ambos van de la mano y, en gran medida, son los responsables de la adecuada evolución en el resto de los ámbitos del desarrollo infantil (Ramírez, Ferrando, y Sainz. 2015. P. 66).

Volviendo a la idea de Goleman respecto a situar las **emociones** como puente entre el pensamiento y la acción se puede inferir la relevancia que estas tienen en las relaciones humanas donde el saber identificarlas y regularlas determina las consecuencias positivas o negativas entre ellos/as. De acuerdo con el biólogo y filósofo Humberto Maturana para identificar la emoción se debe atender a lo siguiente:

si queremos conocer la emoción del otro debemos mirar sus acciones; si queremos conocer las acciones del otro, debemos mirar su emoción. Estas miradas solo son posibles en la medida en que no prejuzguemos lo que vamos a ver antes de mirar, y ese es un acto de sabiduría (Maturana, 2008, p. 41).

Si bien él también concuerda con la idea de la emoción como determinante de la acción, Maturana habla de ella como un lenguaje, sostiene la idea de la interacción humana como un conversar entre el lenguaje y la emoción, donde no existe la una sin la otra, es decir, no separa la comunicación de la comunicación afectiva, para él siempre está presente lo afectivo, sostiene que:

El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar (...) Por eso nos podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con otros. (Maturana, 2008, p. 23).

Pareciera ser entonces que el entendimiento de unos con otros debiera incluir el reconocimiento de las emociones con las que se entrega el mensaje, solo así fluye la comunicación o conversación tal y como lo afirma el biólogo citado:

Si nos movemos en una conversación en el coemocionar como un baile, nos seguimos mutuamente en el fluir de la emoción y la razón, y nos entendemos. No hay posibilidad de que uno entienda el razonar de otro en una conversación si no se encuentran ambos en el mismo emocionar. (Maturana, 2008, p. 62)

En consecuencia, poner énfasis en la **educación emocional** debiera ser una prioridad desde la primera infancia, así lo plantean Maddonni, Ferreyra y Aizencang en la investigación denominada “Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones”, donde afirman que “trabajar sobre la inteligencia emocional, se plantea como: la capacidad

para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos” (Maddonni; Ferreyra y Aizencang, 2019, p. 2) y esa capacidad adquirida principalmente en la familia, como se mencionó anteriormente, también corresponde a una necesidad de la educación formal, lugar donde se generan vínculos afectivos entre estudiantes y profesores, se establecen comunicaciones diarias, se expresan sentimientos y se siente diariamente un sin número de emociones que van conectando con la manera de razonar y aprender. Aquí, volviendo al estudio mencionado, los investigadores (Maddonni; Ferreyra y Aizencang, 2019) mencionan a la escuela como un espacio de afectos y efectos, los que se incorporan de diferentes maneras en los vínculos que surgen entre estudiantes y docentes, al hablar, mirarse, escucharse y sentirse, y por supuesto en el proceso de enseñanza / aprendizaje, donde la cognición y emoción son indisolubles

Reconocer las emociones individuales y las de los demás, sentaría las bases para el aprendizaje y la comunicación armónica. Las emociones están presentes en cada situación y experiencia, planificada y no planificada dentro del establecimiento educacional y saber identificarlas, nombrarlas y regularlas dispone positivamente a los estudiantes para el aprendizaje. Bien lo dicen en la citada investigación “Nuevamente insistimos con que las escuelas son lugares habitados de afectos, emociones, que hay que darles lugar para que circulen, para que se expresen, y para que puedan ser nombradas”, (Maddonni; Ferreyra y Aizencang, p. 5) sólo con esa conciencia se pueden incluir las emociones dentro del currículum, entendiendo que forman parte del proceso natural de aprender, y que por tanto es necesario considerarlas dentro de las estrategias pedagógicas, sobre todo desde la primera infancia, que es donde mayor incidencia tienen sobre el desarrollo del cerebro. Así de claro lo plantea Goleman en su trabajo sobre inteligencia emocional:

Los tres o cuatro primeros años de vida son una etapa, en la que el cerebro del niño crece hasta aproximadamente los dos tercios de su tamaño definitivo, y evoluciona en complejidad a un ritmo mayor de el que alcanzará jamás. Durante este período las claves de aprendizaje se presentan con mayor prontitud que en años posteriores, y el aprendizaje emocional es el más importante de todos (Goleman, 1995, p. 230).

Toda vez que entendemos la importancia de la educación emocional desde el nacimiento, que asegure un desarrollo afectivo que le permita incorporar aprendizajes en todos los demás aspectos del desarrollo, y de lo fundamental que resulta la inclusión de ésta en la educación formal que nuestros niños/as reciben, es que se torna particularmente clave conocer de qué manera se toma en cuenta en el quehacer diario de la educación inicial actual en Chile, es decir, en el nivel de Educación Parvularia. Por otra parte, el relevar la importancia de las investigaciones acerca de las neurociencias y su relación con las emociones permitieron dar sustento a la investigación y, en particular, a las estrategias que esta pretendía validar.

La educación inicial o **Educación Parvularia**, corresponde al nivel educativo formal de niños y niñas entre 0 a 6 años. Sus orígenes se remontan al siglo V, en donde Platón en su obra La República (380 a.c), cuenta que, al momento de nacer, los niños

eran alejados de su familia, principalmente de la madre, para ser educados por el Estado. De alguna manera, en aquellos tiempos decidían quiénes eran los “mejores” que tendrían el privilegio de la educación estatal, y quienes no cumplieran con las expectativas de la época, eran eliminados o regalados a clases inferiores. Los que corrían con la buena suerte de ser educados, asistían a lo que Platón llamaba *jardín de infantes*, lugar donde los niños y niñas dedicaban el tiempo a cantar, jugar, escuchar relatos y realizaban cánticos de poemas. El arte fue entonces, el fuerte en la educación de esos tiempos.

El origen de la Educación Parvularia estuvo marcado por algunos hechos que impactaron como las guerras, abandono, trabajo de los padres / madres, y cambio de pensamiento respecto a la imagen del niño/a, lo que permitió la generación de este nivel. Delicada y necesaria es entonces la labor de la Educadora, quien cumple también un papel fundamental en el desarrollo de la comunicación afectiva de los niños/as a su cargo, modelando a través de sus acciones cotidianas, vínculos y estrategias de aprendizaje, el reconocimiento y expresión de las emociones individuales y de otros/as, así como su regulación. Un estudio realizado por estudiantes que optan a la carrera en la Universidad Andrés Bello, se refirió a las interacciones pedagógicas de las Educadoras para potenciar vínculos afectivos en los niños/as, concluyendo, entre otras que:

La educadora de párvulos le otorga y fomenta importancia al desarrollo humano en diferentes aspectos (...) Socio- Afectivo: el cual hace referencia a las actitudes, emociones y sentimientos, a la capacidad de interpretar y controlar la emotividad personal, reconociendo el comportamiento propio, lo cual permite aprender a ponerse en el lugar del otro para comprender sus reacciones y sentimientos. (Castillo, López, Schmidt y Segovia, 2020, p. 7)

La importancia de dichos aprendizajes y vínculos radica en los estudios y evidencia proporcionada respecto a la comunicación, afecto, familia, emociones e inteligencia emocional, donde queda clara la necesidad de un ambiente afectivo y estado emocional personal adecuado para que se produzca el aprendizaje, transformándose en una condicionante para que las interacciones pedagógicas sean efectivas, las que en el estudio mencionado anteriormente (Castillo, López, Schmidt y Segovia, 2020) son consideradas como el elemento más importante e integrador del ambiente de aprendizaje, destacando el rol de la Educadora como fundamental en la potenciación de vínculos afectivos con los niños/as a su cargo, con el fin de asegurar interacciones favorables para su bienestar y desarrollo integral.

Esta validación del nivel de Educación Parvularia, y por ende de la labor de la Educadora, se debe principalmente a las investigaciones realizadas por el médico y científico español Santiago Ramón y Cajal, quien en el año 1888 acuña el concepto de **Neurociencia** al descubrir los mecanismos que gobiernan la morfología y los procesos conectivos de las células nerviosas de la materia gris del sistema nervioso cerebroespinal provocando con ello toda una revolución en términos educativos (Wikipedia.org), ya que obtiene comprobación científica de las conexiones neuronales que se producen en el cerebro cuando la persona está recibiendo estimulación, y en particular cuando esta

estimulación posee un componente afectivo, así se comprobó en estudios posteriores al descubrimiento de Cajal donde se determinó que “los cambios entre las conexiones neuronales son responsables del aprendizaje; en el cerebro está la sede del mundo de la cognición, todo lo relacionado a la “esfera mental”, la cual engloba pensamiento, memoria, atención, aprendizaje, actitudes mentales y, de manera importante, emociones” (en Díaz, Gómez, Díaz-Cabriaes, 2021, p. 7).

En definitiva, “los resultados de los estudios en neurociencias hoy nos permiten saber que el cerebro conjuga el pensar, el sentir y el actuar en un todo”. (Díaz, Gómez, Díaz-Cabriaes, 2021 p. 126), debemos sentir para aprender y para enseñar, ya que sólo aprendemos aquello que nos motiva y emociona. Y es en esta búsqueda de estrategias efectivas y afectivas que el arte se torna clave y sustancial, donde la investigación en cuestión, precisa de exaltar a la apreciación estética en el arte, de la cual se sabe que “estimula un enorme grupo de habilidades y procesos mentales, permite el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, además de estimular el desarrollo de competencias humanas”. (Díaz, Gómez, Díaz-Cabriaes, 2021 p. 130).

La acción de **apreciar** las cosas, la naturaleza, las personas, los animales, las palabras, etc., es una acción inherente al ser humano y que se va constituyendo por factores subjetivos influenciados por el medio ambiente y experiencias que cada uno/a tenga a lo largo de la vida. De manera instintiva buscamos la belleza en lo observado existiendo además un componente histórico en la actual manera de valorarla la que “descansa sobre procesos antiguos, compartidos con otros primates, y recientes, exclusivos del ser humano” (Nadal, Capó, Munar y Cela-Conde, España, 2009 p.17). Los estudios al respecto plantean que en la evolución del ser humano se produjeron modificaciones cerebrales, relacionadas con una mayor integración sensorial de la información, un análisis espacial más refinado y una mayor conciencia del estado afectivo propio, es así entonces como “la apreciación estética emergió, pues, en el ser humano en virtud de la integración de estos procesos y estructuras derivadas con las primitivas” (p.16), siendo el resultado de un conjunto de percepciones de características básicas de lo observado así como de aquellas más complejas relacionadas con la tomas de decisiones, donde el componente afectivo de dicha percepción toma un rol importante al momento de deliberar.

Ahora bien, como se expresa anteriormente, cuando hablamos de apreciación como el conjunto de percepciones de las características de lo observado, cuyo componente afectivo es determinante, se hace necesario definir el concepto de **percepción**, el cual recae indiscutiblemente en la teoría de la Gestalt, corriente psicológica de corte teórico experimental que se dedica al estudio de la percepción humana, y que la define “como una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y, en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.)” (Oviedo, 2004, p. 90), por lo tanto, y entendiendo que “la percepción busca de manera directa organizar la información del ambiente dentro de una representación mental simple” (p. 91), cuando hablamos de apreciación estética, y en particular, de apreciación artística, hablamos de esa capacidad de percibir la obra de arte a través de los sentidos, recogiendo toda la información necesaria para luego realizar la abstracción correspondiente que

permita observar esa manifestación artística y comprenderla desde aspectos subjetivos tales como el gusto por ella, las experiencias personales que evoca, lo que se reconoce de ella, lo que comunica, lo que se recuerda al verla, etc. y por supuesto la emoción que produce.

Es ahí donde la investigación pretendió ser un aporte, permitiendo que, desde la apreciación artística, en este caso musical y de las artes visuales (pictóricas), y el proceso de percepción respectivo se lograra un reconocimiento de esa emocionalidad “aprendida” pudiendo con ello fortalecer la comunicación afectiva de quien vive la experiencia, dejando al individuo en una mejor disposición para el aprendizaje en otros ámbitos.

Se torna necesario determinar de qué hablamos cuando mencionamos la apreciación musical y de las artes visuales, precisando que nos referimos a una forma de comunicación no verbal conocida como **lenguajes artísticos**, que las BCEP las considera dentro de los objetivos de aprendizaje de todos los niveles de la educación inicial, constituyéndose en importantes instrumentos que permiten exteriorizar las vivencias emocionales de los niños y niñas, y desarrollar el pensamiento creativo, así como el disfrutar de manifestaciones culturales y artísticas (BCEP, 2018). El texto en sus orientaciones pedagógicas menciona la diversidad de manifestaciones artísticas a las que debieran acceder los párvulos, considerando como aquellas principales a la pintura, modelado, escultura, música, danza y teatro, las que pueden ser agrupadas en Artes visuales, Artes musicales, Artes corporales y Artes escénicas. Todas ellas formas de apreciación y expresión que se pueden integrar de manera didáctica en pos de diferentes objetivos.

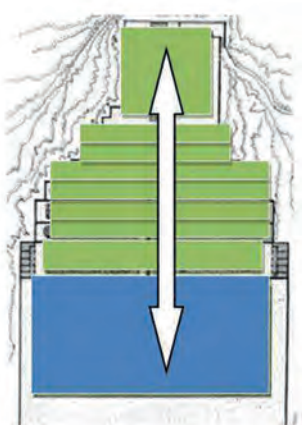
Space Geometry	Space Analysis	Takht Garden of Shiraz	
	The general geometric system of space	The main vertical axis with several horizontal sub-axes	
	Architectural geometric system	The macro geometry of the complex is influenced by the structure and stair movement, and elongated rectangles also represent its fragmented components.	
	Systematic elements of space geometry	The garden pavilions are located at the end of the central north-south axis and emphasize the presence and importance of the garden's central axis. The entrance pool also defines a public (outdoor) place.	

Table 3: Analysis of the space geometry- Takht Garden of Shiraz (Authors)

Fig. 3. Lenguajes artísticos. Elaboración propia.

La reflexión como Educadora respecto al tema indiscutiblemente fue en una dirección que apuntaba al “qué”, “cuándo” y “cómo” abordar los lenguajes artísticos, y en este caso, la apreciación musical y de artes visuales, para incentivar el desarrollo afectivo de los niños y niñas, y el resultado de esa meditación sin duda condujo a la planificación de experiencias pedagógicas contundentes que consideraran los principios básicos de la educación parvularia y que con una adecuada mediación facilitaran un aprendizaje significativo en términos afectivos.

Para el biólogo Humberto Maturana, ya mencionado en esta discusión, el significado de aprender tiene relación directa con el convivir, con la transformación que se manifiesta de la convivencia, donde uno vive el mundo que surge con el otro (Maturana, 1991), y es en este convivir donde se espera que la educación tome un rol fundamental influyendo y transformando positivamente el mundo del educando a través de la **experiencia pedagógica** que pretende aportar a su desarrollo integral. Esta experiencia pedagógica, considerando las ideas del destacado biólogo, debiera darse en comunión con otros, en colaboración y vivencia con otros/as, y aquella metodología que mayormente se acerca a esta idea de aprender, es aquella que surge a través del método “taller” el cual Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, definen como “un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión” (Brasil. 2018, p. 5) aquí el aprendizaje es lo principal por sobre la enseñanza, ya que quien facilita o media la experiencia, es decir quien enseña, es quien proporciona las condiciones comunicacionales, estratégicas, espaciales, técnicas, afectivas y emocionales necesarias para que se desarrolle el aprendizaje (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2018), siendo protagónico y relevante lo que sucede con aquellos recursos, en pos de un objetivo establecido previamente. Refuerza esta idea el artículo de Delia Gutiérrez sobre el taller como estrategia didáctica diciendo que “se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente”. (Gutiérrez, Delia. Ecuador. 2009, p. 3)

Independiente del protagonismo que el aprendizaje tiene dentro de una experiencia pedagógica, no es menor la responsabilidad de quien dirige y facilita la vivencia, pues de su adecuada mediación depende en gran parte el éxito o fracaso de la misma, y para delimitar qué se entiende por mediación indiscutiblemente se deben tomar en cuenta los estudios y teorías aportadas por el psicólogo ruso Lev Vygotsky quien sostenía la importancia del aprendizaje a través de la comunicación que se produce en la interacción social, “la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean”. (Mendoza García, J. México, 2021, p.71), así mismo sostiene que en los niños/as, la búsqueda de medios para la solución de problemas, los cuales suelen tener relación con la vida práctica y la cotidianidad, los resuelven con ayuda del habla, así como también con los ojos, las manos y el cuerpo (Vygotsky, 1979), es decir, la comunicación verbal y no verbal parece ser la clave de una buena mediación, como bien lo afirma Mendoza García al decir que “La mediación o actividad mediada, ya fuera con signos o herramientas, es una de las grandes contribuciones de Vygotsky para la comprensión de la vida

mental en la cultura. (p. 70), entendiendo que el acto de socialización es un acto cultural en sí. Por lo tanto una adecuada mediación será aquella que propicie diferentes formas de comunicación y estrategias participativas y creativas con la finalidad de promover un aprendizaje significativo.

Aquella capacidad que permite a la persona procesar información nueva y relacionarla con la información que ya se tiene es a lo que el psicólogo y pedagogo David Ausubel llamó aprendizaje significativo, la que no depende de factores cognitivos sino más bien de cómo se relacionan contenidos nuevos con los existentes (Moreira, Beltrón y Beltrón, 2021) y para que ello suceda volvemos una vez más a la forma de entregar el contenido donde “se hace necesario profundizar los conocimientos mediante la participación activa en el aula, aplicando métodos y técnicas dinámicas e interactivas que permitan atraer la atención del alumno”. (Moreira, Beltrón y Beltrón. Ecuador, 2021, p. 918), por lo tanto como requisito fundamental los recursos deben ser atractivos, interesantes y potencialmente importantes, a lo que se agrega otra condición fundamental que es el interés del educando por aprender, bien lo decía Ausubel, el creador del término aludido, “el aprendizaje significativo es una forma más avanzada de aprendizaje, es elaborativo porque permite la construcción del significado y la comprensión (...) el aprendiz aprende significativamente cuando encuentra sentido a lo que aprende”. (Díaz, Gómez y Díaz. México, 2021, p. 6)

Todos estos aspectos fueron fundamentales en la presente investigación, cuya pretensión fue confeccionar y aplicar experiencias pedagógicas de apreciación a niños y niñas de entre 4 y 5 años, y que la investigadora debió tomar en cuenta para su elaboración y puesta en marcha, promoviendo así aprendizajes significativos en torno a lo afectivo social, cuyos resultados fueron evaluados por las Educadoras responsables del grupo de niños/as, algunos padres y madres de los mismos y expertos en la materia, determinando si percibían la relación entre las experiencias y la comunicación afectiva de quienes las experimentaron.

3. Métodos

Este estudio al tener un enfoque mixto recogió información desde dos diseños investigativos que se complementaron y enriquecieron en pos de los resultados obtenidos, respondiendo de manera más amplia a las preguntas iniciales.

3.1. Enfoque de investigación

Desde la **mirada cualitativa**, la cual tuvo protagonismo en el estudio, toda vez que las temáticas abordadas así lo requirieron, puesto que abordó fenómenos de carácter social, el **diseño de la investigación fue del tipo interpretativo – fenomenológico** situado en el **paradigma interpretativo**. Desde la perspectiva ontológica la investigación arrojó resultados relativos y flexibles ya que como lo plantea Hernández “El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su

propósito consistió en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (Hernández R.,2014, p.9) que en este caso fue la percepción de las Educadoras, familias y expertos. Desde la perspectiva epistemológica arrojó resultados subjetivos que dependieron de la experiencia de las Educadoras, familias y expertos. Por otra parte, desde la perspectiva axiológica la percepción de las Educadoras, familias y expertos influyó directamente en la investigación. Desde este paradigma más que generar alguna teoría se respetó, en las descripciones, las experiencias de apreciación y el desarrollo afectivo de los niños/as. Se esperaba generar cambios dentro de una realidad acotada, donde los sujetos de estudio se vieron favorecidos, ya que, tal como plantea González (2017), “los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que puedan traer para los propios sujetos que los suministraron” (p. 130)

Por otra parte, este estudio integró la mirada cualitativa con la **cuantitativa** a través de un diseño de investigación de **micro etnográfico**, que siguió a un diseño experimental de **series cronológicas**, de grupo único. Este diseño se enmarca en el **paradigma positivista**. Desde la perspectiva ontológica hubo una realidad dada que se pretendía visibilizar donde “*La meta principal es la formulación y la demostración de teorías, el enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo*” (Hernández R.,2014, p.19). Desde la perspectiva epistemológica es objetiva y dual. Así como desde la perspectiva metodológica es hipotético-deductiva. La perspectiva axiológica es neutral, libre de valores. El estudio correspondió a un diseño experimental de series cronológicas toda vez que se esperaba aplicar el instrumento en tres momentos distintos antes, durante y después de las experiencias de apreciación estética.

3.2. Participantes

El **grupo** al cual estuvieron dirigidas las intervenciones a través de instrumentos cualitativo / cuantitativo, y experiencias de apreciación musical y de artes visuales, corresponde a **21 niños/as con edades entre 4 y 5 años**, donde 9 son niñas y 11 niños.

Los **sujetos colaboradores** del estudio fueron principalmente la **Educadora de Párvulos** responsable del grupo, la **Técnico en Educación Parvularia** que comparte la responsabilidad del grupo con la Educadora, las **familias** que en este caso fueron un grupo seleccionado de seis madres y padres del grupo en estudio, a quienes se les aplicó el instrumento cualitativo. También se contó con un grupo de siete expertos/as que colaboraron al estudio validando tanto los instrumentos aplicados, como las experiencias de apreciación estética, desde sus experticias correspondientes, siendo en su mayoría Educadoras de Párvulo con grado de Magíster que ejercen labores académicas en el ámbito de la formación profesional de educación Inicial y/o en el ámbito de la psicología infantil, así como la colaboración de un músico/musicoterapeuta/psicólogo con amplia experiencia en docencia de la carrera de Educación Parvularia. Finalmente se contó con la colaboración de dos profesionales **expertas en educación musical y artes visuales**, una para cada ámbito, a quienes también se le aplicó el instrumento cualitativo.

Otra de las fuentes de información que se consideraron relevantes para el estudio fueron los **registros descriptivos** que la investigadora realizó desde la aplicación de cada una de las experiencias de apreciación musical y de artes visuales, los que se consideraron para el análisis cualitativo.

El estudio se realizó en un Jardín Infantil ubicado en Santiago de Chile, comuna de Ñuñoa, sector correspondiente a un grupo socioeconómico medio y medio / alto, conformado por familias con un alto índice de profesionales universitarios. El centro educativo en cuestión tiene 38 años de trayectoria en educación inicial, cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) se funda en una modalidad curricular integral con énfasis en el ámbito artístico, especialmente en lo relativo a la educación musical. El equipo multidisciplinario del establecimiento está compuesto por alrededor de 20 profesionales y técnicos en educación, manipuladoras de alimentos, personal de aseo y mantención, personal administrativo y colaboradores externos.

3.3. Instrumentos de recogida de información

La información necesaria para la investigación fue recogida por la investigadora en el establecimiento educativo donde, de manera directa, realizó las intervenciones tanto del instrumento cuantitativo como de las experiencias de apreciación estética musical y de artes visuales. Para la recolección de información entregada por el **instrumento cuantitativo**, que en este caso correspondía a un registro de observación cerrado, se requirieron de seis visitas y para las experiencias de apreciación ocho visitas.

Luego de las intervenciones directas se realizaron entrevistas con el fin de recolectar la información cualitativa correspondiente, donde aquellas dirigidas a las familias se hicieron llegar de manera escrita a cada una, solicitando responder en aproximadamente una semana. Las entrevistas a la Educadora y Técnico del grupo, así como aquellas dirigidas a los dos expertos se realizaron por vía telemática, quedando debidamente grabadas.

Respecto a las intervenciones que se realizaron en el establecimiento educacional descrito anteriormente, éstas correspondieron a un instrumento de recolección de datos de tipo cuantitativo cuya denominación pertenece a la de registro de observación cerrado que permitió visualizar la reacción de los niños/as frente a tres categorías afectivas:

- 1.- Habilidad para reconocer y comunicar verbalmente la emoción.
- 2.- Habilidad para comunicar gestual y corporalmente la emoción.
- 3.- Habilidad para reconocer y comunicar verbalmente la emoción, en experiencias personales.

Este instrumento fue aplicado en tres oportunidades: antes de las experiencias, luego de las experiencias de apreciación musical y finalizadas las experiencias de apreciación en artes visuales. Para su aplicación y considerando que el registro de observación para que tenga validez debe ser de carácter individual, evitando que la respuesta de los niños/as frente al instrumento sea influenciada por las de sus pares, requirió de dos días por intervención, es decir, un total de seis días. En cada intervención se mostró un cuento/

video, todos ellos de una duración de cinco minutos aproximadamente, sin diálogo, donde el personaje único de la historia se veía enfrentado a situaciones que lo llevaban a experimentar las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y rabia) descritas en la discusión bibliográfica, y que fueron las que se tomaron en cuenta en el estudio. Luego de manera individual, a través de la invitación a dibujar aquello que más llamó la atención del niño/a, se intencionó una breve conversación que permitió registrar lo que se necesitaba observar. Cabe destacar que en cada intervención (tres intervenciones divididas en seis instancias, dos cada una) fueron cuentos/ videos distintos, pero de características iguales respecto a la duración, gráfica, cantidad de personajes, trama de la historia y ausencia de diálogo.

En relación con las **experiencias de apreciación estética musical y de artes visuales**, éstas se llevaron a cabo en ocho instancias, durante dos meses, una vez por semana, con el grupo completo de niños y niñas. Fueron cuatro experiencias musicales y cuatro de artes visuales.

Para las experiencias de apreciación estética musical se seleccionaron cuatro piezas musicales de género docto cuyas características de sonido y forma se relacionaban con alguna de las cuatro emociones básicas, es decir, para cada experiencia una pieza musical y emoción distinta. Estas piezas musicales luego de ser escuchadas por los niños/as, con la mayor atención posible, se relacionaban musicalmente (tonalidad, variaciones rítmicas, de velocidad, de intensidad, timbre, melodía) con una historia que los llevó a la identificación de la emoción, mediando con ello el reconocimiento personal, empático y vivencial de ella, generando enriquecedores diálogos que permitieron identificar recursos expresivos presentes en cada pieza.

Para las experiencias de apreciación estética de artes visuales se seleccionaron diez diferentes obras pictóricas de reconocidos artistas plásticos, así como de otros contemporáneos no necesariamente reconocidos. Las características de estas obras fueron que, independiente de la técnica utilizada, la forma plástica y el género, cada una de ellas permitía el reconocimiento de alguna de las cuatro emociones aludidas. En cada experiencia, de manera lúdica y creativa, se apreciaron estéticamente una o dos obras relacionadas a la emoción que se esperaba desarrollar, mediando a través de preguntas de apreciación cuidadosamente elegidas, las que se realizaban en tres momentos distintos durante la experiencia.

Fue de suma relevancia considerar todos aquellos aspectos que hicieron de esta investigación un real aporte, que genere nuevo conocimiento y que sienten las bases de futuros estudios en relación con la educación a través del arte.

Para ello fue necesario determinar el rigor científico que se tomó en cuenta en el desarrollo y transcurso de la misma, el que se vio reflejado en primera instancia por la **validez** de los instrumentos y propuesta de experiencias de apreciación estética musical y de artes visuales, que como se ha mencionado anteriormente contó con un grupo especializado de expertos que dieron fe de la **veracidad** de los mismos, aportando con sugerencias que la investigadora consideró o no, argumentando su decisión hasta llegar a un resultado final confiable y consistente.

Para analizar toda la información recogida en el transcurso de la investigación se trazó una ruta que inició con el **análisis cuantitativo** donde la información arrojada por el registro de observación cerrado (medición cuantitativa) que se analizó de acuerdo con una comparación de promedios “t” de Student de las tres aplicaciones del instrumento: antes de las experiencias de apreciación, luego de las experiencias de apreciación musical y al finalizar las experiencias de apreciación plástica. Todo eso con la finalidad de comprobar la hipótesis inicial.

Para el **análisis cualitativo**, basándose en el análisis de contenido que sustenta la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2012), una vez realizadas las entrevistas a las Educadoras y expertos, se procedió a transcribir y contrastar con las respuestas de las entrevistas (tipo cuestionario) que se realizaron a seis familias de niños/as del grupo de estudio, además de los registros de observación realizados por la investigadora al finalizar cada una de las experiencias de Apreciación Estética. Toda la información recopilada fue categorizada, fundamentada teóricamente y comparada rigurosamente con la finalidad de comprobar el supuesto inicial establecido y aportar con nueva teoría, tal y como lo manifiestan los investigadores anteriormente mencionados “en este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2012, p. 21).

Para llegar a la comprobación del supuesto se realizó un microanálisis que consideró el **criterio de Veracidad**, llevando la información anteriormente señalada (transcripción literal de entrevista Educadoras, transcripción literal de entrevistas Expertas, respuestas cuestionario Familias y registros de observación de las experiencias) a seis matrices abiertas debidamente auditadas por pares investigadores para así resguardar el **criterio de Confirmabilidad**, (cuatro para cada escenario, dos se repiten en ambos escenarios), cautelando la repetición de las categorías fuertes en cada una de las fuentes de información y agregando aquellas emergentes. Para mayor claridad de lo descrito se puede observar el esquema correspondiente a la figura N° 5. Estas luego fueron debidamente trianguladas, resguardando así el **criterio de Consistencia**, dando origen a dos matrices axiales (una para cada escenario) donde además de las categorías fuertes, se consideraron aquellas emergentes con mayor frecuencia de textualidades, así como también aquellas consideradas relevantes para la investigación. Finalmente fueron trianguladas las respectivas matrices

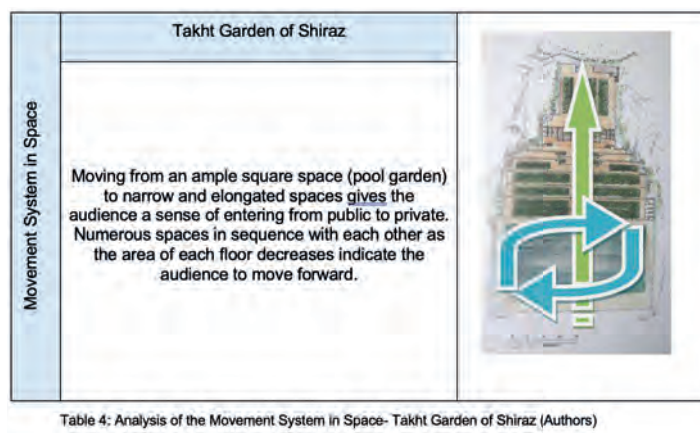


Fig. 5. Fuentes de información. Elaboración propia.

axiales, junto con la información cuantitativa y referencias teóricas existentes que dieron origen a la matriz selectiva y su correspondiente análisis interpretativo, resguardando con ello el **criterio de Transferencia**.

4. Resultados obtenidos

Para recoger la información necesaria que arrojará los resultados que permitieron analizar y concluir si la hipótesis y supuesto establecidos al inicio se podían corroborar, se debió contar con todos los pasos anteriormente explicitados, es decir, aplicar registros de observación cerrada (instrumento cuantitativo) al grupo en estudio en tres oportunidades, aplicar las experiencias de apreciación musical y de artes visuales, y aplicar las entrevistas semiestructuradas (instrumento cualitativo) a las Educadoras responsables del grupo en cuestión, y que participaron de todo el proceso, a las familias de los niños/as del grupo en estudio (seis familias) y a dos expertas (música / artes visuales) que a la luz de resultados del proceso pudieron dar su apreciación del mismo.

Respecto a los tiempos requeridos cabe señalar que el proceso de aplicación del instrumento cuantitativo y de las experiencias de Apreciación Musical y de Artes Visuales ocurrió en los meses de junio, julio y agosto del año 2022. En los meses posteriores, septiembre, octubre y parte de noviembre del mismo año se aplicaron las entrevistas.

Los resultados del análisis cuantitativo fueron debidamente analizados por medio de la prueba *t* de Student, permitiendo concluir positivamente respecto a la incidencia de las experiencias en la comunicación afectiva de los niños y niñas, lo que fue complementado con la información cualitativa.

En cuanto al análisis de resultados cualitativos cabe destacar que las entrevistas realizadas fueron debidamente transcritas para luego vaciar la información obtenida en las correspondientes tablas de análisis, clasificadas por las categorías consideradas durante todo el estudio más aquellas que emergieron del ejercicio mismo de entrevistar.

En una primera instancia se analizaron los resultados cuantitativos para luego contrastar y complementar con los resultados del análisis cualitativo.

A continuación, como evidencia de los resultados cualitativos, se adjunta una muestra de la matriz selectiva, solo de las tres categorías consideradas como principales o fuertes en el estudio, toda vez que en la triangulación entre las matrices axiales, la información cuantitativa y las referencias teóricas, emergieron nuevas categorías consideradas relevantes y analizadas en la descripción densa de la investigación.

TABLA 3 MATRIZ 9: CODIFICACIÓN SELECTIVA

Escenarios 1 y 2					
Categorías	Sub categorías	Ejemplo textualidades escenario 1	Ejemplo textualidades escenario 2	Datos cuantitativos	Teoría
Reconocer y comunicar verbalmente la emoción		Ejemplo Educadoras: y eso (el reconocimiento y comunicación verbal de la emoción) lo ve uno reflejado en la respuesta de los niños, las cosas que te dijeron, las cosas que respondieron cuando los entrevistamos, cuando vieron las películas, cuando vieron los cuadros (E1)	Ejemplo Familia: Y así, cada una de ellas, de las diversas expresiones artísticas, desarrolla o se ancla en una emoción diversa, que al final del día se expresa en su lenguaje (F6)	Respecto al indicador que midió el reconocer y nombrar las 4 emociones principales: los resultados fueron significativamente en aumento. Primera medición, 24% de un total de 17 niños/as. Segunda medición 67% de un total de 15 niños/as. Tercera medición, un 87% de un total de 16 niños/as.	<i>Autoconocimiento emocional</i> . Saber expresar de manera consciente lo que estamos sintiendo, lo cual implica conocer e identificar nuestras emociones, pero también sus efectos (Goleman 1995). "Es importante que los menores logren nombrar sus emociones, pues esa acción de alguna forma los estabiliza y les brinda seguridad para continuar con el proceso que lleva a la autorregulación". (Martínez, 2019, p. 13)
	Reconocer la emoción	Ejemplo Familia: Nos parece que mediante las diversas expresiones artísticas se hace presente un nivel de aprendizaje de las emociones que no lo entregan otras "ciencias" (F6)	Ejemplo Experta en Educación en Artes Visuales: (<i>relación experiencias y comunicación verbal</i>) ... no hubiese sido lo mismo si tú hubieses solamente expresado verbalmente que es lo que era la emoción, o en qué consistía la emoción, sino esta relación que se establece justamente es porque ellos pueden compararla, entenderla, verla en términos concretos por su edad (EAV)	En la primera medición la emoción mayormente reconocida fue el "Miedo" (82,3% según asistencia). Segunda medición "Alegria" (93% según asistencia). Tercera medición "Alegria y tristeza" (100% según asistencia)	"trabajar sobre la inteligencia emocional, se plantea como: la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos" (Maddonni; Ferreyra y Aizencang, 2019, p. 2)
	Expresar la emoción	Ejemplo Familia: (<i>Post experiencias</i>) ... Si, claramente hoy en día son nuevas herramientas que ella tiene a su disposición, y hemos observado que frente a esas emociones, ella reacciona de otras formas (F4)	Ejemplo Familia: (<i>cambios positivos en el reconocimiento y comunicación verbal de la emoción post experiencias</i>) ... Si, cada vez más y mejor, sus ideas tienen un orden lógico y expresa lo que siente con toda confianza (F5)	En la primera medición la emoción mayormente expresada verbalmente fue el "Miedo" (82,3% según asistencia). Segunda medición "Alegria" (93% según asistencia). Tercera medición "Alegria y tristeza" (100% según asistencia)	"Podemos apreciar que la expresión es uno de los primeros pasos o características que se deben adquirir para ser una persona con inteligencia emocional. Por lo tanto esta sería aquella capacidad que continua después del reconocimiento emocional, una vez que se identificó la emoción, se puede proceder a expresar de la forma más conveniente para el sujeto". (Martínez, 2019, p. 14)

Comunicar gestual y corporal-mente la emoción.		Ejemplo Educadoras: había una intencionalidad en relación con lo que veían a lo que escuchaban, al movimiento de su cuerpo con la emoción que querían representar o qué tú querías que ellos descubrieran o digieran, para mí estuvo mágico (E1)	Ejemplo Experta en Educación en Artes Visuales: (relación entre las experiencias y la comunicación gestual / corporal de la emoción) ... uno lo utiliza como un recurso dentro de lo que va haciendo con los niños, con las niñas, lo mismo que se utilizó ahora a través de ejemplos de pintura y todo eso (EAV) lograr identificar en ellos mismos, por ejemplo, lo que tú mencionabas de dónde se sitúa (en el cuerpo) esa emoción (EAV)	Respecto al indicador que midió el reconocimiento y la comunicación gestual / corporal de las 4 emociones principales: los resultados fueron los siguientes: Primera medición, 53% de un total de 17 niños/as. Segunda medición 87% de un total de 15 niños/as. Tercera medición, un 71% de un total de 16 niños/as.	“corresponde a los gestos corporales y a las miradas. La palabra 'kinésico' proviene de la raíz griega que significa 'cinética' o 'movimiento', por lo tanto, abarca todo el movimiento del cuerpo” (Delgado, 2021, párr. 3). "los movimientos expresivos basan sus objetivos en ese instante mágico en el que el niño toma conciencia del gesto único y de una sensibilidad que emerge de su interioridad, cargada de energía y vitalidad. Siendo este un lenguaje gestual, silencioso, convertido en creatividad, capaz de canalizar el potencial expresivo de cada persona". (Lapuente, 2019, p.24)
Reconocer y comunicar verbalmente la emoción, en experiencias personales.		Ejemplo de Educadora: ellos siempre sintieron y vivieron todas las emociones al observar en los cuadros, al vivir la música, al ver las películas, y ellos entregaron todo ese sentimiento, ellos lo hacían propio (E2)	Ejemplo Experta en Educación en Artes Visuales: De alguna manera también reflexionaron acerca de qué situaciones podrían llevarnos a esa emoción y para eso tienes que acudir a tu propia biblioteca de experiencia (EAV)	Respecto al indicador que midió el reconocer y comunicar verbalmente las 4 emociones principales en experiencias personales: los resultados fueron significativamente en aumento. Primera medición, 65% de un total de 17 niños/as. Segunda medición 87% de un total de 15 niños/as. Tercera medición, un 100% de un total de 16 niños/as.	"Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida" (Goleman, 1995, p. 22)

Enero 2024

muestra del resumen de los puntajes obtenidos por los niños/as (sujetos de estudio), en las tres mediciones del instrumento respectivo.

Reconoce nombrando el o los momentos de rabia o enojo en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de miedo o susto en el cuento	Puntaje	Niños/as	Reconoce nombrando el o los momentos de alegría o felicidad en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de tristeza o pena en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de rabia o enojo en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de miedo o susto en el cuento	Puntaje	Niños/as	Reconoce nombrando el o los momentos de alegría o felicidad en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de tristeza o pena en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de rabia o enojo en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de miedo o susto en el cuento	Puntaje
-	-	-	1.- Francisca	-	-	-	-	-	1.- Francisca	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	2.- Pablo	SI	SI	SI	SI	4	2.- Pablo	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	3	3.- Felipe	SI	SI	NO	SI	3	3.- Felipe	-	-	-	-	-
-	-	-	4.- Luciano	SI	SI	SI	SI	4	4.- Luciano	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	5.- Galiano	SI	SI	SI	SI	4	5.- Galiano	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	3	6.- Montserrat	SI	SI	SI	SI	4	6.- Montserrat	-	-	-	-	-
NO	SI	1	7.- Bojan	NO	NO	SI	SI	2	7.- Bojan	-	-	-	-	-
SI	SI	3	8.- Estela	SI	SI	SI	SI	4	8.- Estela	SI	SI	SI	SI	4
-	-	-	9.- Inés	-	-	-	-	-	9.- Inés	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	10.- Manuel	SI	NO	NO	NO	1	10.- Manuel	SI	SI	SI	SI	4
NO	SI	1	11.- Gabriela	SI	SI	NO	SI	3	11.- Gabriela	SI	SI	SI	SI	4
-	-	-	12.- Eloísa	-	-	-	-	-	12.- Eloísa	SI	SI	NO	SI	3

Enero 2024

SI	NO	1	13.- Santi ago	SI	SI	SI	SI	4	13.- Santiago	SI	SI	NO	NO	2
SI	SI	4	14.- Mari ana	SI	SI	SI	SI	4	14.- Mariana	SI	SI	SI	SI	4
NO	SI	1	15.- Benj amín	-	-	-	-	-	15.- Benjamín	SI	SI	SI	SI	4
SI	NO	2	16.- Agus tin	-	-	-	-	-	16.- Agustín	SI	SI	SI	SI	4
NO	SI	1	17.- Clara	-	-	-	-	-	17.- Clara	SI	SI	SI	SI	4
NO	SI	2	18.- Juliet a	SI	SI	SI	SI	4	18.- Julieta	SI	SI	SI	SI	4
NO	SI	3	19.- Balta zar	SI	SI	SI	SI	4	19.- Baltazar	-	-	-	-	-
NO	SI	1	20.- Facu ndo	SI	SI	SI	SI	4	20.- Facundo	-	-	-	-	-
SI	NO	2	21.- Isabe l	SI	SI	SI	NO	3	21.- Isabel	SI	SI	SI	SI	4
2.- Comunicación gestual y corporal de la emoción:									2.- Comunicación gestual y corporal de la emoción:					
A petición expresa gestual y corporalmente la rabia o enojo	A petición expresa gestual y corporalmente el miedo o susto	Puntaje	NIÑOS/AS	A petición expresa gestual y corporalmente la alegría o felicidad	A petición expresa gestual y corporalmente la tristeza o pena	A petición expresa gestual y corporalmente la rabia o enojo	A petición expresa gestual y corporalmente el miedo o susto	Puntaje	NIÑOS/AS	A petición expresa gestual y corporalmente la alegría o felicidad	A petición expresa gestual y corporalmente la tristeza o pena	A petición expresa gestual y corporalmente la rabia o enojo	A petición expresa gestual y corporalmente el miedo o susto	Puntaje
-	-	-		-	-	-	-	-		-	-	-	-	-
SI	SI	4		SI	SI	SI	SI	4		SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4		SI	SI	SI	SI	4		-	-	-	-	-
-	-	-		-	-	-	-	-		-	-	-	-	-
-	-	-	1.- Fran cisca	-	-	-	-	-	1.- Francisca	-	-	-	-	-
SI	SI	4	2.- Pabl o	SI	SI	SI	SI	4	2.- Pablo	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	3.- Felip e	SI	SI	SI	SI	4	3.- Felipe	-	-	-	-	-

-	-	-	4.- Luciano	SI	SI	SI	SI	4	4.- Luciano	SI	SI	SI	NO	3
SI	SI	4	6.- Montserrat	SI	SI	SI	SI	4	6.- Montserrat	-	-	-	-	-
NO	NO	1	7.- Bojan	SI	NO	SI	NO	2	7.- Bojan	-	-	-	-	-
SI	NO	3	8.- Estela	SI	SI	SI	SI	4	8.- Estela	SI	SI	SI	SI	4
-	-	-	9.- Inés	-	-	-	-	-	9.- Inés	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	10.- Manuel	SI	NO	SI	SI	3	10.- Manuel	SI	SI	NO	SI	3
SI	NO	3	11.- Gabriela	SI	SI	SI	SI	4	11.- Gabriela	SI	SI	SI	SI	4
-	-	-	12.- Eloisa	-	-	-	-	-	12.- Eloisa	SI	SI	SI	SI	4
SI	NO	3	13.- Santiago	SI	SI	SI	SI	4	13.- Santiago	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	14.- Mariana	SI	SI	SI	SI	4	14.- Mariana	SI	SI	SI	SI	4
NO	NO	1	15.- Benjamín	-	-	-	-	-	15.- Benjamín	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	16.- Agustín	-	-	-	-	-	16.- Agustín	SI	NO	SI	SI	3
SI	SI	4	17.- Clara	-	-	-	-	-	17.- Clara	SI	SI	SI	SI	4
NO	NO	1	18.- Julieta	SI	SI	SI	SI	4	18.- Julieta	SI	SI	SI	SI	4
SI	NO	3	19.- Baltazar	SI	SI	SI	SI	4	19.- Baltazar	-	-	-	-	-
SI	NO	2	20.- Facundo	SI	SI	SI	SI	4	20.- Facundo	-	-	-	-	-
SI	SI	4	21.- Isabel	SI	SI	SI	SI	4	21.- Isabel	SI	SI	SI	SI	4

5. Conclusión

El análisis general de la investigación y su respectiva interpretación de los datos recogidos llevó a conclusiones positivas desde las preguntas iniciales. En relación a la mirada cualitativa, considerada la más relevante del estudio, las fuentes ya mencionadas entregaron suficiente información relevante que permitió afirmar la relación entre las experiencias de apreciación artística y el desarrollo afectivo de los niños entre 4 y 5 años, tomando en consideración las tres categorías principales:

- Reconocimiento y comunicación verbal de la emoción
- Reconocimiento y comunicación gestual / corporal de la emoción
- Reconocimiento y comunicación verbal de la emoción en experiencias personales.

Esta relación además de evidente, fue percibida categóricamente, confirmando que la propuesta de experiencias de apreciación artística musical y de artes visuales, al ser aplicada en su totalidad en un grupo de niños/as de 4 a 5 años, tuvieron una directa relación con su desarrollo afectivo, aumentado su capacidad de reconocimiento y expresión emocional, además de influir positivamente en su desarrollo integral, específicamente en lo referido a sus relaciones sociales y dimensión cognitiva del aprendizaje.

Por otra parte en relación a la mirada cuantitativa, que pretendía complementar la mirada cualitativa de la investigación los resultados arrojados por el instrumento correspondiente, respondieron a la pregunta inicial, demostrando una incidencia clara en la comunicación afectiva de los niños/as de 4 a 5 años (sujetos del estudio), con un 95% de efectividad de las experiencias de apreciación estética musical y de artes visuales, entre la primera y tercera aplicación del registro de observación cerrado, correspondiente al instrumento aplicado.

En las tablas a continuación se aprecia este resultado y análisis inferencial:

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

Cálculo de t entre medición 1 y 3

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	8,5	11,66666
Grados de libertad	11	
Estadístico t	3,0353677	
Valor crítico de t (una cola)	1,79588482	

Para 11 grados de libertad (casos) se aprecia un valor de t estadística o empírica, superior a la t crítica, lo que implica que se aprecian diferencias muy significativas entre la medición 1 (sin aplicación de las experiencias) y la medición 3 (habiendo vivenciado ambos conjuntos de experiencias)

Estos hallazgos complementarios se traducen en evidencia científica importante para el ámbito de la educación inicial, toda vez que incentivar el desarrollo afectivo resulta fundamental para la adquisición de aprendizajes en todos los ámbitos de desarrollo, y la experiencia artística, como herramienta al servicio de la educación, resulta altamente efectivo.

El abordaje de la temática del estudio permitió conocer la teoría existente tanto de autores clásicos como de aquellos más recientes, y a pesar de que son varias las alternativas que se pudieran contrastar, hay dos bastante actuales que merecen un breve análisis comparativo.

La primera es una realizada en Perú por Martínez Chamorro (2019) acerca de “La Expresión de Emociones en los Lenguajes Artísticos de la Primera Infancia”, quien preocupada por la falta de conocimientos y voluntad de los Educadores sobre poner la experiencia artística al servicio del aprendizaje emocional de los niños/as menores de 6 años, investiga con el objetivo de entregar a los maestros información necesaria que pudiera motivarlos a incorporar estos conocimientos a sus aulas.

Si bien las conclusiones del estudio citado abordan las mismas temáticas de esta investigación, su diseño documental aporta con información desde diferentes fuentes teóricas que aportan con definiciones y características, por una parte, sobre la expresividad del niño/a, y por otra parte sobre la diversidad de lenguajes artísticos. Esta investigación, si bien constituye una valiosa referencia teórica, no comprueba la relación existente entre la apreciación artística y el desarrollo afectivo, así como tampoco apunta a ningún grupo etario en particular dentro de la primera infancia. Dado su tipo de diseño investigativo tampoco propone instrumentos de medición cuali – cuantitativa, ni propuestas concretas de actividades que apunten al desarrollo afectivo por medio del arte.

Otro interesante estudio cuyo objetivo es el de constatar el indiscutible valor de las artes como herramienta de desarrollo humano, es el realizado en Cuba por Cabrera y Rodríguez (2021) sobre “La magia de las artes: evaluación del impacto del proyecto comunitario “CreArte” quienes a través de una iniciativa sociocultural desarrollan e implementan talleres que pretendían impactar en diversas comunidades, contribuyendo a la formación de valores éticos y estéticos a través del desarrollo de las habilidades artístico-creativas de niños y niñas.

La investigación citada se asemeja a este estudio en primer lugar respecto a poner el arte al servicio de la educación y en segundo lugar por su diseño dialéctico-materialista que corresponde a una investigación mixta, que obtiene información desde un análisis documental, observación, entrevistas y encuestas.

En sus conclusiones la investigación aporta interesantes y amplios resultados que revelan el importante papel de las artes como agente motivador e inspirador de la imaginación, desarrollo del pensamiento, creatividad y valores humanos en los niños y niñas, pero además de no especificar el rango de edades a los que pretendía llegar, tampoco centra su observación solo en el desarrollo afectivo.

Luego de contrastadas las investigaciones y ser testigo de la relevancia y aportes que cada una representa para la educación inicial, se hace necesario abordar con la

honestidad que corresponde, y sacar a flote aquello que no resultó como se esperaba. Es en este contexto que se reflexiona a que, si bien el estudio obtuvo los resultados esperados, hubo una variable imposible de controlar y que afectó los mismos, esta corresponde a la asistencia de los niños/as participantes, la que fue bastante irregular por factores ajenos a la voluntad de la investigadora como son la salud y la calendarización de periodo de vacaciones. Ambos factores impidieron sacar conclusiones que consideraran una muestra consistente de sujetos de estudio, que por un lado pudieran aportar con hallazgos más contundentes, y que a la vez pudieran haberse visto favorecidos con las experiencias, impactando positivamente en su desarrollo afectivo. Por otra parte, sería importante tener en cuenta en futuros estudios, el currículo del establecimiento y poder comparar la efectividad de experiencias como las acá planteadas, en establecimientos que no tienen un currículo con énfasis en las artes.

La investigación realizada abre una serie de posibilidades de trabajos investigativos posteriores, los que emergieron de la triangulación de la información recogida en las matrices abiertas, axiales y selectiva, las que se complementan con la reflexión de la investigadora una vez culminado el proceso.

Si bien en el análisis e interpretación de datos desarrollado en la discusión densa se refiere a varios aspectos que proyectan la investigación, es destacable aquello referido a:

- Investigaciones que apunten a diferentes niveles socio económicos, donde el desarrollo afectivo pudiera de alguna manera ser diferente toda vez que depende de las experiencias personales de los niños/as (sujetos de estudios) y del capital cultural con el que cuentan, entendiendo que el concepto de “capital cultural de los niños/as de primera infancia” también podría ser un interesante tema de estudio.

Por otra parte, en la referida discusión densa, se plantea la posibilidad de desarrollar nuevas propuestas de educación a través del arte, que faciliten el desarrollo emocional de niños/as en educación inicial, y aquí la investigadora agrega variables tales como:

- Ampliar la incidencia y percepción de la relación apreciación estética vs desarrollo afectivo, incluyendo otros lenguajes artísticos no abordados como la danza, artes escénicas y literatura.

- Adecuar la propuesta a otros niveles educativos formales como la básica, media, universitaria, e incluso a la andragogía.

- Adecuar la propuesta a escenarios de educación no formal, observando y midiendo su incidencia en la comunidad a la que pertenecen, tomando en cuenta la diversidad cultural de la misma, producto de la creciente inmigración de latinos y personas de países hermanos.

- Estudiar la incidencia y percepción de la relación apreciación estética vs educación en derechos humanos y no humanos.

- Establecer relaciones entre educación afectiva y otros ámbitos de aprendizaje.

Finalmente, no es menor la reflexión acerca de establecer que es lo que queremos como sociedad para el futuro, donde lo primero y más efectivo para alcanzarlo, de acuerdo a lo desarrollado en este estudio, es centrarse en la educación inicial.

Desde este gran tema pueden surgir variadas investigaciones documentales que abordan el cuestionamiento desde diferentes ámbitos del conocimiento, y así poder establecer de qué manera la experiencia artística puede contribuir a la formación de esos ciudadanos del futuro que cambien, por ejemplo, las reglas de convivencia actuales por hábitos saludables (en todos los aspectos de la salud), conciencia planetaria, cooperación e inclusión y goce de la vida, entre muchos otros cambios que urgen como sociedad.

Mientras tanto esta investigación se constituye en un sentido aporte al adecuado desarrollo afectivo de niños/as entre 4 y 5 años, donde la protagonista de la experiencia es la apreciación artística musical y de artes visuales, que proporciona a los niños/as (artistas innatos) herramientas que les permitan comprender, procesar y comunicar lo que sienten con absoluta comodidad y autorregulación de sus acciones.

“Todos los niños nacen artistas, el problema es cómo seguir siendo artistas al crecer”
Pablo Picasso

Referencias

- Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia* ISBN 978-956-292-706-2 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago www.mineduc.cl. Febrero 2018.
- Cabrera Albert, Juan Silvio; Rodríguez Pérez, Lianet Irene. (2021) *La magia de las artes: evaluación del impacto del proyecto comunitario “CreArteCuba”*. Cuba.
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., & Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. Comunicación presentada en el 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). *2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC*. Departamento de Maldonado, Uruguay, 91-103.
- Castillo Pereira, Camila; López Norambuena, Alex; Schmidt Riquelme, Dania y Segovia Miranda, Valeria (2020). *Interacciones Pedagógicas que emplea la Educadora de Párvulos en el aula para potenciar los vínculos afectivos en los niños y niñas de educación inicial*. Universidad Andrés Bello, Santiago – Chile. https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/14708/a130614_Castillo_C_Interacciones_pedagogicas_que_emplea_la_2020_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Delgado, Isabel (revisor) *Comunicación*. En: Significados.com, 2021. Disponible en: <https://www.significados.com/comunicacion>
- Díaz Rodríguez Yarimar I, Gómez-Rodríguez Jacqueline, Díaz-Cabriaes Alejandro (2021). *Neuroeducación, de la teoría a la práctica*. México.
- Goleman, Daniel (1995). *Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Editor. España.
- González Morales, A. (2017). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, (138), pp. 125–135. Recuperado a partir de <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>
- Gutiérrez, Delia (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, núm. 66,

- enero-febrero, 2009 Universidad de los hemisferios Quito, Ecuador. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Maddonni, Patricia; Ferreyra, Marcela y Aizencang, Noemí (2019). *Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones*. Buenos Aires. <https://www.acomptrayectorias.org/wp-content/uploads/2020/10/Maddonni-Ferreyra.pdf>
- Martínez Chamorro, Diana Paula (2019). *La Expresión de Emociones en los Lenguajes Artísticos de la Primera Infancia*. Perú, 2019.
- Maturana, Humberto. (1991) *El sentido de lo humano*, JC Sáez editor. Chile.
- Mendoza García, J. (2021). Vygotsky y la construcción del conocimiento. *Revista Universidad Pedagógica Nacional*, 1(1), 1–32. México. <https://doi.org/10.22201/dgpyfe.18704905e.1.1.153>
- Moreira, Jennifer; Beltron, Rosy; Beltrón, Vicenta (2021). *Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación*. Dom. Cien., ISSN: 2477-8818 Vol. 7, núm. 2, Abril-Junio Ecuador, pp. 915-924. <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/1835-9046-2-PB.pdf>
- Nadal, Marcos; Miguel-Ángel, Capó; Munar, Eénric y Cela-Conde, Camilo-José (2009). *La evolución de la apreciación estética*, España. <https://doi.org/10.1174/021093909787536272>
- Oviedo Gilberto Leonardo (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res18.2004.08> <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Ramírez, A.; Ferrando, M. y Sainz A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de los hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Revista Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. https://www.redalyc.org/pdf/3440/3440414_26007.pdf <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Difusión, reconocimiento y representatividad artística femenina en las exposiciones museísticas temporales en el año 2023

Diffusion, recognition and female artistic representation in temporary museum exhibitions in 2023

Belén Abad de los Santos

Universidad de Sevilla

babad@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-8943-3210>

Recibido: 11/09/2023

Revisado: 22/11/2023

Aceptado: 11/12/2023

Publicado: 01/01/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Abad de los Santos, Belén (2024). «Difusión, reconocimiento y representatividad artística femenina en las exposiciones museísticas temporales en el año 2023», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 207-229), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.8276>

Resumen

Pese a vislumbrarse lo que aparentan ser signos de igualdad, el sistema del arte se resiste todavía a incorporar plenamente en su relato a los “Otros” artistas. De hecho, la asimétrica representación de mujeres artistas en los museos de Artes Visuales continúa ilustrando la tendencia predominante, si se atiende a las estadísticas. En este artículo se ponen de relieve percepciones sobre la desigualdad real tomando como estudio de caso las exposiciones de carácter temporal celebradas en museos. El seguimiento de prácticas curatoriales concretas desarrolladas durante 2023 permitirá contrastar si las grandes narrativas del arte siguen constituyendo discursos de discriminación, o, por el contrario, se han introducido giros discursivos para tratar de reestablecer el equilibrio de género entre las creadoras y sus equivalente varones.

Palabras clave: Artes Visuales, Exposición, Museos, Mujeres artistas, Género.

Abstract

Despite glimpses of what appear to be signs of equality, the art system still resists fully incorporating the “Other” artists into its narrative. In fact, the asymmetrical representation

of women artists in Visual Arts museums continues to illustrate the predominant trend, if statistics are taken into account. This article highlights perceptions of real inequality, taking temporary exhibitions held in museums as a case study. The monitoring of specific curatorial practices developed during 2023 will allow us to contrast whether the great narratives of art continue to constitute discourses of discrimination, or, on the contrary, discursive turns have been introduced to try to reestablish the gender balance between female creators and their male counterparts.

Keywords: Visual Arts, Exhibition, Museums, Women artists, Gender.

1. Introducción

Durante las dos últimas décadas, se ha visto incrementado el interés de las estrategias curatoriales por exhibir una selección más inclusiva de artistas en las salas de los museos. Ya sea en exposiciones de carácter colectivo o bien, en exposiciones individuales y retrospectivas dedicadas a una sola figura, lo cierto es que estas iniciativas han contribuido al merecido reconocimiento del que fueron privados colectivos marginados o subalternos, como las mujeres artistas, a través de los tiempos.

Este artículo explora la representatividad de las creadoras en el panorama museístico y expositivo actual, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. El objeto de estudio se centra en la organización de exposiciones temporales que han formado parte de la programación cultural museística correspondiente a la temporada de 2023. Al revisar estos itinerarios, desde la variable género, se constata la persistencia de discursos *mainstream* que privilegian determinados modos de hacer arte y a ciertos artistas. Sin embargo, otras variantes de comisariado asoman con cierta circunspección en la maquinaria institucional museal. El análisis de estos formatos expositivos, tomando como referente dos museos de arte contemporáneo, el MoMA de Nueva York y la Tate de Londres, ha permitido calibrar la forma en que se propone un contra-discurso o un planteamiento paralelo para rectificar el ocultamiento en el registro histórico de las mujeres como agentes culturales.

2. Itinerarios de una masculinidad privilegiada

Re-situar la mirada sobre lo que se expone, a juzgar por el paisaje museístico actual, podría suscitar más de una pregunta incómoda que incite a interrogarse por aquellas identidades no binarias, no heterosexuales y de género ausentes en lo que se exhibe o, dicho de otro modo, por esos “Otros” artistas que están fuera de la norma establecida. Una simple ojeada a la práctica totalidad de las retrospectivas de referencia que han copado la agenda en otoño de 2023 valdría para observar, no sin cierta perplejidad, los niveles de discriminación al que responde la programación expositiva de los museos. Un claro ejemplo lo constituyen las popularmente conocidas como exposiciones “taquillazo” integradas en los circuitos del turismo cultural, las cuales persisten en reproducir aquello que se ha venido en llamar *monólogo de monotonía* (Reilly, 2017).

Este conjunto de muestras soliloquios, bajo los auspicios de una sola temática comisarial, habría de sustentarse en la primacía de la raza blanca y lo masculino. De hecho, un recorrido reflexivo-crítico por estos itinerarios, esencialmente sexistas, permite sacar a la luz la permanencia de una conducta curatorial convencional frente a otras alternativas de comisariado artístico que, propusieran en su lugar, una visión más renovada y plural del mundo del arte.

Las principales exposiciones monográficas protagonizadas por los considerados “grandes genios” de la tradición y la modernidad, presentes en buena parte de los museos de primer nivel internacional, acapararon un apreciable interés mediático a lo largo y ancho del curso vigente. “Las 10 mejores exposiciones que debes visitar en 2023”, rezaba el titular de un conocido periódico digital. Desde Lucian Freud en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza¹ y Oskar Kokoschka en el Museo Guggenheim Bilbao², pasando por Pablo Picasso en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía³, Anglada Camarasa en el Museo Nacional de Arte de Cataluña⁴ y Francisco de Herrera el Mozo bajo el patrocinio de la Pinacoteca Nacional del Museo del Prado⁵; y finalizando con la más ambiciosa retrospectiva celebrada hasta la fecha del pintor holandés, Johannes Vermeer, que tuvo lugar en el Rijksmuseum de Amsterdam⁶, junto al tándem formado por Édouard Manet y Edgar Degas, en el Museo d’Orsay de París⁷, con una exhibición que hubo de explorar los paralelismos, pero también los puntos divergentes perceptibles en los respectivos corpus de dos personajes clave de la modernidad pictórica de la segunda mitad del Diecinueve.



Fig. 1. Mapa gráfico con los protagonistas clave de las retrospectivas de referencia dentro de la programación expositiva correspondiente a 2023. Fuente: elaboración propia.

- 1 <https://www.museothyssen.org/exposiciones/lucian-freud-nuevas-perspectivas>
2 <https://www.guggenheim-bilbao.eus/exposiciones/oskar-kokoschka-un-rebelde-de-viena>
3 <https://www.museoreinasofia.es/prensa/nota-de-prensa/picasso-1906-gran-transformacion-maquinas-muestras-ben-shahn-e-ibon>
4 <https://www.museunacional.cat/es/anglada-camarasa-el-archivo-premeditado>
5 <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/herrera-el-mozo-y-el-barroco-total/9d4a12a5-1fee-80f7-e316-11e87f7ac317>
6 <https://www.rijksmuseum.nl/en/whats-on/exhibitions/vermeer>
7 <https://www.musee-orsay.fr/es/agenda/exposiciones/manet-degas>

Si se trasladaran, en un ejercicio de recopilación, la nómina de autores surgida en este breve preámbulo introductorio sobre la superficie imaginaria de un diagrama de palabras clave (Figura 1) —y, que, a su vez, contuviera términos relativos al tema de las muestras, así como un sucinto resumen de su recepción crítica—, generarían una imagen definida a partir del “patrón de una masculinidad privilegiada” (Pollock, 2010). El análisis del registro gráfico habría de revelar, además, que las políticas culturales y expositivas públicas no dejan de reconocer la centralidad del canon blanco, masculino y occidental, perpetuando de este modo narraciones lineales y hegemónicas dominantes, que raras veces se ponen en cuestión en la lógica institucional del mercado del arte (Reilly, 2019) y los relatos museográficos.

Por otra parte, la clara disposición a establecer una jerarquización en la que las artes tradicionales son el paradigma, decantándose sin discusión por formas de expresión canónicas como la pictórica, así como criterios estéticos adaptados a las preferencias de la cultura comisarial, siguiendo el prestigio de las narrativas legitimadas por las instituciones de estos centros tan emblemáticos internacionalmente (en términos de visitas), hace pensar igualmente qué tipo de discurso artístico se genera en relación a la visibilidad de unas prácticas por encima de otras.

La impresión inicial provocada incluso podría llegar a condensarse en un único titular, emulando las palabras que la crítica de arte Deborah Solomon enunciara en una de sus radiofónicas “Art Talks” (“Charlas de arte”): “Esta es una temporada artística que podría hacer creer que jamás existió el movimiento feminista” (Salomon citado en Reilly, 2019, p. 44).

3. Mirar más allá de lo evidente

En la mayoría de los museos españoles visitados virtualmente a través de sus sitios web institucionales, los espectadores aún deben esforzarse para encontrar el trabajo de productores culturales no masculinos. Por ejemplo, cuando miras el listado de artistas de las exposiciones temporales en cartel recogidas en la tabla 1, teniendo como referente al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), y ves que sigue siendo una plétora de hombres, realmente tomas conciencia de los poderosos mecanismos ideológicos que hacen que algunos artistas sean encumbrados y otros marginados.

De las diez principales propuestas expositivas con las que el Reina Sofía analizará las tendencias del arte contemporáneo en 2023, las creadoras se hacen visibles a través de las dos únicas retrospectivas que han dado participación a las mujeres artistas de manera individual. Si bien no pasan del 2%, logran, en cambio, superar porcentualmente a las de los artistas no blancos.

Por otro lado, si se atiende a su procedencia geográfica, se observa un claro predominio de la presencia de autoras extranjeras provenientes de Centroeuroa (Alemania). El 80 % de las exposiciones se ocupa de arte occidental (España, Europa Occidental, Europa del Este, América del Sur y EE.UU.). La siguiente tabla y el gráfico que la resume (Gráfico 1) ponen de relieve con meridiana claridad estas discrepancias de género y nacionalidad:

EXPOSICIONES	FECHAS DE LA EXPOSICIÓN	TIPO DE EXPOSICIÓN	DISCIPLINA ARTÍSTICA	PROCEDENCIA GEOGRÁFICA Y NACIONALIDAD
<i>André du Colombier. Un punto de vista lírico</i>	16/05/2023 a 28/08/2023	Individual	Fotografía, obra sobre papel	Europa. Española
<i>Maquinaciones</i>	30/05/2023 a 28/08/2023	Colectiva	Multidisciplinar	África. Área mediterránea
<i>Angela Melitopoulos. Cine(so)matrix</i>	13/06/2023 a 18/09/2023	Retrospectiva	Vídeo, instalación	Europa. Alemana
<i>Alberto Greco. Viva el arte vivo</i>	20/06/2023 a 30/10/2023	Antológica	Escritura, pintura, graffiti, collage, dibujo, performance	América del Sur. Buenos Aires
<i>Llámalo de otra manera. Something Else Press, Inc. (1963-1974)</i>	26/09/2023 a 22/01/2024	Colectiva	Archivo, proyecto editorial	EE.UU. Nueva York
<i>Ben Shahn</i>	3/10/2023 a 26/02/2024	Retrospectiva	Pinturas, carteles, dibujos, serigrafías	Europa. Lituana
<i>Ibon Aranberri</i>	17/10/2023 a 22/01/2024	Antológica	Fotografía, instalación	Europa. Española
<i>Pablo Picasso 1906. La gran transformación</i>	14/11/2023 a 4/03/2024	Conmemorativa	Pintura	Europa. Española
<i>Ibrahim Mahama</i>	11/05/2023 a 10/09/2023	Individual	Instalación	África
<i>Ulla von Brandenburg</i>	10/10/2023 a 25/02/2024	Individual	Escenografía	Europa. Alemana

Tabla 1. MNCARS: Principales propuestas expositivas del Reina Sofía para 2023. Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Gabinete de Prensa del Museo Reina Sofía (23/12/2022).

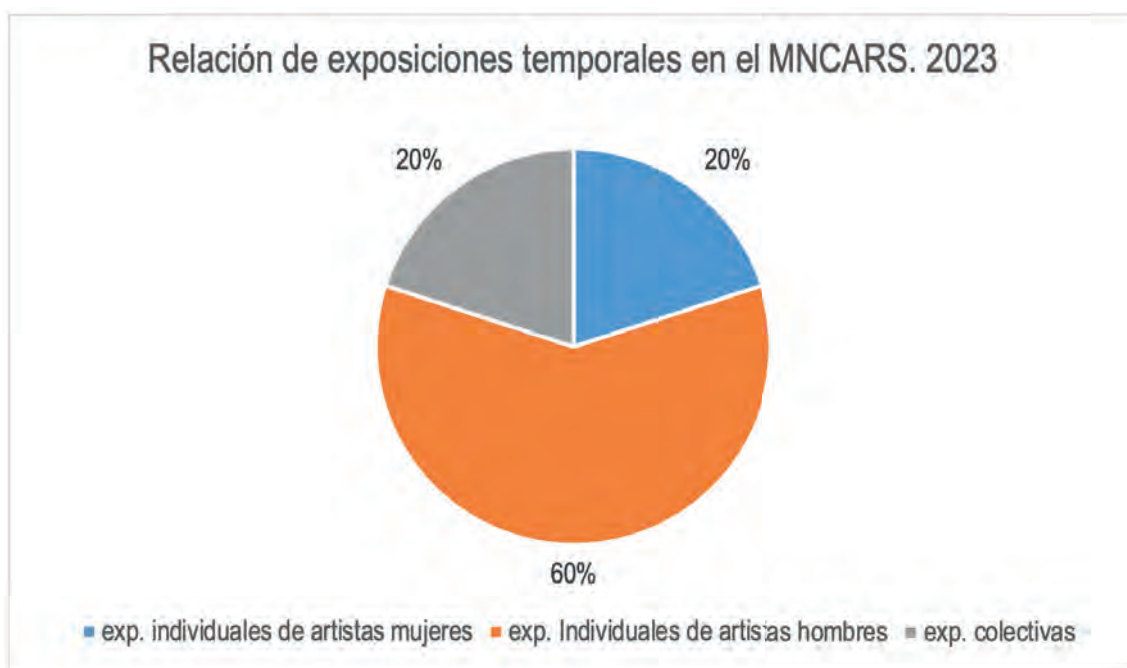


Gráfico 1. Relación de exposiciones temporales del MNCARS. 2023. Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Gabinete de Prensa del Museo Reina Sofía (23/12/2022).

Según reza la misión del museo, el MNCARS piensa “en una colección en la que se establecen múltiples formas de relación que cuestionen nuestras estructuras mentales y jerarquías establecidas”⁸. Pese a la progresiva adaptación que la institución ha hecho para orientar su colección hacia una visión del arte moderno y contemporáneo global y más equilibrado en términos de género, tal y como se recoge en su Plan General de Actuación (PGA) 2018-2021, resulta obvio que su praxis comisarial parece desmontar ese estado de falsa conciencia de que “ahora las mujeres son tratadas por igual en el mundo del arte” (Reilly, 2016). Este estribillo común aludido por la comisaria, crítica de arte y directora de la National Academy of Design de Nueva York, Maura Reilly, contrasta con la realidad de lo que ocurre dentro de la industria cultural. Al margen de los gestos de inclusión, las prácticas exclusivistas en detrimento de esos colectivos invisibilizados o subalternos (mujeres, otras procedencias, grupos no hegemónicos) apuntalan cada ángulo del sector artístico, como bien señala Mar García Ranedo (2018): desde los listados de las galerías, los diferentes precios que alcanzan las obras en las subastas y la cobertura informativa, hasta los criterios que determinan la entrada de las obras en las colecciones públicas y su difusión entre el gran público en los programas expositivos de los museos⁹.

8 Véase <https://www.museoreinasofia.es/museo/mision>

9 Tras la creación del Observatorio de MAV, se han realizado considerables estudios sobre la situación de las mujeres en el sistema del arte en España. Prueba de ello son los informes comparativos relativos a la autoría de exposiciones individuales en diferen-

Las estadísticas destacadas por el Observatorio de Igualdad de Género de la asociación Mujeres Artistas Visuales (MAV) resultan reveladoras, en este sentido, cuando se tienen en cuenta los datos numéricos recogidos en sus informes sobre la presencia de mujeres artistas en ferias de arte y museos en España durante los últimos años (MAV, 2020a, 2022, 2023). Respecto a las ferias que han tenido lugar a finales de febrero de 2023 las cifras indican que, a grandes rasgos, aunque la participación de las artistas ha aumentado respecto a años anteriores, se sigue evidenciando las diferencias existentes entre géneros, manteniéndose una obvia mayoría de hombres en todas ellas. Este desequilibrio manifiesto queda ejemplificado de manera significativa en algunas de las ferias analizadas, como es el caso de Art Madrid, aportando el porcentaje más bajo con un 29,6 % en esta edición (MAV, 2023).

La diseminación de otras estadísticas, centradas en el marco de adquisiciones de bienes culturales de la Dirección General de Bellas Artes del Ministerio de Cultura y Deporte para las colecciones públicas del Estado¹⁰, desbancan por entero el mito de la igualdad, cuyos cálculos correspondientes al 2022 continúan siendo poco esperanzadores. El Ministerio realizó compras para 27 instituciones culturales públicas: 10 museos estatales de gestión directa; 6 museos de titularidad estatal y gestión transferida a comunidades autónomas; 5 archivos estatales, la Filmoteca Española, la Biblioteca Nacional de España, el Museo Nacional del Prado, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Patrimonio Nacional y el Museo Naval.

El análisis de las nuevas adquisiciones que engrosaron los fondos museísticos nacionales permite cuantificar la escasez de creaciones artísticas de autoría femenina que se han incorporado a las colecciones estatales, siendo decepcionante comprobar que el Museo del Prado incrementara su colección con un número irrisorio de piezas desde una perspectiva de género, que deja al descubierto una inequidad, cuanto menos, preocupante. A saber, la pintura *Una artista* (1903) de María Luisa Puiggener, valorada en 12.000,00 euros. Al Museo del Prado se destinó un total de 1.378.638 euros para la adquisición de pinturas, grabados, dibujos y esculturas.

Aun así, podría hablarse de un punto de inflexión al evaluar, en contraste, la ampliación patrimonial artística del Museo Reina Sofía de Madrid. El presupuesto ha incluido la inversión de 1.299.568 euros en la compra de piezas de arte contemporáneo destinadas a su colección permanente. Destaca, entre ellas, *Retrato de Otho Lloyd* de Olga Sacharoff, adquirida por 150.000 euros. Un análisis básico indica que la colección del MNCARS se ha acrecentado con un total de 33 adquisiciones¹¹, junto a una serie completa de 14 fotografías y obra gráfica. Tomando la variable género, de todas ellas,

tes museos y centros de arte en España desde 1999 hasta 2009 (MAV, 2020b).

10 Para más información sobre el funcionamiento de este organismo, la investigadora Ester Prieto Ustio (2019) sugiere consultar el artículo 3 de Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español y los artículos del 7 al 9 del Real Decreto 111/1986.

11 Entre estas producciones artísticas se distinguen como unidad la compra de 10 lotes de carteles publicitarios, la obra gráfica de Laura Albéniz, constando de 7 grabados sobre papel, y, 45 pinturas y 75 dibujos del Grupo Trama.

tan sólo 10 eran producciones femeninas, el resto creaciones masculinas¹². En términos porcentuales el número de obras creadas por mujeres constituye menos de un tercio de las obras adquiridas en su conjunto. Solo cabe interpretar como resultado de estas desniveladas proporciones, que adolecen de ese notable sesgo androcéntrico, una patente asimetría de representación que abundantes investigaciones (Mayayo, 2010; Beteta, 2012; Rivera, 2013; Nualart, 2018 y 2019; Pérez-Ibáñez et al., 2021) ya habrían constatado repetidamente tiempo atrás.

Otro dato ilustrativo descansa sobre un fenómeno localizado a escala internacional: el menor valor percibido, simbólico, monetario y de mercado que reciben las creaciones de las artistas frente a las de sus equivalentes varones. La suma de la producción femenina adquirida por ambos museos aludidos ascendería a una cuantía de 347.417,23 € de los 6.620.286,83 € invertidos por el Estado español para la nueva incorporación de bienes culturales. El óleo sobre lienzo, *La esclava y la paloma. Desnudo* (1883) de Joaquín Sorolla fue adquirido por 160.000,00 € para el Museo Sorolla, mientras que una de las obras por las que menos se hubo de pagar, recayó en la pintura *Dama recostada* (ca. 1975-85) de Dolores Casanova por 423,48 €.

A la vista está, como sugiere con acierto Porta Lledó (2020) en el manual de *Autodiagnóstico MAV para la igualdad en museos y centros de arte*, que “el género, en la producción de arte, induce a un sesgo de minusvaloración, traducido en términos económicos a través de un precio”.

Si persiste el desequilibrio de género tanto en la financiación de exposiciones como en la de adquisiciones artísticas, y el sistema del arte no escapa de la desigualdad, retroalimentándose al unísono en una especie de “círculo vicioso de subordinación cultural y económica” (Fraser, 2000, p. 6), realmente, ¿se puede llegar a hablar de progreso significativo e irreversible en términos feministas con estos indicadores? Acaso, ¿no queda debilitado ese estado de falsa conciencia de que “todo está bien” en el mundo del arte? ¿Qué criterios rigen las políticas de adquisición y exhibición de los espacios museísticos? ¿Quién favorece la persistencia de desigualdades, obstruyendo la representación igualitaria de género? ¿Cuál es el motivo por el que no se deslegitima? ¿Sesgo institucional o sesgo inconsciente?

4. Visibilizando la creación femenina en museos de arte

Sin embargo, sería faltar a la verdad si no se admitiera que en los últimos años y en lo que se refiere a España, a partir de la última década de la centuria pasada y de una manera más comprometida, desde el inicio del siglo XXI se vienen reformulando estrategias curatoriales que tratan de impulsar una mayor presencia de mujeres artistas en los museos. Esta tendencia dirige sus esfuerzos a recuperar la importancia del papel de las creadoras visuales en el devenir histórico. Para contrarrestar la brecha de género se habrían de

12 Datos disponibles en la página web del Ministerio de Cultura: <https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

abordar en la actualidad iniciativas de discriminación positiva como la promoción de exposiciones temporales que recopilan obras realizadas en distintos momentos de la historia por mujeres artistas.

Este momento de concienciación institucional ha dado lugar al respaldo a grandes exposiciones tanto individuales como de carácter colectivo dedicadas a artistas mujeres en museos como el Guggenheim Bilbao, que acoge en sus salas *Yayoi Kusama*: desde 1945 hasta hoy, muestra retrospectiva centrada en las cuestiones existenciales que impulsan las exploraciones creativas de la célebre artista japonesa a través de sus pinturas, dibujos, esculturas, instalaciones y material documental sobre sus *happenings y performances*; y, Lynette Yiadom-Boakye. *Ningún ocaso tan intenso*, exposición individual dedicada a la artista y escritora británica Yiadom-Boakye (1977), conocida por sus pinturas de personajes atemporales captados en su cotidianidad. Por su parte, el Museu Nacional d'Art de Catalunya recupera el nombre de Mey Rahola, una de las primeras mujeres en destacar en el campo de la fotografía durante la II República, con una exposición que muestra su trayectoria titulada *Mey Rahola (1897-1959). La nueva fotografía*; y el legado artístico de dos mujeres, la catalana Josefa Tolrà (1880-1959) y la británica Madge Gill (1882-1961), cuyas creaciones permiten redescubrir el arte de la primera mitad del siglo XX en Europa desde otras perspectivas, gracias a la exposición *La mano guiada. Josefa Tolrà (1880-1959)-Madge Gill (1882-1961). Mujeres visionarias*. Asimismo, el Museo Thyssen-Bornemisza cerrará la temporada con *Maestras*. Comisariada por Rocío de la Villa desde un enfoque feminista, la exhibición ofrecerá un recorrido desde finales del siglo XVI a las primeras décadas del siglo XX, a través de la mirada creativa de artistas como Artemisia Gentileschi, Angelica Kauffman, Clara Peeters, Rosa Bonheur, Mary Cassatt, Berthe Morisot, María Blanchard, Natalia Goncharova, Sonia Delaunay o Maruja Mallo.

Con el objetivo de analizar la presencia femenina en la organización de muestras itinerantes en el contexto de museos de arte contemporáneo, a continuación, se efectúa un recorrido por centros internacionales destinados a la exposición, permanente o temporal, de Artes Visuales. La consulta de las *websites* de los espacios museísticos seleccionados permitirá contrastar distintos proyectos curatoriales desarrollados durante la temporada cultural vigente en prestigiosas instituciones de EE.UU. e Inglaterra.

4.1. El Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA)

El objetivo comisarial de algunas de las exposiciones de peso inauguradas esta temporada en el MoMA de Nueva York ha redirigido su atención hacia la construcción de un discurso alternativo y mucho más inclusivo para el arte en la era de la globalización. Algunas de las estrategias llevadas a cabo en las salas del museo se han enfrentado al canon histórico, al incluir a los artistas en una narrativa que hasta entonces les había marginado. Tal fue el caso, de la exposición *Chosen Memories (Historias escogidas)*.

Comisariada por la curadora argentina Inés Katzenstein, la exhibición de arte contemporáneo latinoamericano, *Chosen Memories*, integrada sobre todo por obras de arte donadas por la coleccionista Patricia Phelps de Cisneros, aspira a renovar esa mirada

sobre los países del continente ubicados al sur de Estados Unidos, que ya fuera iniciada hace escasos años en el MoMA con exposiciones especializadas como *Sur moderno: Journeys of Abstraction*¹³. Sin pretenderlo a ciencia cierta, ambas alternativas comisariales habrían de insertarse como parte del actual debate social sobre la descolonización en los museos.

Desde un enfoque *transgeneracional y transgeográfico*, el evento ha supuesto no sólo una auténtica ruptura con respecto a las perspectivas culturales estadounidenses y sus proyectos expositivos, sino además un gesto particularmente revolucionario en la forma en que se muestra y difunde el arte latinoamericano. Como asevera el curador español Gabriel Pérez-Barreiro al periódico *La Nación*, quien dirigió la dirección de la Colección Patricia Phelps de Cisneros durante más de una década hasta 2019, “se avanzó un 1000% en la transformación del canon”, que hasta entonces reducía el arte latinoamericano al muralismo de Diego Rivera y al “estereotipo folklórico, trágico” de Frida Kahlo (Chatruc, 2023).

Las cosas sin duda comenzaron a cambiar en ese mundo del arte impulsado por un mercado artístico internacional que se nutre de *novedades y revoluciones*. De hecho, los museos norteamericanos se hallan inmersos en un proceso transformador sin precedente que ha implicado un acercamiento integrador, produciendo nuevos cánones y complementando el discurso tradicional. En otras palabras, las de Katzenstein como directora del Instituto Cisneros para la Investigación del Arte de América Latina, se ha generado un progresivo y paulatino “debate que está redefiniendo todos los parámetros culturales que tienen que ver con la inclusión, con dar espacio a artistas racializados que nunca habían tenido lugar en el canon modernista” (*La Nación*, 28/04/2023).

Sin embargo, este progreso gradual no podría entenderse sin tener en cuenta el ascenso de comisarias que están trabajando con el fin de reformar las instituciones artísticas desde dentro. Marcela Guerrero, curadora en el Whitney Museum of American Art; Pilar Tompkins Rivas, curadora jefe y subdirectora de curaduría y colecciones del Lucas Museum of Narrative Art de Los Ángeles; Rita González, jefa de arte contemporáneo del Museo de Arte del Condado de Los Ángeles y E. Carmen Ramos, responsable de curaduría de la Galería Nacional de Arte de Washington, D.C., por citar algunos de los

13 Esta exhibición celebrada en el MoMA del 21 de octubre de 2019 al 12 de septiembre de 2020, hubo de explorar los movimientos de arte abstracto y concreto que florecieron en América del Sur desde mediados de la década de 1940 hasta finales de la década de 1970. Su catálogo, editado para acompañar a la muestra, está ilustrado por una selección de obras donadas al MoMA por Patricia Phelps de Cisneros entre 1993 y 2016, las cuales tuvieron un efecto transformador en los fondos de arte latinoamericano que alberga el Museo. La exposición está incluida en la serie de Vistas Virtuales de la institución neoyorkina visible en el siguiente enlace: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5061>

referentes, aludidos por la periodista del *New York Times*, Robin Pogrebin (2023), que están agitando la escena artística al otro lado del atlántico.

Además de reunir piezas realizadas en las últimas cuatro décadas por destacados artistas de diferentes generaciones como Alejandro Cesarco (Uruguay), Mario García Torres (México), Leandro Katz (Argentina), Raimond Chaves (Colombia) y José Alejandro Restrepo (Colombia), entre otros, *Chosen Memories* también ha otorgado visibilidad a otras voces en femenino, puede que desconocidas para los visitantes del museo. El concepto clave aquí, ciertamente, reside en la *visibilidad*, condición esencial “en cuanto a protagonismo en el mercado y en la historia del arte” (Reilly, 2019). Precisamente, varias de ellas en particular ocupan un lugar significativo en el espacio virtual, dentro del sitio web oficial del museo¹⁴, enfocado a facilitar al usuario información relativa al contenido expositivo. En ese creciente interés por reforzar lo digital en el discurso museográfico, estos recursos en línea ayudan a contextualizar la exposición, expandiendo conocimiento nuevo acerca del origen, significación y proceso de la producción artística visible en la muestra (vídeos, fotografías, pinturas y esculturas).

Al mismo tiempo, estos micrositos dedicados a la exposición permiten aproximarse tanto a aspectos autobiográficos, como al pensamiento estético de las productoras femeninas gracias al formato conversacional, distinguiéndose los valiosos testimonios de la artista brasileña Rosângela Rennó (1962) —a la que a su vez reservan una cápsula de vídeo disponible en el canal de YouTube del museo en torno al proceso de conservación de su obra *Paisagem de Casamento* (1996) por parte de la conservadora de fotografía Lee Ann Daffner—; el dúo compuesto por Muloway Iyaye Nonó y Mapenzi Chibale Nonó (Las Nietas de Nonó), que presenta una de sus acciones feministas y decoloniales más recientes centrada en la historia de opresión de las comunidades Afro-diaspóricas en el Caribe, así como la supervivencia de sus saberes; la artista italo-brasileña Anna Maria Maiolino (1942) en una entrevista¹⁵, donde comenta tres de sus proyectos —*From A to M* (De A a M), *Black Hole* (Agujero negro), y la serie *Piccole Note*— así como otras obras célebres, incluida *By a Thread* (Por un hilo) y una de sus últimas serie de instalaciones en arcilla *Molded Earth* (Tierra moldeada); la artista guatemalteca Regina José Galindo (1974), cuyos proyectos artísticos aluden a problemáticas de su país natal, pero también a la violencia ejercida desde distintas estructuras de poder a nivel global; la artista peruana Elena Damiani (1979), comprometida con un tipo de investigación que conjuga historia y geología; y, la artista venezolana Suwon Lee (1977). *Purple Haze* (2011), de su serie

14 <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5528>

15 Este diálogo forma parte de *Thinking Abstraction (Pensando la abstracción)*, una serie de entrevistas con artistas latinoamericanos cuyas obras plantean interrogantes en torno a la transición entre la abstracción y el surgimiento del arte conceptual en los años sesenta y setenta. Véase en <https://www.moma.org/magazine/articles/693>

fotográfica de inversión de los paisajes clásicos latinoamericanos, ha sido utilizada ampliamente en la publicidad del programa.

Pese a correr el riesgo de que *Chosen Memories* pudiera ser englobada dentro de esa clase de exposiciones que requieren un tratamiento “especial”, en cuanto que incorpora a los artistas como categoría separada situados en lo geográfico, el caso es que, en una valoración de sus aspectos positivos, este proyecto de “área” implica mejoras. No

sólo ha favorecido la presencia real de la producción cultural del “Otro” postcolonial en el discurso museístico como parte de la Historia del Arte, sino que además ha contribuido a deconstruir un paradigma para América Latina, socavando las tendencias ideológicas y, sobre todo, estéticas de la disciplina.

El esfuerzo del MoMA por prestar más atención a las aportaciones generadas por el género femenino resulta perceptible. El museo quiere aumentar su representación de mujeres artistas del pasado y del presente. *Mientras El encuentro: Barbara Chase-Riboud/Alberto Giacometti*, exhibición en cartel hasta el 9 de octubre, que explora el vocabulario visual compartido de dos escultores cuyo trabajo respectivo volvió constantemente a la figura humana¹⁶, pone en valor a la artista visual y poetisa estadounidense Chase-Riboud (1939); a la vista en las galerías sur del tercer piso del museo, del 9 de abril al 12 de agosto de 2023, la exposición *Georgia O’Keeffe: To See Takes Time* contribuye al reconocimiento de una de las más afamadas artistas mujeres del modernismo norteamericano, Georgia O’Keeffe (1887-1986).

Han tenido que transcurrir casi ocho décadas desde que, en la primavera de 1946, el Museo de Arte Moderno celebrara una retrospectiva dedicada a la obra de la pintora americana. La primera exposición individual que el MoMA consagró a una artista femenina¹⁷. En aquella ocasión, se incluyeron las pinturas de primeros planos con motivos florales por las que O’Keeffe ascendió a primera fila del arte norteamericano, pero también hubo de ponerse el foco en otros de sus logros, incluidas varias abstracciones tempranas en papel y paisajes que creaba durante sus viajes anuales a Nuevo México.

Ahora la institución museística con *Georgia O’Keeffe: To See Takes Time*, organizada por Samantha Friedman, curadora del MoMA, Laura Neufeld, conservadora de papel y Emily Olek, asistente de Curaduría, presenta la primera exhibición enfocada en la práctica serial de la artista, revelando “las formas en que O’Keeffe desarrolló, repitió y cambió motivos que desdibujan el límite entre la observación y la abstracción” (MoMA). La muestra ha reunido alrededor de 120 obras en papel y ocho pinturas creadas a lo largo de más de cuatro décadas, incluidos ejemplos clave de la colección del MoMA.

16 <https://press.moma.org/exhibition/chase-riboud-giacometti/>

17 <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/2851>

Para la crítica del *New York Times* Roberta Smith (2023), el proyecto comisarial en cierto sentido al tratar de definir su inclinación por la repetición de imágenes (paisajes, flores, cañones del oeste de Texas, retratos, desnudos femeninos, estrellas vespertinas) como una “práctica en serie” —bajo un criterio, según la periodista, un tanto “artificial o forzado”—, atenúa “la visión del logro de O’Keeffe”, el cual quedaría sujeto a la reorganización de lo ya conocido en vez de ofrecer un planteamiento novedoso. Si bien le deleitó las obras a un extremo opuesto en estilo y habilidad tanto seriales como singulares, mencionando, entre otras, los tres retratos al carboncillo de tratamiento realista y un pastel, del rostro del pintor estadounidense Beauford Delaney, de 1943; siete de las radiantes acuarelas *Evening Star* de la artista de 1917, a través de las que se trasluce su peculiar interés por el color como “un elemento vivo y en movimiento constante” (Phelan, 2005); las composiciones casi idénticas, lineales y ciertamente radicales de 1916, *First Drawing of the Blue Lines*, *Black Lines* y *Blue Lines X*, ejecutadas, respectivamente, en carboncillo, acuarela negra y acuarela azul; o la preferencia de la pintora por sus figuras aisladas y los vastos paisajes del suroeste de Estados Unidos; Smith se mostró en desacuerdo frente a dos puntos opuestos sobre la exposición del MoMA, que a su entender sí plantea el catálogo razonado de O’Keeffe. En primer lugar, reconocía que la inclusión de determinadas piezas hubiera mostrado la evolución en ciertas agrupaciones, reforzando la intención de las comisarias sobre la “práctica serial” de la pintora modernista. Y, en segundo lugar, la cronista argumentó lo que podría haber sido un intento ambicioso de abordar en el espacio museístico a una O’Keeffe mucho “más diversa, menos sobria y más inquietante de lo que generalmente se conoce, a su vez expresionista, afín al arte popular o idiosincrásico” (Smith, 2023), desafiando así la actitud acomodaticia de los museos a la hora de reformular un conocimiento afianzado todavía en lo *mainstream*.

En este momento, *Georgia O’Keeffe: To See Takes Time*, se halla accesible en las *Virtual Views* alojadas en el sitio web oficial del museo, por medio de las cuales el público puede sumergirse en el archivo digital en cualquier instante para explorar eventos pasados¹⁸. Estos recursos comunicativos virtuales destinados a presentar la información ofrecen la posibilidad de visionar 60 imágenes que forman parte de la instalación de la exhibición (Figura 2). Asimismo, se dota de especial énfasis a la sucesión de textos que pueden consultarse en línea (con acceso abierto a un extracto del catálogo). Otro aspecto que se identifica es el despliegue de aparato hipertextual (con links internos enlazando a otras páginas del propio sitio web y links externos enlazando a sitios web ajenos al institucional como Wikipedia y el registro Getty), junto al empleo de catorce audio-guías que acompañan a trece de las piezas expuestas y la guía para niños *To See Takes Time*, disponible en inglés y en español, como un medio que maximiza la didáctica del planteamiento expositivo.

18 <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5493>

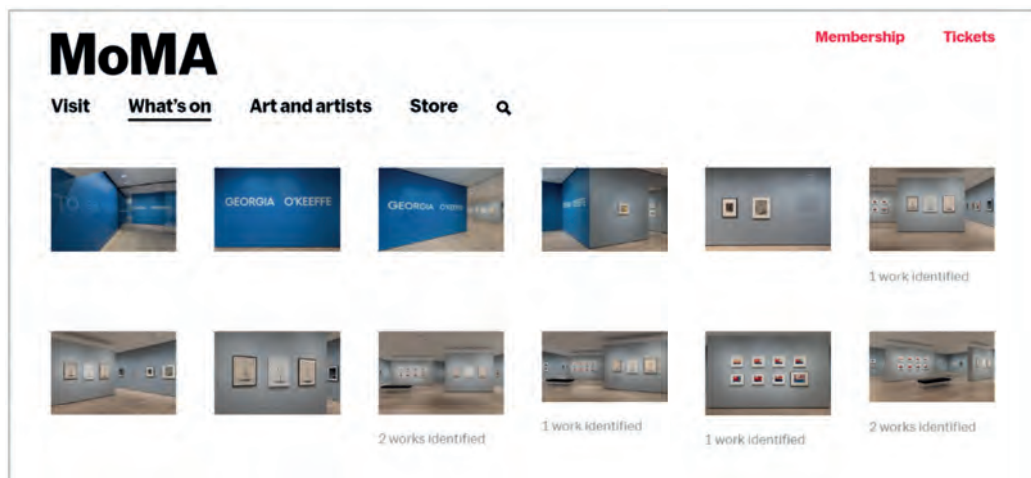


Fig. 2. Fragmento de interfaz de la Virtual View de la exposición Georgia O'Keeffe: To See Takes Time.

Fuente: sitio web del Museo Arte Moderno de Nueva York (MoMA).

4.2. La Tate Modern de Londres

El compromiso público adquirido por la historiadora Frances Morris, cuando asumió la dirección de la Tate Modern de Londres en 2016, “de mostrar la verdadera historia del arte y la aportación hecha por muchas mujeres a las que por diversas razones se ha ignorado”, tal y como enunciara en *The Guardian*, convirtió algo futurible en una potencialidad cumplida en el momento presente de revisión. Morris, primera mujer en tutelar la pinacoteca inglesa, ha logrado imprimir un impulso feminista a la galería londinense a lo largo de lo que ha sido un periodo de retos sin precedentes¹⁹, desafiando el canon del arte y las metodologías convencionales de exposición. Su replanteamiento del modelo museal transformó radicalmente la forma en que los museos presentan la historia del arte moderno. Por medio de una profunda lógica comisarial habría de incidirse en “la necesidad no solo de visibilizar el trabajo de artistas femeninas que se han pasado por alto, sino de facilitar ese impulso necesario para ayudarnos a reescribir la historia del arte”, sostuvo la directora en una entrevista online conducida por la crítica de arte Marisol Salanova en el Foro de Mujeres en las Artes Visuales (ForoMAV21).

Entre las prácticas curatoriales que han contribuido esta programación a dotar de mayor protagonismo a los logros artísticos de las mujeres, cabe citar: las instalaciones inmersivas de *Yayoi Kusama: Infinity Mirror Rooms* presentadas en The George Economou Gallery; *ARTIST ROOMS: Louise Bourgeois* en la Grundy Art Gallery, exposición

¹⁹ Después de treinta y cinco años de dedicado servicio a Tate, Morris anunció que dejaría su cargo de Directora de Tate Modern en la primavera de 2023, según informa Roland Rudd, Presidente del Consejo de Administración de la Tate, en la memoria anual del museo Tate Annual Report 2021-2022.

itinerante centrada en las esculturas producidas por la artista franco-estadounidense durante las dos últimas décadas de su vida; *Hilma af Klint & Piet Mondrian: Forms of Life* en las Eyal Ofer Galleries, que explora el trabajo de dos artistas modernos innovadores con objeto de descubrir sus puntos de confluencia; o las próximas muestras que clausurarán la temporada en la Tate Britain²⁰ como la muestra individual dedicada a la artista visual reconocida internacionalmente Sarah Lucas (1962), titulada *Sarah Lucas: Happy Gas*, que reunirá más de 75 obras que abarcan cuatro décadas, desde esculturas y fotografías tempranas innovadoras hasta obras recientes, y la colectiva temporal feminista *Women In Revolt! Art. Activism and the Women's movement in the UK 1970-1990*, que contará con trabajos realizados por un centenar de creadoras que trabajaron en Gran Bretaña en los setenta y los ochenta, en su mayoría desde perspectivas ajenas a las corrientes dominantes.

Con el pretexto de revalorizar la obra de Hilma af Klint (1862-1944), la Tate Modern descubre al público su figura a través del proyecto expositivo *Hilma af Klint & Piet Mondrian: Forms of Life*²¹. El museo londinense se suma así a la puesta en valor de la producción de la artista sueca, ausente de la gran narrativa del arte moderno, hasta que el Moderna Museet de Estocolmo llevó a cabo una retrospectiva en 2013²², reexaminando su legado. Comisariada por Iris Müller-Westermann, incluyó alrededor de 130 pinturas y 100 obras sobre papel, muchas de las cuales se exhibieron por primera vez desde la muerte de la pintora en 1944. Pero el verdadero avance, sostiene Stuart Jeffries (2023), se produjo en 2018, cuando el Guggenheim Museum de Nueva York organizó *Hilma af Klint: Paintings for the Future*²³. La primera gran exposición individual en los Estados Unidos con las extraordinarias pinturas de inspiración ocultista debidas a esta artista adelantada a su tiempo, que batió records de audiencia con unos 600.000 visitantes. Aunque la iniciativa del Museo Nacional Británico de Arte Moderno haya tratado de establecer conexiones entre la obra singular de la pintora abstracta Af Klint y el influyente arte del pintor holandés Piet Mondrian (1872-1944), bajo una mirada que los interconecte al mismo nivel de reconocimiento, “es su nombre, y no el de él, el que la Tate Modern está apostando para dar a su próxima exhibición el estatus de éxito de taquilla” (Hedges, 2023).

La exposición hubo de recibir amplísima cobertura en la prensa, suscitando una mezcla de opiniones entre los críticos de arte. La mayoría de ellas coincidió al señalar

20 El grupo de museos Tate está conformado por cuatro galerías: Tate Britain (abierta al público, por primera vez, en 1897), Tate Liverpool (1988), St Ives (1993) y Tate Modern (2000), más el sitio web de todo el conjunto, Tate Online, creado en 1998.

21 <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/hilma-af-klint-piet-mondrian>

22 Algunos detalles de la exposición, que llevó por título *Hilma af Klint – A Pioneer of Abstraction*, han quedado registrados en la página web oficial del museo accesible en el siguiente enlace: <https://www.modernamuseet.se/stockholm/en/exhibitions/hilma-af-klint-2013/>

23 <https://www.guggenheim.org/exhibition/hilma-af-klint>

que las 250 piezas exhibidas revelaban en su conjunto “que ambos artistas desarrollaron sus propios lenguajes y códigos visuales para dar sentido a las fuerzas que creían que impulsaban la vida” (Jeffries, 2023). Exceptuando la sala inicial, en la que cuelga una secuencia de pequeños paisajes del siglo XIX ejecutada, respectivamente, por esta peculiar pareja de pintores, cuyos cuadros se muestran en yuxtaposiciones discretas, nunca competitivas, las creaciones de ambos autores casi nunca vuelven a compartir pared. La estrategia organizativa opta ante todo por agruparlos de manera individualizada en el resto del espacio museístico, construyendo de este modo una travesía entrelazada que hace que el espectador sea consciente de cómo estas identidades internamente definidas utilizan elementos visuales similares con resultados muy dispares. “La mayor parte del tiempo, los pintores están rigurosamente segregados”, apunta la crítica de arte del *Observer*, Laura Cumming. Desde su punto de vista, “si bien esta muestra no se rebaja a la vieja pregunta de quién produjo la primera pintura abstracta (Kandinsky o Af Klint), la presenta en esos términos”. Aunque la propuesta curatorial de la Tate Modern afirmaba parecerse a la obra que presenta por ser al mismo tiempo “lenta, meticulosa y profundamente absorbente”, para la periodista, esta distinción concluía ahí: “Con Hilma af Klint, intentas constantemente comprender los sistemas de creencias. Con Piet Mondrian, estás siendo testigo de la evolución del arte” (Cumming, 2023).

El crítico de arte británico Jonathan Jones se mostró en parte de acuerdo con esta interpretación y, yendo un paso más allá, anunció en su reseña en *The Guardian* que, “conectar a los dos a través de sus intereses religiosos compartidos malinterpreta al artista holandés y no le hace ningún favor a Af Klint”. A juicio de Jones, que acusa la ausencia de otros autores abstractos como Gerrit Rietveld o la generación rusa, los cuales también tenían intereses místicos: “El espiritismo explica las obras de Af Klint porque ella realmente estaba encontrando formas de visualizar la mediumnidad y la revelación. Pero es una forma equivocada de mirar a Mondrian” (Jones, 2023). Mientras algunos críticos invitaban a cuestionar la razón por la que se han reunido a artistas tan dispares, aparte de la suposición de que comparten sus propias experiencias trascendentales y las posibilidades de la pintura abstracta, otros comentaristas espontáneos criticaron si “la institución museo necesitaba apoyarse en un artista masculino suficientemente validado por la tradición para justificar la presencia de la obra de una artista” (Hernández, 2023).

Aun así, con el mero hecho de hacer visible a gran escala el valor del arte de esta pionera de la abstracción, la cuestión de la marginación desaparece, pero también abre las posibilidades para reconsiderar que otra interpretación de la historia del arte es posible. La única duda que podría asaltar es si las exposiciones temporales “compartidas” simbolizan el lugar que se merecen en los museos las mujeres artistas o responden a una tendencia pasajera y efímera para aplacar las voces críticas que denuncian la ausencia de referentes femeninos en las instituciones.

La firme iniciativa institucional por articular una programación diversificada que de veras refleje el arte descentralizado y no narrativas artísticas jerárquicas, ha producido

un efecto inmediato en la visibilización de otras formas artísticas, más allá de la pintura y la escultura. Lo nuevo de este enfoque reorientó la práctica curatorial hacia artistas de performance, como por ejemplo la ya citada Yayoi Kusama (1929). Una de sus instalaciones más aplaudidas, *Infinity Mirrored Room – Filled with the Brilliance of Life* (2011-2017) creada originalmente para la retrospectiva que la Tate Modern dedicó a la artista japonesa en 2012 comisariada por Morris, se muestra hasta el 30 de septiembre de este año²⁴. Programada junto a otras grandes apuestas estivales, la de *The Rossettis* y la Bienal de Liverpool, *Yayoi Kusama: Infinity Mirror Rooms* incluye además de otra propuesta inmersiva, *Chandelier of Grief*—sala que crea la ilusión de un universo ilimitado de candelabros de cristal giratorios—, documentación de sus *performances* y una obra escultórica más reciente en la línea temática de la muestra, el *espacio infinito*. La trayectoria de Kusama es cuanto menos asombrosa, pero también, de acuerdo con Morris Francis (2012), “capaz de ayudarnos a replantear las historias del siglo XX, a menudo tan bien empaquetadas, como están, en narrativas en torno a escuelas nacionales, vanguardias y ascendentes, en su mayoría masculinas”.

En un sistema del arte predispuesto hacia los artistas hombres blancos, exhibiciones inmersivas como *Infinity Rooms* está consiguiendo trascender ese restrictivo sentido canónico del arte definido a partir de una historia patriarcal, al generar valores nuevos o diferentes en torno a otras identidades. La Tate Modern, en este sentido, ha realizado una labor encomiable tratando de apoyar la contribución artística femenina en las artes visuales. Reilly (2019) apunta que cuando la institución abrió sus puertas en el año 2000, tan solo una mínima proporción de las piezas expuestas eran de mujeres. Aunque lento y progresivo, el cambio de giro pareció comenzar a gestarse a partir de 2016, fecha en la que ya la mitad de las salas individuales del nuevo Tate Modern exponían obras de artistas mujeres. No es casual que tanto Georgia O’Keeffe como Kusama tuvieran exposiciones retrospectivas en el museo por aquel entonces.

A día de hoy, la Colección internacional del Tate encarna un buen ejemplo de equidad, ostentado una posición pionera en el sector occidental de museos de arte moderno y contemporáneo. No obstante, un breve análisis estadístico a partir de los datos extraídos del apéndice que enumera las adquisiciones de la colección Tate en el bienio de 2020/22 podría poner en duda la posible reducción del sesgo de género. Si bien la distribución porcentual de los bienes artísticos adquiridos por la institución británica, según las obras creadas por mujeres y hombres, indica la importancia de la representación de las mujeres como productoras de cultura y arte en los fondos museísticos, las adquisiciones de producción masculina, que ascienden a un 60% continúan siendo superiores a las producidas por mujeres (38%), lo que dista aún de la paridad, tal y como se muestra en el gráfico (Gráfico 2) correspondiente.

24 <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/yayoi-kusama-infinity-mirror-rooms>

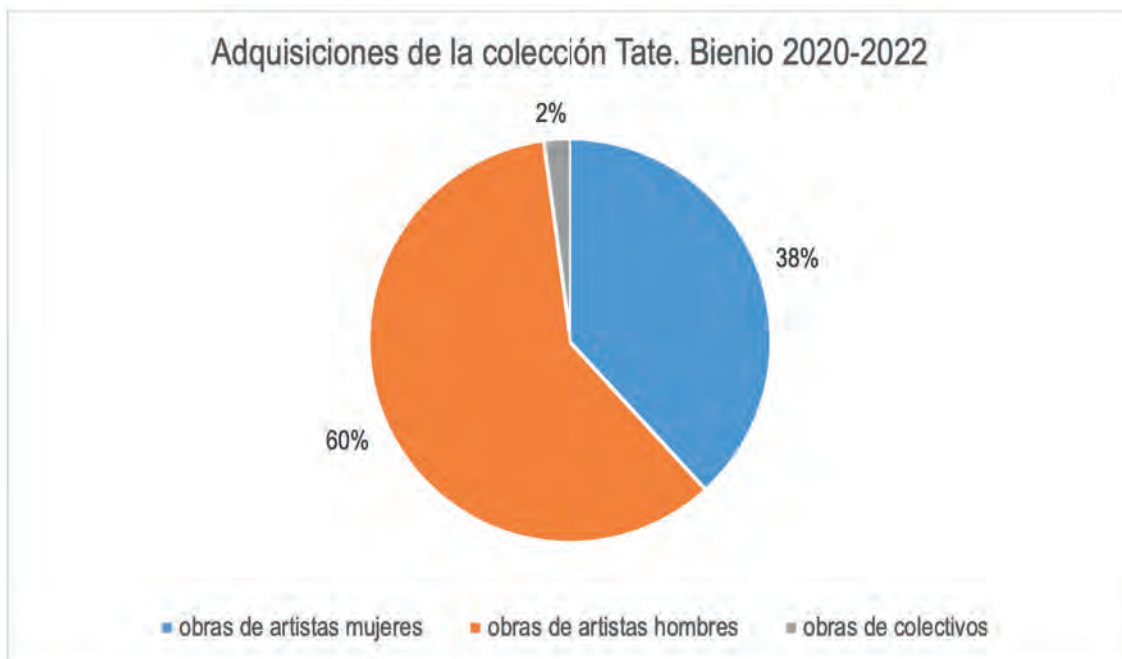


Gráfico 2. TATE: Adquisiciones de la Colección Internacional Tate. Bienio 2020/2022. Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el TATE REPORT APPENDIX 2021/22.

Las elegidas para formar parte de los fondos de la Tate han sido Marianne Stokes (1855-1927), Emily Sargent (1857-1936), Sylvia Pankhurst (1882-1960), Mary Fedden (1915-2012), Leonora Carrington (1917-2011), Carol Rama (1918-2015), Bridget Riley (1931), Judy Chicago (1939), Graciela Iturbide (1942), Marta Minujín (1943), Caroline Coon (1945), Nalini Malani (1946), Rose Garrard (1946), Miriam Cahn (1949), Vivian Suter (1949), Miriam Cahn (1949), Veronica Ryan OBE (1956), Angela Ferreira (1958), Cathy de Monchaux (1960), Sonia Boyce (1962), Josephine Pryde (1967), Anna Gaskell (1969), Rosalind Nashashibi (1973), Charlotte Prodger (1974), Lucia Pizzani (1975), Lynette Yiadom-Boakye (1977), Olivia Plender (1977), Jana Euler (1982), Mari Katayama (1987) y Augustas Serapinas (1990), entre otras²⁵. En la web del museo puede leerse que la estrategia de adquisiciones pretende abordar la diversidad y la inclusión como prioridad central en el coleccionismo británico e internacional: “La Tate se compromete a aumentar la representación de mujeres artistas; artistas LGBTQIA+; artistas negros y personas de color, y artistas que se identifican como discapacitados o neurodiversos” (Tate Annual Report, 2021-2022, p. 17).

25 Para conocer el listado completo de adquisiciones, consúltese el documento Tate Report full list of acquisitions-appendix 2020-2022. Disponible en <https://www.tate.org.uk/about-us/tate-reports>

5. A modo de conclusión

La presencia femenina y la desigualdad de género entre los artistas representados por los museos y centros de arte nacionales y extranjeros viene siendo desde hace un tiempo motivo de reflexión. A la hora de analizar cualquier cifra o dato, el género parece cobrar una dimensión real.

Un indicador ilustrativo, por ejemplo, descansa sobre un fenómeno localizado a escala internacional: el menor valor económico y de mercado que reciben las creaciones de las artistas frente a las de sus equivalentes varones. La suma de la producción femenina que engrosó los fondos museísticos nacionales correspondientes al 2022 ascendió a una cuantía de 347.417,23 € de los 6.620.286,83 € invertidos por el Estado español para la nueva incorporación de bienes culturales. En este sentido, conviene recordar que la política de adquisición de obras de arte repercute de manera indirecta en consiguientes actividades de difusión, en las posibles ampliaciones de la exposición permanente y en la organización de exposiciones temporales (Beteta, 2012, p. 194).

Si bien el aumento exponencial del valor de obras de artistas como Louise Bourgeois (cuya *Spider* se vendió por 10,7 millones de dólares en 2011), Cecily Brown, Agnes Martin, Avery Singer, Helen Frankenthaler y Yayoi Kusama, la cual ha alcanzado un nuevo nivel de popularidad en los últimos años en museos y subastas, batiendo su récord anual de venta con 22,9 millones de dólares, podría sugerir que el desequilibrio en la política de compras estaría igualándose poco a poco, la tendencia de mercado comercial hace pensar todo lo contrario. Diarios como *The Guardian* han subrayado las disparidades de cotización entre mujeres y hombres artistas: en 2022 la pintura más cara jamás vendida correspondió a *Salvator Mundi* de Leonardo da Vinci, rematada en 450 millones de dólares, mientras el récord para una mujer sería *Jimson Weed/White Flower No.1* de Georgia O'Keeffe, vendida por 35,2 millones de euros, cotizando menos de una décima parte del remate anterior (Fernández-Costa, 2022).

La persistencia de estructuras de poder patriarcales explicaría que continúe obstruyéndose la representación igualitaria de género tanto en las adquisiciones artísticas como en la financiación de exposiciones. En primera instancia, una simple ojeada a la práctica totalidad de las retrospectivas de referencia que han copado la agenda en otoño de 2023 valdría para observar los niveles de discriminación al que responde la programación expositiva de los museos de Artes Visuales, focalizando la atención en los logros de los grandes individuos. En la mayoría de las instituciones museísticas españolas visitadas virtualmente a través de sus sitios web oficiales, se advierte cómo continúa privilegiándose el trabajo de productores culturales masculinos.

No obstante, al margen de estos datos, cabe señalar que parte de los museos estudiados ha tenido un carácter positivamente descentralizador, practicando políticas de impulso a las artistas. Tras una observación más detenida se comprueba que otras variantes de comisariado asoman con cierta circunspección en la maquinaria de curaduría museística como la promoción de exposiciones temporales que recopilan obras realizadas en distintos momentos de la historia por mujeres artistas. Este instante de concienciación institucional ha dado lugar, mayoritariamente, al respaldo a exposiciones individuales y

en combinación dual (ya sea formada por el binomio hombre/mujer o mujer/mujer) por encima de las de carácter colectivo.

Teniendo en cuenta el porcentaje de mujeres que en los últimos años están siendo expuestas en los museos más relevantes de nuestro país y fuera de nuestras fronteras, habría de observarse una tímida tendencia a reequilibrar el lugar de la mujer en las artes, sin forzar la presencia nivelada de ambos sexos, en las principales instituciones artísticas españolas como el Guggenheim Bilbao, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, el Museo Thyssen-Bornemisza, el Museu Nacional d'Art de Catalunya y el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA)²⁶.

El análisis de formatos expositivos concretos, tomando como referente dos museos de arte contemporáneo, el MoMA de Nueva York y la Tate de Londres, ha permitido calibrar la forma en que se propone un planteamiento paralelo para rectificar el ocultamiento en el registro histórico de las creadoras como agentes culturales. En primer lugar, se corrobora que el programa de exposiciones vigente resulta un medio eficaz para acelerar la legitimación de la obra artística producida por mujeres. Cada una de las exposiciones evaluadas a lo largo de estas páginas arroja luz sobre artistas ignoradas y aumenta, sobre todo, la visibilidad y la viabilidad comercial a otras que gozan de reconocimiento internacional. Si bien la gestión impulsada por los dos museos trata de cuestionar el canon tradicionalmente machista y abrir gradualmente espacio a las creadoras visuales, con mirada a largo plazo, la táctica seguida por ambos difiere en algunos aspectos. Mientras el enfoque dado por el MoMA a algunas de sus exposiciones temporales como *Georgia O'Keeffe: To See Takes Time* revela aún cierta actitud acomodaticia al momento de reformular un conocimiento afianzado todavía en lo mainstream, en la estrategia de la Tate se contempla gestos coyunturales en relación a la perspectiva de género, pero no verdaderas transformaciones. A pesar del avance hacia la paridad y la proporcionalidad de las exposiciones, el porcentaje de obra de mujeres presente en fondos y colecciones permanentes sigue estando todavía por debajo de las cuotas de género.

Si bien la inclinación hacia estas acciones curatoriales, que han hecho visible a gran escala el valor del arte de figuras femeninas clave ya populares, pudiera estar movida quizá por una necesidad financiera como sugirió Francis Morris a la periodista Louisa Elderton (2013), la verdad es que gracias a ellas se brindan alternativas productivas a esos modelos excluyentes de exhibición que perennizan la desigualdad de género, a menudo bajo los auspicios de aquel “privilegio blanco y el centrismo occidental” referido por Reilly (2017). De lo que no cabe duda es que el diseño programático específico en ciernes, centrado en las exposiciones retrospectivas con nombre de mujer, ofrece la posibilidad para reconsiderar que otra interpretación de la historia del arte es posible, más allá de miradas androcéntricas.

26 La institución ha apostado esta temporada por *Nancy Holt / Dentro Fuera*, la primera gran exposición europea que explora el legado artístico de Nancy Holt (1938-2014) a través de una amplia selección de obras que abarca desde 1966 hasta 1992, y Laura Lima. *Balé Literal*, una composición móvil de artefactos colgantes que se desplazan por el espacio convirtiendo las salas del museo catalán en un dispositivo coreográfico transitable debida a la artista brasileña Laura Lima (1979).

Referencias

- Beteta Martín, Yolanda (2012). Las ausencias invisibles: los sesgos de género en las políticas de adquisición de obras de arte. El caso del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. En M. López Fdez. Cao, A. Fernández Valencia y A. Bernárdez Rodal (eds.), *El protagonismo de las mujeres en los museos*, (pp. 191-208). Editorial Fundamentos.
- Cumming, Laura (2023, 23 de abril). Hilma af Klint & Piet Mondrian: Forms of Life review – a thrillingly odd couple. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2023/apr/23/hilma-af-klint-piet-mondrian-forms-of-life-review-a-thrillingly-odd-couple>
- Chatruc, Celina (2023, 25 de abril). Elegir los recuerdos: otras historias de América Latina se cuentan en el MoMA. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/elegir-los-recuerdos-otras-historias-de-america-latina-se-cuentan-en-el-moma-nid25042023/>
- Chatruc, Celina (2023, 28 de abril). Inés Katzenstein: “Es un momento de cambio cultural importante”. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/ines-katzenstein-es-un-momento-de-cambio-cultural-importante-nid28042023/>
- Elderton, Louisa (2013). Redressing the Balance: Women in the Art World. *The White Review*. <http://www.thewhitereview.org/feature/redressing-the-balance-women-in-the-art-world/> [Consultado el 4/09/2023]
- Fernández-Costa, Ruben (2022, 4 de septiembre). Solo una mujer en el Top 50 del mercado mundial del arte: ¿por qué se paga más a los hombres? *El Español*. https://www.elespanol.com/mujer/actualidad/20220904/solo-mujer-top-mercado-mundial-arte-hombres/700180055_0.html
- Fraser, Nancy (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New left review*, 1, 126-155. <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-laredistribution-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>
- García Ranedo, Mar (2018). Desempeños de género, sexo y raza en el museo. *Dossiers Feministes*, 23, 43-61. <https://doi.org/10.6035/Dossiers.2018.23.3>
- Hedges, Frances (2023, 30 de abril). La nueva exposición de Piet Mondrian y Hilma af Klint de Tate Modern es una visita obligada. *Harpers Bazaar*. <https://www.harpersbazaar.com/uk/culture/bazaar-art/a43739649/tate-modern-piet-mondrian-hilma-af-klint-exhibition/>
- Hernández Montero, Iván (2023). Mujeres artistas del siglo XX que no aparecían en mi libro de arte de la carrera. Hilma af Klint. Habla de arte. *Revista Artística. Patrimonio y Cultura. Crítica y Conocimiento*. <https://www.habladearte.com/post/mujeres-artistas-del-siglo-xx-que-no-aparec%C3%ADan-en-mi-libro-de-arte-de-la-carrera-hilma-af-klint>
- Jones, Jonathan (2023, 18 de abril). Hilma af Klint and Piet Mondrian review – Swedish mystic is no match for the great modernist. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2023/apr/18/hilma-af-klint-and-piet-mondrian-review-tate-modern-london>

- Jeffries, Stuart (2023, 17 de abril). Ouija board wonder: how Hilma af Klint's occult dabblings made her an outcast. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2023/apr/17/ouija-board-hilma-af-klint-occult-outcast-tate-modern-mondrian>
- Mayayo, Patricia (2010). ¿Hacia una normalización? El papel de las mujeres en el sistema del arte español. En J. A. Ramírez (ed.), *El sistema del arte en España* (pp. 306-307). Cátedra.
- MAV (2020b). Informe #19. Comparativa de autoría de exposiciones individuales en diferentes museos y centros de arte en España (2014-2019), respecto a los informes: informe MAV #5 (1999-2009) e informe MAV #12 (2010-2013). <https://mav.org.es/informes-mav-n-19/>
- MAV (2020a). Informe #19. Ferias/Los datos bajo el prisma de género: ARCO'20. <https://mav.org.es/ferias-arte-2020-mav/>
- MAV (2021). #FOROMAV21. Actas Foro. <https://mav.org.es/buenas-practicas-foro-mav-2021/>
- MAV (2022). Informe #20. Ferias/Los datos bajo el prisma de género: Drawing Room'22, Hybrid'22, JusMad'22, ARCO'22. <https://mav.org.es/informes-mav-22-ferias-de-madrid-2022-los-datos-bajo-el-prisma-del-genero/>
- MAV (2023). Informes MAV #21. Ferias 2023. Tendencia a la recuperación en la paridad, pero muy desigual según las ferias. <https://mav.org.es/informes-mav-ferias-2023-tendencia-a-la-recuperacion-en-la-paridad-pero-muy-desigual-segun-las-ferias/>
- MECD (2023). CULTURABase. Ministerio de Cultura y Deporte - Gobierno de España. <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2023/01/230112-adquisiciones-bienes-2022.html#:~:text=El%20Ministerio%20de%20Cultura%20y%20Deporte%2C%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la,al%20a%C3%B1o%20anterior%2C%20cuando%20se>
- MNCARS (2022). Picasso 1906. La gran transformación, Maquinaciones y las muestras de Ben Shahn e Ibon Aranberri, entre las principales propuestas del Reina Sofía para 2023. https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/notas-de-prensa/np_programacion_2023_0.pdf
- Morris, Francis (2012). *Yayoi Kusama*. Tate Publishing.
- Nualart, Cristina (2018). Discriminación positiva, cuotas de género y narrativas feministas en museos de arte contemporáneo. *An. hist. Arte*, 28, 431-446. <https://doi.org/10.5209/ANHA.61624>
- Nualart, Cristina (2019). El arte de los "Otros" en el Museo Reina Sofía en el siglo XXI. En M. Bolaños y J. Arnau (coord.), *Museologías. Teorías, contextos, experiencias, retos. I Foro Ibérico de Jóvenes Investigadores* (pp. 33-40). Museo Nacional de Escultura.
- Pérez-Ibáñez, Marta; González, Semíramis y Rodovalho, Carolina (2021). *Desigualdad de género en el Sistema del arte en España*. Ménades Editorial.
- Phelan, Peggy (2005). Estudio. En H. Reckitt (ed.), *Arte y feminismo* (pp. 14-50). Phaidon,

- Plan General de Actuación (PGA) 2018-2021. https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/plan_general_de_actuacion_2018-2021_baja.pdf
- Pogrebin, Robin (2023, 19 de enero). La curadora latina del Whitney que agita el mundo del arte. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2023/01/19/espanol/museo-whitney-arte-latino.html>
- Pollock, Griselda (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual*. Ediciones Cátedra.
- Porta Lledó, Alma (2020). Autodiagnóstico MAV para la igualdad en museos y centros de arte. ¿Cómo hacer tu propio diagnóstico? En M. López Fernández Cao y A. Porta Lledó (coord.), *Autodiagnóstico para la igualdad en museos y centros de arte. Fundamentación teórica y metodológica* (pp. 27-90). MAV. https://www.anabad.org/wp-content/uploads/2020/11/MAV_Autodiagn%C3%B3stico11-2.pdf
- Prieto Ustio, Ester (2019). El mercado del arte y los museos españoles. En M. Bolaños y J. Arnau (coord.), *Museologías. Teorías, contextos, experiencias, retos. I Foro Ibérico de Jóvenes Investigadores* (pp. 111-119). Museo Nacional de Escultura.
- Reilly, Maura (2016). Living the revolution: A dialogue between Maura Reilly & Lara Perry. *Curating in Feminist Thought. Issue, 29*, 49-52.
- Reilly, Maura (2017). What is curatorial activism? Artnews <https://www.artnews.com/art-news/news/what-is-curatorial-activism-9271/>
- Reilly, Maura (2019). *Activismo en el mundo del arte. Hacia una ética del comisariado artístico*. Alianza Forma.
- Rivera Martorell, Sara (2013). El arte feminista y su exhibición. La musealización de un conflicto. *Encrucijadas, 5*, 106-120.
- Smith, Roberta (2023, 27 de abril). Georgia O’Keeffe, ‘Modernized’ by MoMA. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/04/27/arts/design/georgia-okeeffe-moma-review.html>
- TATE. Tate Report full list of acquisitions-appendix 2020-2022. <https://www.tate.org.uk/about-us/tate-reports>
- TATE. Tate Annual Report 2021-2022. <https://www.tate.org.uk/about-us/tate-reports>

Comunidades de auto-aprendizaje entre el comisariado y la producción artística en la universidad. El caso de Co2, oficina de comisariado contracultural

Self-learning communities between curating and artistic production at the university. The case of Co2, countercultural curatorship office.

Antonio Collados Alcaide

Universidad de Granada

colladosalcaide@go.ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-8288-7199>

Recibido: 17/07/2023

Revisado: 17/12/2023

Aceptado: 20/12/2023

Publicado: 01/01/2024

Enrique “Res” Peña Sillero

Universidad de Granada

enriquepenasillero@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7493-0730>

Sugerencias para citar este artículo:

Collados Alcaide, Antonio; Peña Sillero, Enrique “Res” (2024). «Comunidades de auto-aprendizaje entre el comisariado y la producción artística en la universidad. El caso de Co2, oficina de comisariado contracultural», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 231-252), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.8190>

Resumen

El presente artículo presenta y analiza la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Granada para impulsar programas de formación complementaria dirigidos y diseñados de manera autónoma por la comunidad estudiantil. De manera específica expondremos el trabajo desarrollado dentro del marco del proyecto Las Oficinas y en concreto por el grupo conformado por estudiantes de distintas áreas autodenominado Oficina de Comisariado Contracultural Co2. El artículo presentará el diseño de dinámicas y metodologías de gestión online de experiencias educativas y de producción cultural llevadas a cabo por Co2 enmarcadas en la generación del currículum complementario académico.

Palabras clave: educación artística, innovación educativa, comunidades de aprendizaje, autoeducación, currículum complementario

Abstract

This article presents and analyzes the experience carried out at the University of Granada to promote complementary training programs directed and designed autonomously by the student community. Specifically, we will exhibit the work developed within the framework of Las Oficinas' project and concretely by the group made up of students from different areas calling itself the Office of Countercultural Curatorship Co2. This article will show the design of online management dynamics and methodologies of educational experiences and cultural production carried out by Co2 framed in the generation of academic complementary curriculum.

Keywords: Art education, Educational innovation, Learning communities, Self-education, Complementary curriculum.

1. Introducción

Este artículo presenta y analiza la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Granada para impulsar programas de formación complementaria dirigidos y diseñados de manera autónoma por la comunidad estudiantil. De manera específica expondremos el trabajo desarrollado dentro del marco del proyecto Las Oficinas y en concreto por el grupo conformado por estudiantes de distintas áreas autodenominado Oficina de Comisariado Contracultural Co2 con la intención de encontrar estrategias operativas y orgánicas que puedan ser relevantes para pensar los espacios de producción de conocimiento autogestionados por estudiantes que se constituyen como programas de formación complementarios al curriculum académico.

En septiembre de 2019 se iniciaron, desde el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la Universidad de Granada, algunas acciones encaminadas a conseguir estimular la participación estudiantil en el diseño de programas culturales y de formación complementaria dentro del contexto académico-universitario. Estas acciones coincidirían con las líneas estratégicas que marcaría el Plan Director de la Universidad de Granada (2020) y con la recién inclusión dentro de este vicerrectorado de la gestión del Centro Cultural Universitario “Casa de Porras”, históricamente vinculado al Vicerrectorado de Estudiantes. La voluntad de involucrar de una manera más activa a la comunidad de estudiantes en las políticas culturales que se diseñan o planifican en la Universidad forma parte de la responsabilidad que desde una institución pública académica –con el añadido de ser un ente entre cuyas misiones fundamentales está la formativa–, consideramos que debe asumirse para impulsar fórmulas de gobernanza democrática, para pensar y cuestionar permanentemente los mecanismos y dispositivos mediante los cuales se articulan los procesos de toma de decisión de carácter gerencial y para proponer herramientas, modos y espacios que hagan porosas y apropiables las estructuras mediante las cuales se implementan o impulsan proyectos o actividades.

En el caso de la universidad española, siguen siendo escasos los programas o medios por los cuales el estudiantado puede desarrollar proyectos de extensión universitaria

más allá de las propuestas que se canalizan a través de asociaciones estudiantiles u otras organizaciones formales (Fernández de los Ríos, 2021). Incluso es palpable cierta desafección hacia estas fórmulas (Chela, 2012), como también lo es hacia las estructuras tradicionales de participación y representación estudiantil en los órganos de decisión y gestión universitaria (Ariño y Llopis, 2011).

Si consultamos las distintas páginas webs que dan acceso a los servicios de extensión universitaria, extensión cultural o responsabilidad social universitaria –según las denominaciones más comunes– de las Universidades Públicas españolas¹ encontramos pocos ejemplos de propuestas de innovación social aplicadas a desarrollar procesos de participación estudiantil en el campo de la gestión cultural universitaria. La Universitat de Valencia dispone del programa “Colaboratorios”² dirigidos fundamentalmente a la comunidad de estudiantes en los que se facilita el desarrollo de acciones y actividades formativos que tengan como características principales su “carácter grupal y cooperativo, la transversalidad y el fomento de la creatividad y la innovación tanto socio-cultural como socio-técnica”. La Universitat de Politècnica de València dispone del proyecto Generación Espontánea que opera como una “lanzadera para iniciativas que provienen enteramente de los estudiantes de la universidad” y que reúne a iniciativas lideradas por estudiantes en ámbitos vinculados a las áreas de investigación y docencia de esta universidad: técnicas, científicas, medioambientales y donde tienen alta presencia grupos y asociaciones vinculados al arte, el diseño y la cultura en general. En Generación Espontánea se dan procesos de mentoría entre estudiantes y se trabaja vinculando las acciones de los grupos al desarrollo y reconocimiento de competencias culturales, en línea del trabajo que se está realizando en otras universidades españolas como la de Almería en la que este asunto está en una fase de mayor desarrollo (Ruiz y Codina, 2023).

Esta falta de ejemplos nos dirige a la necesidad de idear, en el seno de la universidad, propuestas que adecúen los intereses y necesidades de la comunidad estudiantil a los medios y recursos que puedan ponerse a disposición para instituir nuevos marcos operacionales adaptados al contexto social, cultural y académico actual.

Cuando hablamos de facilitar la participación debemos puntualizar que no nos estamos refiriendo, como parece obvio, a la gestión de actividades dirigidas al estudiante pensado como público objetivo, es decir “participación” como “consumo cultural”; ni tampoco nos parece conveniente entenderla como un recurso bajo la apariencia de una pseudo-inclusión que derive en programas que tienden a activar una interacción acrítica y que acaban por ser algo así como un método o fórmula de apaciguamiento o “sedante social” (Miessen, 2014) de los conflictos que puede atravesar la universidad pública en estos momentos. Pensamos la participación como un compromiso individual y colectivo por involucrarse activamente en procesos de transformación de la realidad para contribuir a su mejora. Esta dimensión política comprende la universidad como una esfera pública

1 En el marco de esta investigación hemos tomado como muestra el conjunto de Universidades Públicas españolas relacionadas en: <https://www.crue.org/universidades/>

2 Información del programa disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/servicio-extension-universitaria/es/colaboratorio-uv-1286061044221.html>

en tensión atravesada por disputas identitarias, ideológicas y económicas que afectan al modo en que se producen y comparten hoy los saberes. Y en este sentido, las propuestas que presentaremos en este artículo bajo el paraguas del programa llamado “Las Oficinas” las consideramos como ensayos para la gestión colaborativa de programas de extensión universitaria liderados por estudiantes que asumen mantener una dimensión conflictual y disruptiva necesaria frente a las lógicas tradicionales de la participación universitaria.

El profesor Antonio Ariño (catedrático de sociología de la Universidad de Valencia y hasta diciembre de 2020 Vicerrector de Cultura y Deporte de la misma universidad) exponía los desafíos y compromisos que debía asumir la extensión cultural o “cultura universitaria” para contribuir a mantener los valores democráticos.

La universidad puede (debe) operar como un observatorio que toma el pulso a la sociedad en que vive; como un conversatorio que genera espacios para el debate público sobre los asuntos relevantes, aportando datos y hechos, frente a los mitos y las mentiras programadas; como un laboratorio, donde se ensayan formas de vivir mejor juntos en el futuro; como un conservatorio donde se custodian y ponen en valor los bienes patrimoniales que nos han legados quienes en el pasado han compartido este sentido de misión universitaria y han luchado por las mismas esperanzas (2020, p. 141)

Estas funciones son desempeñadas a través de las distintas misiones de la universidad: la docencia, primera; la investigación, segunda; y la extensión cultural, tercera, tal y como se introduce a partir de la segunda mitad del siglo XIX, a partir de las demandas de las clases obreras y populares con objeto de ayudar a superar las fracturas sociales de la época, y establece definitivamente la Ley de Reforma Universitaria de 1983 en el caso español. Estas tres misiones (hoy en día pugna la transferencia con la extensión universitaria como tercera misión) articulan las acciones que completan el currículum formal y no formal del estudiantado, al que se deben sumar actividades de carácter informal, hasta ahora con difícil reconocimiento en el mismo.

Precisamente en estas categorías de acciones no formales e informales es donde se sitúan el conjunto de programas impulsados desde el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la Universidad de Granada con el objetivo de estimular la participación estudiantil en cultura y valorar lo que comúnmente se denomina como “currículum complementario”, que vendría a reconocer la experiencia formativa universitaria desde una perspectiva integral y expandida, más allá de las aulas. Estos programas tratan de abrir y facilitar espacios en los que las demandas no satisfechas por la institución en los deseos de formación de los estudiantes encuentren los medios y recursos adecuados para realizarse. Parten de establecer marcos de confianza donde puedan emerger “comunidades de aprendizaje” cogestionadas entre estudiantes y otros agentes del entorno cultural y social con la colaboración de la propia universidad.

Las comunidades de aprendizaje fueron conceptualizadas, a finales de los años sesenta, por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Lo hicieron, a partir de

experiencias y textos provenientes de la pedagogía crítica y dialógica (Freire, Vigotsky, Giddens, etc.), es decir, de aquellos proyectos pedagógicos que comportaban la posibilidad de una educación transformadora no solo dentro de las instituciones educativas —el aula, el claustro, la escuela...— sino también en espacios informales o relacionados con el entorno, comprometiendo y vinculando a la comunidad cercana en los procesos formativos que se emprenden como un agente educativo más. Las comunidades de aprendizaje plantean cambios estructurales en la manera de entender el fenómeno educativo y sus instituciones, partiendo de una concepción más flexible y democrática de las instituciones académicas que pueda romper la autarquía y jerarquías vertebrales que se dan tanto en los grupos como en los espacios denominados “educativos”. Como recuerda Carmen Elboj “transformar una escuela [o la Universidad] quiere decir transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo, y hacerlo de abajo arriba, como una propuesta colectiva, nunca impuesta” (2002, p. 73)

La consolidación de estas comunidades conlleva enfrentar procesos educativos de carácter situado, es decir, vinculados a necesidades y problemáticas concretas detectadas en el seno de los propios grupos, manteniendo un compromiso ético y político con la transformación de la realidad. “La educación es una forma de intervención en el mundo” recuerda Paulo Freire (2012, p. 95), desplazando los procesos de aprendizaje desde la clausura individual hacia marcos dialógicos y reflexivos integrados en lo social. En este sentido, podemos entender los procesos dados en estas comunidades como modos pedagógicos colectivos en los que la condición educativa se inserta a partir de las negociaciones, colaboraciones y voluntades articuladas y mediadas en la interacción entre múltiples agentes.

Bajo esta perspectiva las comunidades de aprendizaje se instituyen como procesos participativos y horizontales a partir de la acción coordinada, tanto de la comunidad académica como de la sociedad, construyendo proyectos de ciudadanía activa donde, a partir de las especificidades y del diálogo de identidades e intereses de todos los implicados, las fronteras culturales se entrecruzan multiplicándose.

Las comunidades de aprendizaje pueden ser tanto formales como informales, y aparecen de forma casi omnipresente en nuestra vida diaria a modo de grupos que manifiestan cierta afiliación e interés común, e interactúan de una manera continuada, aportando sus conocimientos particulares para crear una experiencia de aprendizaje colectiva. Jane Lave y Etienne Wenger, cuando introducen su teoría del aprendizaje basado en “comunidades de práctica”, muestran cómo estos espacios y situaciones de aprendizaje colectivo son tan comunes como las que se dan entre grupos de trabajadores de una fábrica, en un conjunto musical que ensaya con el objetivo de presentar sus canciones en un concierto, en una red de científicos que comparten los resultados parciales de sus investigaciones para alcanzar un objetivo común, etc. Estructuras sociales que reconocemos y de las que formamos parte muchos de nosotros. Lo que señalan estos autores es que el aprendizaje no es una actividad separada de la vida y que, si bien hay momentos de mayor intensidad, nuestra cotidianidad está configurada de tal modo que se crean continuamente situaciones sociales no predeterminadas en las que se generan estructuras de aprendizaje en función

de una práctica concreta. Si estas estructuras se prolongan en el tiempo con la intención de sostener una empresa compartida, tiene sentido denominar –según Lave y Wenger– a estas formaciones con el calificativo de “comunidades”, siendo la práctica concreta de cada una de ellas, la cualidad principal de su agrupación.

Una práctica social concreta puede ayudar a definir una comunidad. La proyección de un objetivo en un entorno común al que se vinculan unos individuos da forma a una organización social a la que podemos llamar comunidad. Ésta, ni tiene como cualidad necesaria ser homogénea, ni está formada por entes replicados o uniformes, sino que integra en sí misma identidades contradictorias, elementos que serán familiares y otros ajenos, situaciones que podremos reconocer y comprender, y otras que no, y en sus entremedias, de manera progresiva, se entreteje su organicidad, los roles y posiciones de cada cual, así como sus modos de representación, tanto hacia el interior de su estructura como a su exterior, también constituyente (su contexto histórico, político y social).

Cuando pensamos la creación de espacios de autoformación entre estudiantes, y de estos con otros agentes de la comunidad universitaria y del entorno, partimos del supuesto de que el aprendizaje requiere e implica participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social. Es decir, frente a otras teorías que lo limitan a un proceso básicamente individual, los programas impulsados desde el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio dentro del proyecto cultural de Casa de Porras partían –en un alto grado– de incentivar procesos de aprendizaje entendidos como un hecho colectivo, que se fundamenta en la participación social.

En el año 2022, desde el Centro Universitario Casa de Porras, en colaboración con Casa del Estudiante y Medialab Ugr, se ha puesto en marcha el Laboratorio Permanente sobre Política Cultural Universitaria³ que surge como un espacio de reflexión y debate sobre políticas culturales en el ámbito universitario. Este laboratorio quiere reunir a estudiantes con inquietudes culturales, con voluntad de colaboración y con espíritu crítico para que desde sus deseos, saberes y experiencias creen un lugar en el que idear, proponer y experimentar proyectos o actividades que puedan satisfacer sus demandas, enriquecer su formación académica y conectar la cultura universitaria con la sociedad.

Dentro y fuera del espacio universitario, son muchas las voces que destacan la falta de agilidad de la institución académica universitaria para adaptarse a las nuevas formas de organización, producción y difusión de conocimiento que se dan en otros espacios formales e informales, muchos de ellos habituales del estudiantado universitario. Se aplican términos como los de “obsolescencia programada” (Fitzpatrick, 2011) para definir el horizonte futuro de muchos de los procedimientos y formas propias de la academia. Sin embargo, son muchas las iniciativas institucionales que están ensayando modelos de organización de carácter disruptivo que apuestan por lógicas cooperativas basadas en dinámicas propias de las redes digitales o de espacios de experimentación social, como

3 Consultable en: <https://casadeporras.ugr.es/programas/los-laboratorios/laboratorio-permanente-sobre-politica-cultural-universitaria/>

los denominados “laboratorios ciudadanos”, que plantean dinámicas alternativas a los marcos y modelos tradicionales de generación de conocimiento (Ricaurte y Brussa, 2017).

En esta línea de diseño de procesos instituyentes de carácter colaborativo se sitúa la creación del Laboratorio Permanente sobre Política Cultural Universitaria y otros programas de activación de la participación estudiantil que también se han ido impulsando desde 2019 con el fin de generar las condiciones más adecuadas para incentivar espacios de formación complementaria gestionados por el estudiantado universitario de la Universidad de Granada. Con una mayor trayectoria, aunque limitada por efectos de la pandemia COVID-19, durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022 se ha llevado a cabo una línea de trabajo para impulsar comunidades de aprendizaje autónomo denominado “Las Oficinas”⁴.

2. La Oficina de Comisariado Contracultural Co2. Una comunidad de aprendizaje entre el arte, la educación y las redes digitales

De entre todos los grupos de aprendizaje autónomo resultantes del programa de Las Oficinas, la Oficina de Comisariado Contracultural Co2 decidió enfocarse precisamente en la práctica artística contemporánea. Co2 (Comisariado Contracultural/Co al cuadrado) busca con su nombre evocar visualmente al dióxido de carbono, ya que a pesar de sus connotaciones negativas debido a su vinculación con los gases que generan el efecto invernadero, forma parte de los elementos que generan y conforman la vida. El planteamiento inicial del grupo constituía una reflexión sobre la toxicidad de la contracultura, entendiendo la misma como una disciplina anómala que contamina el ecosistema tradicional de gestión y comisariado cultural. A pesar de su aparente nocividad, esta contaminación cultural también beneficia al panorama actual, desarrollando prácticas marginales que ofrecen nuevos puntos de vista, que enriquecen las prácticas comisariales y crean nuevas relaciones en red, con el potencial de superar las convenciones institucionalizadas. La contraculturalidad de la Oficina no se encuentra por tanto exclusivamente en sus resultados, sino en sus intenciones, esquemas y modos de operar.

La autonomía del grupo con respecto a la institución, que facilitó su propia génesis, así como los deseos e intereses de la propia Oficina, son fundamentales para comprender el modelo de gestión del equipo ya que aquello que se tiene en común es indisociable de las formas de su administración (López, 2020, p. 7). Las relaciones horizontales de coordinación y trabajo componen no solo el resultado de su producción cultural sino la propia idiosincrasia del equipo, contribuyendo al beneficio mutuo de sus componentes y a su pervivencia. Como comunidad de aprendizaje complementaria al modelo institucional, era importante que la Oficina no se limitara a reproducir los modelos de enseñanza verticales, sino que fuera capaz de construir orgánica y paulatinamente un modelo propio acorde a sus necesidades. Estos esfuerzos han sido necesarios para construir un terreno común sobre el que elaborar unos cimientos que garantizaran su estabilidad, así como su agencia colectiva.

4 Consultable en: <https://casadeporras.ugr.es/las-oficinas/>

En la última década y en aras de la innovación educativa, se han dedicado muchos esfuerzos en pensar y experimentar si se podrían reformular algunos espacios virtuales (por ejemplo, foros en línea y redes sociales de diversa índole) para aplicarlos eficientemente al terreno educativo, debido entre otras cosas a su alto uso por parte de los estudiantes. Esta investigación se hizo irremediablemente urgente debido a la pandemia de la COVID-19, cuyas restricciones introdujeron el concepto de aula *online*. Una reciente investigación confirma la elevada aceptación estudiantil de este tipo de aplicaciones (Lukman, Fathi, 2021), concretamente en el caso de Discord, una aplicación gratuita de mensajería instantánea utilizada normalmente en el campo de los videojuegos. La Oficina Co2 trabaja y se comunica exclusivamente a través de Discord, siendo su herramienta principal de gestión, coordinación y evaluación. El grupo decidió emplear esta aplicación por su facilidad para archivar y administrar *topics* (canales diferentes para cada tema, mas todos reunidos en el mismo grupo), su sistema de notificaciones (notificación personal o grupal, personalizables), su sistema de respuesta (facilidad para responder mensajes específicos, votar por medio de emoticonos), su modo de almacenamiento de archivos (los archivos no se almacenan en el dispositivo sino en el servidor, por lo que no ocupan espacio en el teléfono ni en el ordenador) y su sistema de voz y vídeo (pueden crearse diferentes canales para videollamadas simultáneas entre diferentes miembros del grupo). Todo ello ha contribuido a un clima comunicativo directo, eficiente y horizontal, donde los miembros del grupo pueden manifestarse con fluidez y organizarse fácilmente, contribuyendo a su profesionalización.

Desde su primer proyecto en enero de 2020, el grupo trabaja para reflexionar en torno a las prácticas curatoriales, las líneas que separan a artistas y comisarios y la creación de redes rizomáticas de conocimiento y aprendizaje. Su primer paso fue “Fajalauza 2020. De aquellos barro, estos lodos”, un acercamiento estudiantil a la tradición ceramista del barrio granadino del Albayzín para contribuir a repensar sus valores patrimoniales y humanos y a potenciar su inscripción en el presente. “Fajalauza 2020” fue un intento de rendir homenaje a estos valores a partir de la intervención de un grupo de jóvenes artistas que modificaron y reinterpretaron la cerámica granadina. Gracias a la colaboración de la Fundación Fajalauza, éstos pudieron visitar en varias ocasiones la fábrica para conocer de primera mano su histórica relación con el barro y trabajar a partir de ella. El resultado fue un proyecto expositivo presentado en el Palacio del Almirante de Granada, comisariado por Javier Iáñez, Enrique Res y Mario Caballero (Figura 1).

Este proyecto quiso establecer una relación más horizontal y cercana entre la Fundación Fajalauza y los artistas, así como con el público asistente a la muestra. Más allá de una simple inspiración, se animó a los participantes a que acudieran a la fábrica en diferentes sesiones grupales, programadas por el equipo, para escuchar su historia, tomar nota de aquello que encontraran de interés, recorrer los diferentes espacios del edificio e incluso seleccionar determinados elementos que allí se encontraban para trabajar directamente con ellos: atadores, baldosas, piezas de barro, azulejos, etc. Este encuentro fue fundamental para enriquecer el proceso y obra de los artistas pero también para que los miembros de la Fundación se sintieran genuinamente representados: al operar de forma

cercana y atenta, los habitantes del barrio del Albayzín podrían reconocer rápidamente la influencia de la tradición histórica en las obras de los jóvenes artistas, a pesar de la contemporaneidad y aparente distancia de los resultados.



Figura 1. Obra de Manuel Senén en la exposición “Fajalauza 2020”, Palacio del Almirante.

Fuente: fotografía de Mario Caballero.

A su vez este proyecto sirvió para ir construyendo y ensayando el espacio de colaboración, aprendizaje y producción cultural que finalmente desarrollaría Co2 en sucesivos proyectos.

3. La comunidad online de la Oficina Co2. “Twitch” y aprendizaje entre iguales

Poco tiempo después, la pandemia de la COVID-19 imposibilitó cualquier tipo de intervención e interacción física, por lo que el grupo tuvo que adaptarse rápidamente a las exigencias del momento. A partir de este punto, los esfuerzos de Co2 comenzaron a depositarse en generar espacios de difusión y aprendizaje a través de eventos virtuales, promoviendo la comunicación bidireccional y la construcción colectiva de conocimiento. Para ello, generaron una serie de eventos en “Twitch” (la plataforma de retransmisión en vivo) que operaban bajo una metodología subversiva, esto es, contando con estudiantes y jóvenes artistas en lugar de profesionales para promover los discursos no expertos.

En el contexto emergente del arte, al que pertenecen los estudiantes universitarios matriculados en grados como el de Bellas Artes, no son suficientes los espacios y programas dedicados a la difusión de arte en relación a las necesidades de promoción necesarias,

lugares donde poder mostrar su trabajo, realizado a partir de sus experiencias educativas o de manera autónoma. Pero aún se hace más patente la falta de foros extracurriculares donde poder compartir sus procesos e intereses sobre temas relacionados con sus áreas de trabajo y poder aportar una visión personal de los mismos⁵. Estos momentos dialógicos suelen darse en forma de conferencias o charlas organizadas por las instituciones culturales, pero no acostumbran a establecer una comunicación real con los estudiantes que acuden a ellas, fruto de un modelo de diseño de carácter unidireccional y jerárquico. En el caso del programa Las Oficinas —y teniendo en cuenta que su gestión es llevada a cabo por estudiantes universitarios— consideramos que ofrece un ejemplo significativo de cómo poder estimular los procesos de participación directa en lo que se conoce como el tercer pilar universitario: la Extensión Universitaria. Más allá de la experiencia profesional, las intuiciones de los/as jóvenes artistas y estudiantes que participan en estos programas describen las pistas de su muchas veces incierto futuro laboral y las posibles direcciones del arte contemporáneo actual.

Los programas desarrollados por Co2 a través de la plataforma Twitch, llamados “Breathing Sessions”, solían ocurrir mensualmente y versaban sobre disciplinas que resultan a veces marginadas o sin espacio dentro de los programas académicos artísticos como: el diseño popular, las músicas urbanas, la moda, los videojuegos o el tatuaje (Figura 2).



Figura 2. Captura del quinto programa de “Breathing Sessions”, retransmitido en directo en Twitch el 14 de marzo de 2021. Fuente: original de los autores.

5 En los últimos años foros como los “Encontros de Artistas Novos” en Santiago de Compostela, auspiciado por la Xunta de Galicia, o el programa “A Secas” que organiza el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, ambas iniciativas, sin implicación de alguna institución universitaria, han cumplido esta labor promocional y relacional.

“Breathing Sessions” se transformó rápidamente en un espacio dialógico de difusión y conocimiento, enfocado principalmente en la comunidad universitaria y los/as artistas emergentes. La premisa fundamental que organizaba el guión de los programas no era ya plantear una aproximación a los temas que se planteaban, sino que albergaba una intención más significativa desde una perspectiva pedagógica: la construcción de una pequeña comunidad de aprendizaje *online*. La plataforma Twitch es conocida por las facilidades que ofrece a la hora de construir comunidades participativas a través de la interacción entre sus usuarios (Hamilton, William A.; Garretson, Oliver y Kerne, Andruid, 2014), por lo que constituía un espacio ideal para el proyecto del equipo. La decisión de centrar sus esfuerzos en la Red vino motivada por dos razones: la llegada de la pandemia a nuestro país y la falta de un espacio físico de reunión. En aquel momento de fragilidad, la intensidad de la programación online demostraba que se necesitaba más que nunca disponer de un espacio para compartir, un lugar colectivo y conectivo donde habitar y relacionarse, pero también donde establecer prácticas relacionales de ocio y conocimiento.

Otro motivo por el que Co2 se dispuso a construir ese espacio dialógico online fue su permeabilidad. Los espacios digitales en línea, aún con su intangibilidad, aparecen maleables y se presentan como una alternativa a lo ya instituido, aportando recursos y herramientas para moldear un espacio autogestionado *ad hoc*. Precisamente, la premisa del programa de Las Oficinas era provocar la génesis de comunidades de aprendizaje al margen de los programas principales de formación de la Universidad, y la secuencia de acciones online diseñadas y gestionadas por Co2 demostraba la necesidad de hacer emerger espacios al margen de los instituidos formalmente. No porque se rechace categóricamente a la institución en ellos, sino porque se precisa cierta independencia: un lugar en el que experimentar y arriesgar, sin la presión y condicionantes que impone la institución.

Para pertenecer a un espacio no se precisan cosas tangibles, nos basta con experiencias comunes y recorridos grupales (Res, 2022). Los espacios virtuales, con las herramientas que brindan para su adecuada autogestión, facilitan este deambular sosegado que motiva el recorrido. Debido al carácter mensual de los programas de la Oficina Co2, se invitaba a los usuarios a volver, a transitar el espacio y a subjetivarse. Por tanto, la sensación de pertenencia que se conforma en torno a este tipo de comunidades *online* no se genera en base al contenido sino a la propia voluntad de sus miembros, aquellos que están interesados en defender el espacio común (Subirats y Rendueles, 2016, p. 69).

Esto conlleva entender que lo común no es meramente un tipo de propiedad entre lo público y lo privado, sino una forma de producción donde la vida social no sería un efecto colateral de dicho modo de producción sino el medio y el resultado del actuar común. En este sentido, (...) la comunidad ligada a los comunes digitales no antecedería a estos por estar conformada de antemano, sino que sería el resultado de sus prácticas. No se trataría de una acepción de comunidad fuerte ligada por rasgos identitarios –la lengua, la historia o la geografía– sino por una comunidad postidentitaria tramada más bien por aquello que hace y no posee (López, 2020).

Edificar una comunidad de aprendizaje *online* era tan solo una estrategia para promover las intenciones originales del programa de Las Oficinas: la construcción colectiva de conocimiento, el entramado horizontal de decisiones e interacciones y la formación complementaria; una alternativa que es a la vez educativa y pero también pensada desde el grupo como afectiva y recreativa. Precisamente para desarrollar estas premisas, el equipo de Co2 celebró en mayo de ese mismo año la primera edición de “Noise is not Data”, el festival de arte virtual de convocatoria abierta (Figura 3). Todo el proceso de creación del festival se basó en la cooperación y el trabajo en equipo, donde los artistas (mediante convocatoria pública) proporcionaban un material generado a través de sus *smartphones* que los/as comisarios/as tenían la libertad de modificar, apropiar, deformar o pervertir. De esta forma, se evidenciaba la ruptura que ofrece la condición *post-internet* en el ámbito artístico en dualidades obsoletas como artista/comisario o creación/exhibición. Así, se ofrece una visión de un arte que se crea al mismo tiempo que se mira, donde el material ha sido seleccionado, apropiado y manipulado por el artista como por el comisario a partes iguales. Este trabajo en equipo donde todo se conecta en red constituye un objetivo que está presente en Noise is not Data, tanto en su desarrollo y proceso de realización como en el resultado final: la defensa de la libre circulación de material en Internet. El evento final aconteció en Twitch y duró todo un fin de semana.



Figura 3. Cartel horizontal de la primera edición de “Noise is (Not) Data”, realizado exclusivamente en Twitch el 8, 9 y 10 de mayo de 2020.

Fuente: original de los autores.

“Beats to Curate to” (Figura 4) fue el proyecto encargado de cerrar la primera temporada del equipo de Co2. La idea era crear un álbum virtual recopilatorio de canciones que sirvieran para acompañar la experiencia comisarial, emulando la contemporánea

situación universitaria en la que se estudia con *beats* de *lo-fi hip hop* de fondo. El proyecto se generó gracias a una convocatoria abierta en la que los interesados podían enviar tanto *beats* como diseños de portadas para conformar la edición del proyecto final. El resultado fue un disco puramente instrumental y ecléctico que unía las composiciones sonoras de doce artistas con las creaciones plásticas de otros doce, ayudando a establecer relaciones entre artistas de diferentes contextos e intenciones. Para su estreno, organizaron una *listening party* en directo con los/as artistas que participaron en el álbum. Actualmente, el disco se encuentra disponible para compra en Bandcamp, donde el precio es elegido por el comprador debido a su carácter simbólico.



Figura 4. Portada del álbum experimental “Beats to Curate to” (2020).

Fuente: original de los autores.

Gracias a todos estos eventos, la Oficina Co2 pudo experimentar con las posibilidades que ofrecía la plataforma. La retransmisión en directo y el *feedback* del chat promueven un modelo de comunicación instantánea que permite una conversación grupal muy cercana. Esta performatividad que les concede el medio también da lugar a una educación cultural a través de la acción virtual, un punto clave dada la situación de incapacidad de relación física que generó la pandemia desde marzo de 2020. Disponer de un espacio virtual que funcione a modo de tercer lugar en el que interactuar, socializar, conocer y actuar se convierte en algo fundamental a la hora de crear o desarrollar comunidades culturales no solo de entretenimiento, sino de aprendizaje colectivo. En este sentido, como argumenta el abogado estadounidense Lawrence Lessing (2004), las nuevas formas de producción y creatividad que se despliegan en Internet, y en los últimos diez años sobre todo a través de las redes sociales (Twitch, es una de ellas, pero también podríamos hablar del uso extensivo de Instagram o YouTube como medios decisivos en el campo cultural), ofrecen la oportunidad de reorganizar no sólo la producción cultural sino en general toda nuestra sociedad.

4. “Transistor”. Mediación artística, educación fuera y dentro del museo

En septiembre de 2021 comenzó un nuevo proyecto de la Oficina Co2, el cual tendría lugar en la sala de exposiciones del Parque Tecnológico de la Salud de Granada (PTS) y que estaría vinculado a su contexto más próximo: el barrio residencial del Zaidín. Esta iniciativa, que pudo realizarse gracias a la convocatoria de Ayudas a la Producción, Comisariado y Mediación Artística de la UGR, tuvo una duración de nueve meses y contó con la participación de un pequeño pero diverso grupo de vecinos y vecinas del barrio.

La premisa del proyecto surgía de una reflexión sobre la oferta cultural de la capital granadina, la cual se sustenta mayoritariamente de turistas y estudiantes (Asensio, 2020). El equipo de la Oficina quiso indagar en si realmente había una escisión entre lo que se ofrecía a la gente de paso (turistas, de tránsito breve, y estudiantes, de estancias más alargadas en el tiempo pero igualmente transitorias) y a los residentes perennes de la ciudad. Uno de los posibles indicativos de esta supuesta brecha sería la sala de exposiciones del PTS, que en aquellos momentos se encontraba inutilizada, entre otras cosas, por su escasa afluencia de público. El proyecto “Transistor” (así fue titulado por el equipo) pretendía vincular ese espacio expositivo con el barrio en el que se ubicaba, tratando de acercar el arte contemporáneo a los residentes del lugar.

Mediante una larga serie de reuniones, encuentros, talleres y excursiones, el equipo trabajó con el grupo de vecinos y vecinas para construir, de forma colectiva, un acercamiento a la imagen contemporánea. Co2 decidió trabajar sobre la imagen porque es uno de los componentes fundamentales de nuestra realidad cultural, que amasa y unifica nuestras experiencias visuales por medio del cine, la publicidad, la televisión, los servicios en streaming y por supuesto todo el compendio de las artes visuales. Explorar la imagen

permitiría un lenguaje común, accesible para todos y todas, que ayudaría a construir una pequeña comunidad localizada de aprendizaje colectivo durante los meses que duró el proyecto (Figura 5).



Figura 5. Primera reunión del proyecto “Transistor”. Encuentro del grupo con los vecinos y vecinas del barrio que asistieron al evento. Fuente: original de los autores.

El Como agentes externos, para Co2 era importante conocer la historia del barrio por medio de las conversaciones con los vecinos y vecinas, así como a través de las propias imágenes del mismo. Las imágenes de archivo, los relatos y las excursiones por las calles del Zaidín contribuyeron a generar una pedagogía de carácter bidireccional en la que tanto los miembros de la Oficina como los participantes del proyecto aprendían sobre el uso contemporáneo de la imagen y su potencial vinculante con su historia y usuarios. Por medio de la fotografía analógica, la escritura y el collage, el equipo de Co2 consiguió conformar un grupo autónomo donde la educación artística no se daba en una sola dirección, sino que se ampliaba y magnificaba a medida que se multiplicaban las experiencias.

Como proyecto final y de cierre se realizó un vídeo documental de 20 minutos de duración que planteaba la situación económica y social del Zaidín, la integración (o no) del PTS en el barrio y cómo la cultura llega al mismo. El vídeo se proyectará a lo largo de 2023 en diferentes espacios del barrio, así como en otros lugares más céntricos

pertenecientes a la Universidad de Granada. Tanto la cronología de las reuniones y talleres como los esfuerzos realizados de cara al documental y sus proyecciones serán recogidos en una publicación editada por la Universidad de Granada y diseñada por la Oficina Co2.

5. En el Sexto Pino. Un espacio de investigación y edición colaborativa

Finalmente nos gustaría presentar y analizar el proyecto editorial “En el Sexto Pino”, una publicación presentada en diciembre de 2022 en el Centro Cultural Casa de Porras, fruto del trabajo realizado por la comisión de investigación de Co2.



Figura 6. Imágenes de la presentación de la publicación “En el Sexto Pino” (EUG, 2022) en el Centro Cultural Universitario “Casa de Porras”. 1 de diciembre de 2022. Fuente: original de los autores.

Tras el primer año de funcionamiento de la Oficina Co2, y su consiguiente autoevaluación, el equipo decidió dividirse en dos comisiones: la comisión de diseño y la comisión de investigación. Todos los miembros participarían en todos los proyectos, pero se repartirían algunas tareas en función de la comisión que eligieran. La comisión de diseño se encargó de cuestiones de difusión y diseño, como la elaboración de carteles, logos e imágenes que contribuyeran a vocalizar y expandir sus proyectos y convocatorias, así como el diseño de dossiers y anteproyectos. La comisión de investigación se conformó

para elaborar un proyecto conjunto de investigación, que originalmente iba a adoptar una forma audiovisual, pero que finalmente culminó en un proyecto editorial. Ambas comisiones se comunicaban de forma paralela e independiente en diferentes canales del grupo de Discord de la Oficina, para luego presentar la información sintetizada en el canal general (Figura 6).

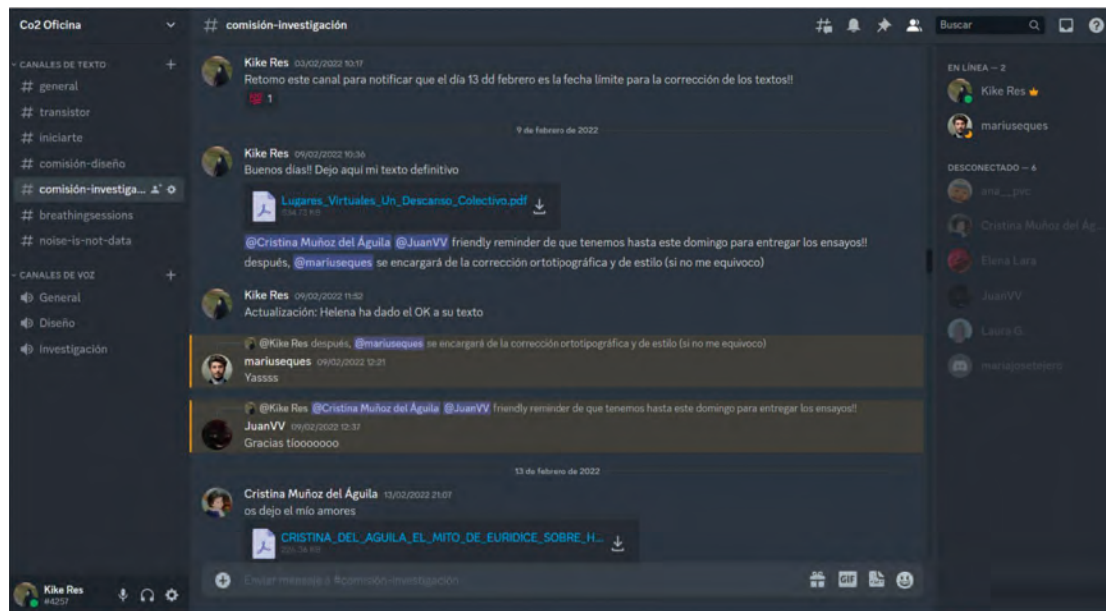


Figura 7. Captura del canal de investigación en el grupo de Discord de la Oficina Co2. Conversación del 9 de febrero de 2022.

Fuente: original de los autores.

La premisa principal del proyecto era trabajar en torno al concepto del *margen*, es decir, todo aquello que se encuentre en las afueras, que forme parte de la disidencia, aquello que es a menudo obviado o directamente suprimido; todo en coherencia con el espíritu inicial de la Oficina. Partiendo de esta idea, cada miembro de la comisión eligió un tema al que dedicaría sus investigaciones particulares. Cada método fue por ende único y personal, pero se repitieron algunas estrategias: todo tipo de lecturas, visionado de documentales y películas, visitas a museos y centros culturales, conversaciones con compañeros/as, correspondencias por correo electrónico y entrevistas a profesionales de interés. El resultado de cada investigación tomaría la forma de un breve ensayo de entre 3.000 y 4.000 palabras, que luego se aunaría en una misma publicación en papel.

El título de la publicación, “En el Sexto Pino”, nace evidentemente de la expresión “el quinto pino”. El coloquialismo se refiere a un lugar muy alejado, aquello que se escapa a nuestros paisajes mentales cotidianos, y a menudo implica un esfuerzo (ej: ir hasta el quinto pino para hacer algo). La Oficina, en su incesante intención de ir más allá, consideraba propio acercarse no solo a ese quinto pino, sino a lo que se puede hallar

después: *el sexto pino*. Es en este emplazamiento donde se encuentra la comisión de investigación. Por ponerlo en palabras de Juan Viedma, miembro de Co2 y encargado de trazar el resumen del libro:

Más allá de la conciencia de lo que está lejos, en el *quinto pino*, existe un cúmulo de ideas, conceptos y dinámicas que escapan al radio habitual de la imaginación. Aquello que no tiene una ubicación en el propio espacio mental es, pues, lo que requiere de la ayuda de imaginaciones ajenas y experiencias totalmente desconocidas. Ese paraje remoto entre la burla y el misterio es el que la Oficina Co2 (Oficina de Comisariado Contracultural) entiende como el *sexto pino*.

En la siguiente publicación, la primera redactada y diseñada por la Oficina Co2, se aborda su naturaleza desde casos de estudio específicos (...): problemáticas de género y sexualidad, la reinención del descanso en una época atravesada por el mundo digital y sus tiempos, la vigencia del término «arte marginal» y los frutos del arte relacional (Oficina Co2, 2022).

El resultado fue un proyecto editorial de 80 páginas diseñado y maquetado por Enrique Res (miembro de Co2 y de ambas comisiones) y editado por la Universidad de Granada. La portada fue ilustrada por Paqaru, artista malagueño, que realizó un dibujo basado en la premisa original de la comisión de investigación. Los autores/as de los textos son Antonio Collados Alcaide, David Martín López, Helena Moreno Mata, Cristina Muñoz del Águila, Pedro Ordóñez Eslava, Enrique 'Res' Peña Sillero y Juan Viedma Vega (Figura 7).

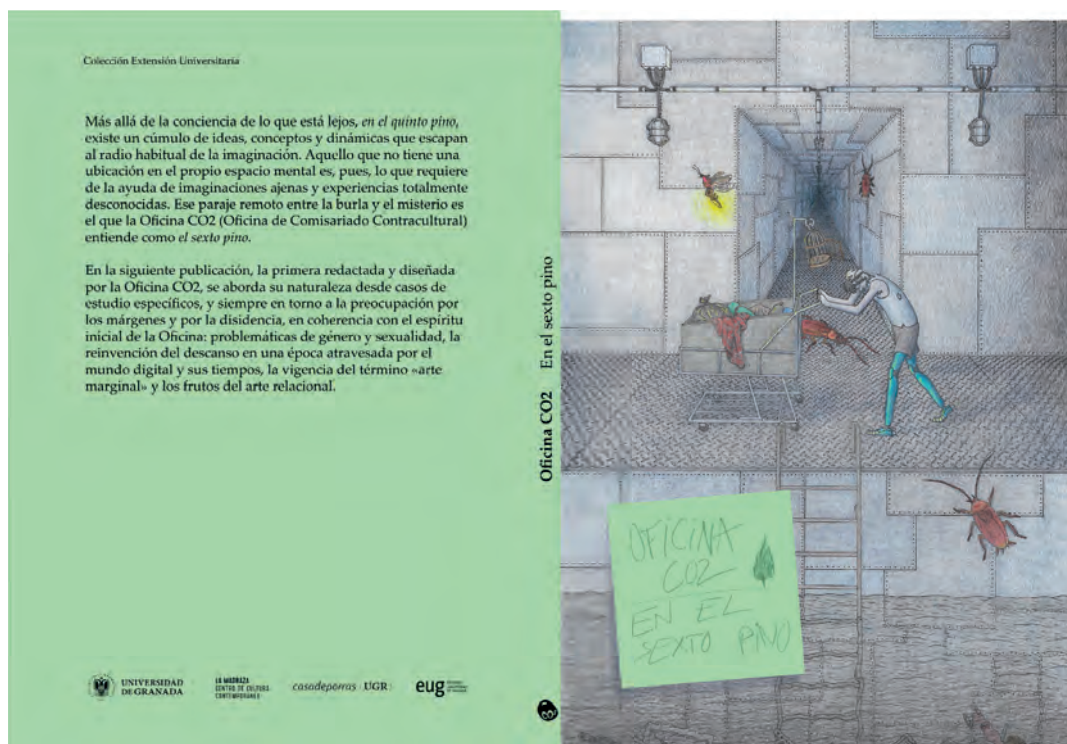


Figura 7. Cubierta desplegada de “En el Sexto Pino”. Ilustración de la portada por Paqaru. Diseño de cubierta por Enrique ‘Res’ Peña Sillero. Fuente: original de los autores.

El trabajo editorial realizado en la publicación “En el Sexto Pino” opera fundamentalmente como un dispositivo de traducción y circulación de los saberes producidos durante el conjunto de prácticas y experiencias desarrolladas por el grupo. Debemos entender el proceso editorial llevado a cabo como un fenómeno de “multiplicación” y “coaligación” de aprendizajes, en el que mediante la práctica colaborativa (Collados, 2014) se da forma a la publicación. Sería importante comprender que “publicar” en este caso no se concibe como una fase final donde los materiales que han sido formateados buscan su público, sino como un lugar de conversación y encuentro, es decir, un proceso de construcción de una “esfera pública dialógica” –de un “público”– en la que el proceso editorial se inserta en ese espacio imaginativo y experimental que denominamos “laboratorio” para propiciar procesos de co-producción de conocimiento. Es lo que Stephen Shukaitis define como una “edición de resonancia” (2014):

Podría pensarse que la organización misma del proceso productivo editorial es tan importante como lo que se produce. ¿De qué manera? Se deduce lógicamente de la idea de que uno publica con el fin de animar nuevas formas de relaciones sociales, que se hacen posibles mediante la extensión y el desarrollo editorial, mediante la relación social que ello anima. Publicar comporta por sí mismo y a través suyo ciertas competencias de cooperación social que son valiosas aun cuando lo que se produzca como producto final no sea un resultado excelso. Esto podría incluso no tener ninguna importancia. En resumen, publicar es la iniciación de un proceso corporizado que produce y reproduce conocimiento y comprensión, antes que la creación de objetos fijos que contienen y fijan un entendimiento completo. La producción de una comunidad de colaboración y de significados compartidos, la producción de un público, contiene de por sí una riqueza que es a veces más grande que un simple texto. La producción del texto es valiosa solo por las relaciones sociales en las que se inserta y a través de las cuales produce significado.

6. Conclusiones

El ejemplo de experimentación pedagógica e institucional de Las Oficinas ha contribuido dentro de su contexto inmediato de intervención, la Universidad de Granada, a ensayar formas y metodologías de participación estudiantil no limitadas al consumo cultural o la inscripción en programas prescritos por parte de la institución. La importancia de las acciones llevadas a cabo radica en la creación de un espacio de confianza entre los responsables de la gestión estratégica del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio –y sus unidades– y los estudiantes implicados en la creación y diseño de cada una de las comunidades de autoaprendizaje denominadas Oficinas. Esta disposición institucional ha permitido, por una parte, enriquecer los modos con los que la Extensión Universitaria puede configurar espacios de formación activa e implicar a la comunidad estudiantil en la transferencia de conocimiento académico desde las aulas a la sociedad en general. Por otra parte, esta experiencia supone en sí misma una oportunidad para

imaginar y experimentar posibilidades de transformación institucional. Nos referimos a las oportunidades que abren programas de esta naturaleza para desarrollar, desde la gestión de unidades académicas, “laboratorios colaborativos” (Lafuente, 2008), donde –como es el caso de la Oficina Co2– puedan aplicarse metodologías propias de la cultura, las artes y la educación en los que ensayar lo que Mary Louise Pratt define como “zonas de contacto” (1991), espacios críticos en los que puedan darse encuentros enriquecedores y significativos entre la diversidad de agentes que participan en ellos, sin evitar u opacar las problemáticas y divergencias que pudieran emerger.

Con la presentación de algunas de las acciones, actividades y programas llevados a cabo por la Oficina Co2 hemos querido detenernos a analizar la organicidad heterogénea de esta comunidad de aprendizaje universitaria. Nos ha interesado, explicitar los “modos de hacer” autogenerados por el grupo a partir de las necesidades materiales y operacionales de cada uno de los proyectos que han desarrollado. La adaptación a las contingencias externas (como el caso de la crisis sanitaria COVID-19) o internas de la Oficina Co2 (distanciamiento físico, finalización del periodo de estudios de algunos miembros, altas y bajas del grupo, etc.) han necesitado del diseño de mecanismos para conseguir mantener el grupo activo al cuidado de sus proyectos y para desarrollar su propia evolución como equipo. En las tácticas y estrategias empleadas para ello se concentra el valor que esta iniciativa puede tener para el contexto académico y profesional del mundo artístico. Para ambos, la singularidad de una iniciativa como Co2 puede servir de referente y modelo con el que activar experiencias de similar valor.

Los métodos empleados han contribuido a la formación autónoma de los miembros de la Oficina Co2, aunque auspiciada por la relación de apoyo con la Universidad de Granada, configurando una relación simbiótica entre estudiantado y academia. Esta emancipación presente en el grupo ha permitido el aprendizaje entre iguales, la socialización del conocimiento (Martínez, 2010) y la profesionalización y empleabilidad en el campo del arte contemporáneo desde la producción y el comisariado. Esto se demuestra con el éxito conseguido por el equipo de Co2 en prestigiosas convocatorias públicas, como el caso de Iniciarte, principal herramienta de promoción del arte emergente andaluz gestionada por la Agencia Andaluza de Instituciones Culturales en la que fueron seleccionados para comisariar la exposición Tiempo Muerto⁶ en el Museo de Málaga (enero-abril 2023).

La relevancia de este caso de estudio queda patente tanto en los modos de hacer como en los resultados registrados a lo largo del artículo, y creemos que testifican las posibilidades académicas y laborales que este tipo de auto-organización puede ofrecer.

Referencias

Ariño, A y Llopis, R. (2011) *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.

6 Consultable en: <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/redportales/iniciarte/content/oficina-co2>

- Ariño, A (2020). *Cultura universitaria. Políticas para la Alma Mater*. Valencia: Tirant humanidades.
- Asensio, A. (18 de junio de 2020). Los estudiantes de la UGR aportan cada año 217 millones de euros a la economía de Granada. *Granada Hoy*. Recuperado de https://www.granadahoy.com/granada/estudiantes-UGR-millones-economia-Granada_0_1474952704.html.
- Chela, X (Coord.). (2012). *La participación estudiantil en las universidades*. Bellaterra: Àrea de Participació i moviments socials Institut de Govern i Polítiques Públiques. Recuperado de https://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_Introduccion_IGOP.pdf
- Collados, A. (2015). La edición como medio para la multiplicación de los saberes producidos en los espacios de producción cultural colaborativa. Los casos de Fadaiat y Aulabierta. *SOBRE*, 1. Recuperado de <https://doi.org/10.30827/3135>
- ElBoj, C; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Jorge A. Fernández De los Rios, J. A. (2021). *La cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/66381/1/T42191.pdf>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1). Recuperado de http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf
- Fitzpatrick, K. (2011). *Planned obsolescence: Publishing, technology, and the future of the academy*. Nueva York: NYU Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814728970.001.0001>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Hamilton, W.; Garretson, O. y Kerne, Andruid. (2014). *Streaming on twitch: fostering participatory communities of play within live mixed media*. Recuperado de <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2556288.2557048> <https://doi.org/10.1145/2556288.2557048>
- Lafuente, A. (2008). Laboratorio sin muros. Inteligencia colectiva y comunidades de afecto. *Digital.CSIC*. Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/2899>
- Lessing, L. (2004). *Por una cultura libre. Cómo los grandes medios usan la tecnología y las leyes para encerrar la cultura y controlar la creatividad*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- López, A. (2020). ¿Por qué están de vuelta los comunes? La postcomunidad de los comunes digitales. *Culturales*, 8, e490. Recuperado de <https://doi.org/10.22234/recu.20200801.e490>
- Martínez, M. (2010). ¿Distribución social o socialización del conocimiento?. En Hernández, J (ed.). *Innovación y dinámicas sociales en la era del conocimiento*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Miessen, M. (2014). *La pesadilla de la participación*. Barcelona: dpr-barcelona.
- Oficina Co2. (2022). *En el Sexto Pino*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Pratt, Mary Louise (1991). Arts of the Contact Zone. En *Profesion*. Modern Language Association. pp. 33-40.
- Res, E. (2022). *Lugares virtuales: un descanso colectivo*. En: Oficina Co2, *En el Sexto Pino*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, pp. 15-26.
- Ricaurte, P. y Brussa, V. (2017). Laboratorios ciudadanos, laboratorios comunes: repertorios para pensar la universidad y las Humanidades Digitales. *Liinc Em Revista*, 13(1). Recuperado de <https://doi.org/10.18617/liinc.v13i1.3758>
- Ruiz Domínguez, M. del M., y Codina Sánchez, A. (2023). Diseño de un modelo de reconocimiento de competencias en las actividades culturales complementarias en la universidad. *Periférica Internacional. Revista Para el análisis de la cultura y el territorio*, (23), 108–127. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2022.i23.13>
- Shukaitis, S. (2014). ¿Hacia una insurrección de los editados? Diez pensamientos sobre garrapatas y camaradas. *Transversal*. Recuperado de <https://transversal.at/transversal/0614/shukaitis/es>
- Universidad de Granada (2020). *Plan Director*. Recuperado de <https://institucional.ugr.es/areas/planificacion-estrategica/plan-director>

Eventos académicos en gestión cultural en México como espacios de socialización del conocimiento disciplinar: configuraciones y tendencias

Academic events in cultural management in Mexico as spaces for the socialization of disciplinary knowledge: Settings and trends

José Luis Mariscal Orozco

Universidad de Guadalajara
mariscal@udgvirtual.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6769-0761>

Recibido: 15/06/2023

Revisado: 17/12/2023

Aceptado: 20/12/2023

Publicado: 01/01/2024

Alfonso Loranca Núñez

Universidad de Guadalajara
alfonso.loranca@udgvirtual.udg.mx

Sugerencias para citar este artículo:

Mariscal Orozco, José Luis; Loranca Núñez, Alfonso (2024). «Eventos académicos en gestión cultural en México como espacios de socialización del conocimiento disciplinar: configuraciones y tendencias», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 253-277), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.8130>

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar las configuraciones y tendencias de los eventos académicos en gestión cultural en México como espacios de socialización del conocimiento disciplinar. La metodología del estudio exploratorio es de corte cuantitativo no probabilístico cuya muestra fue del tipo bola de nieve utilizando la técnica de revisión documental para la recolección, sistematización y análisis de contenido para su análisis e interpretación. A partir del análisis de 108 eventos en el periodo comprendido de 1988 y 2023 observamos un crecimiento de los eventos académicos y una diversificación de sus temáticas, modos y formas de participación. Los primeros eventos fueron impulsados por instancias gubernamentales con un propósito de capacitación y posteriormente las universidades comenzaron a impulsar eventos cuyo propósito es la diseminación y difusión científica que implica la postulación de trabajos. Se concluye que hay una correspondencia entre el crecimiento de los eventos y el de los programas de formación universitaria y los grupos de investigación como parte del proceso de formalización e institucionalización de la gestión cultural como campo disciplinar en México.

Palabras clave: institucionalización de la gestión cultural, formalización del conocimiento, socialización del conocimiento, disseminación y difusión científica.

Abstract

This article aims to analyze the configurations and trends of academic events in cultural management in Mexico as spaces for socialization of disciplinary knowledge. The methodology of the exploratory study is a non-probabilistic quantitative sample whose sample was snowball using the documentary review technique for the collection, systematization, and analysis of content for analysis and interpretation. From the analysis of 108 events in the period between 1988 and 2023, we observe a growth of academic events and a diversification of their themes, modes, and forms of participation. The first events were promoted by government agencies with a training purpose and later the universities began to promote events whose purpose is the dissemination and scientific dissemination that implies the nomination of works. It is concluded that there is a correspondence between the growth of events and that of university training programs and research groups as part of the process of formalization and institutionalization of cultural management as a disciplinary field in Mexico.

Keywords: institutionalization of cultural management, formalization of knowledge, knowledge socialization, dissemination and scientific diffusion.

1. Introducción

En términos generales, la formalización del conocimiento consiste en un proceso para de representar y organizar información a partir de ciertos principios y métodos, de tal manera, que sea posible la sistematización, comunicación, reproducción y ampliación de un conjunto de saberes más o menos relacionados que se han generado a partir de la experiencia de los seres humanos. Este proceso es fundamental para el desarrollo científico y tecnológico, ya que facilita la construcción de teorías, modelos y metodologías que pueden y deben ser validados, contrastados y mejorados por una comunidad académica las cuales generan nuevas preguntas, hipótesis, teorías y paradigmas que enriquecen y transforman el conocimiento existente dando pie al surgimiento de nuevos campos académicos emergentes como lo fue en su momento la educación, la comunicación la administración y más recientemente la inteligencia artificial, la ciencia de datos, la bioinformática, la nanotecnología, entre otras.

En este marco, es que surge la gestión cultural como profesión y como un nuevo campo académico disciplinar que reconoce, sistematiza y organiza los saberes experienciales de diversos agentes culturales vinculándolos con esquemas de interpretación académicas de otras disciplinas y profesiones: “La inclusión de la gestión cultural como disciplina académica en las universidades mexicanas es emergente y ha implicado un proceso de legitimación. Este proceso va desde el autorreconocimiento social, la reflexión sobre el impacto de las acciones implementadas, la sistematización y documentación de

experiencia, así como la capacitación y actualización ante las instancias y comunidades académicas; también, implica una revisión de las normativas universitarias vigentes” Jimenez en (Brambila, 2015: pág. 60).

Así pues, como parte del proceso de profesionalización de la gestión cultural en México (iniciada en la última década del siglo XX), ha implicado la formalización y socialización de conocimiento especializado. Las primeras acciones que se realizaron fue el surgimiento de una oferta educativa en gestión cultural de educación continua a través de cursos, seminarios y diplomados; publicaciones a manera de manuales y antologías y algunos foros o reuniones desde donde se buscaba capacitar a los agentes culturales, cuyos contenidos y sus formas de organización partían de la sistematización de experiencias de personas con amplia experiencia en la práctica (y con bases académicas de otras disciplinas).

La política de profesionalización de la gestión cultural implementada por el gobierno federal entre el 2001 y el 2006 propició el crecimiento exponencial de diplomados y programas universitarios de licenciatura y posgrado, de publicaciones, así como de espacios de socialización como encuentros, foros, congresos, entre otros (Mariscal, Arreola, y Brambila, 2016)

En la actualidad existen una gran variedad de estudios que, analizado el proceso de la profesionalización de la gestión cultural en México, algunos desde perspectivas amplias como los de Mariscal (2012); Correa (2010); Galindo (2011) y Molina (2016) y algunos otros enfocados a la formación universitaria como los de Brambila (2015) y Leidi (2008). No obstante, una de las aristas pendientes para su estudio, tiene que ver con los espacios de socialización del conocimiento y en especial de los eventos académicos¹. Su relevancia radica en que son espacios donde convergen una serie de agentes que dialogan, intercambian, discuten, debaten y exponen una serie de reflexiones resultado de distintos proyectos de investigación, así como una serie de ejercicios de sistematización de proyectos de intervención cultural.

La importancia de situar como objeto de indagación los eventos académicos, responde a la necesidad de identificar una serie de elementos que se despliegan en estos espacios: agentes convocantes, temáticas de interés, metodologías implementadas, posicionamientos y perspectivas sobre la profesión, entre otros elementos más. Por ello el objeto de nuestro estudio fueron las tendencias de las aportaciones de los agentes que participan en los distintos eventos académicos relacionados con el campo de la gestión cultural en México de 1988 a 2023 y su contribución en el proceso de profesionalización y consolidación de la gestión cultural como campo de conocimiento en México².

1 El término “evento” en el contexto de la gestión cultural ha sido cuestionado, pues este vocablo hace referencia a un suceso que se da de manera imprevista, por lo que regularmente se suele sustituir por la noción de “actividad” que es más pertinente conceptualmente, no obstante, el término “evento” es más reconocido de manera general y en otras disciplinas y profesiones, razón por la cual decidimos utilizarlo en este artículo para que sea más fácil su ubicación y comprensión.

2 Esta investigación forma parte de proyecto de investigación integrador: “Emer-

2. Los eventos académicos como espacios de socialización y formalización del conocimiento

Las Instituciones de Educación Superior (IES), entre sus actividades sustantivas, se encuentra la generación de conocimiento nuevo e inédito a partir del desarrollo de proyectos de investigación básica y aplicada. Pero en torno a esta actividad se inscriben otras actividades que, por su importancia, consolidan esta actividad fundamental: la formación en investigación científica y humanística; y la difusión y socialización del conocimiento construido. La formación se suele realizar de manera general a través de dos estrategias:

- a) A través de la realización de estudios de posgrado (principalmente maestría y doctorado) donde culmina la formación con la producción de una tesis resultado de un proyecto de investigación, o de investigación-intervención.
- b) A través de lo que Sánchez (2010) denominó como “el proceso artesanal de la formación en investigación”, es decir, cuando un estudiante (regularmente de licenciatura) se adscribe a un proyecto de un investigador con cierto reconocimiento académico y bajo su tutela, el estudiante aprende el oficio del investigador.

En relación con la difusión y socialización del conocimiento construido, son varias las estrategias que se implementan:

- a) La publicación y acceso de libros, capítulos o artículos en revistas científicas y humanísticas, cuyo mecanismo de evaluación es de par ciego y pueden ser de acceso abierto o de pago para su consulta.
- b) La presentación de los resultados de investigación o avances en congresos, coloquios, simposios, es decir, en eventos académicos donde se congrega la comunidad académica de un campo disciplinario en particular y dialogan sobre temas significativos para el campo en cuestión.
- c) La divulgación del conocimiento académico ya sea a través productos escritos, audiovisuales, gráficos o multimedia, o a través de exhibiciones, charlas, conferencias o paneles donde expertos disciplinares transmiten el conocimiento especializado utilizando un lenguaje sencillo.

En el caso de la primera y segunda estrategia, el lenguaje utilizado suele ser especializado y existen ciertos lineamientos académicos para su presentación que deben acatarse, ya sea con propósitos de disseminación o bien difusión científica³; mientras que,

gencia de la gestión cultural como campo académico disciplinar en México” Financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en su convocatoria Ciencia básica 2015.

3 La primera consiste en la socialización del conocimiento entre especialistas de un

en la tercera, se utiliza un lenguaje sencillo pues va dirigido al público en general con propósitos de alfabetización científica.

En el caso de la gestión cultural en México, los eventos académicos han sido espacios no solo de socialización del conocimiento entre pares académicos, sino también a la vez, como estrategia para la formación de los agentes culturales y como espacios de discusión, reflexión y toma de posicionamiento con respecto a la profesión y a su caracterización como campo disciplinar emergente. En ese sentido Sollano sostiene que los eventos académicos:

[...] constituyen un espacio de posibilidades múltiples, en tanto que están relacionados con la difusión, intercambio, socialización, legitimación, actualización y debate de proyectos e ideas. En ellos las comunidades académicas, los especialistas y otros agentes sociales pueden ubicar las producciones y elaboraciones que los investigadores presentan y someten a la consideración de sus pares o de un público más amplio interesado o relacionado con temáticas específicas (de carácter disciplinario, científico, social, cultural, etcétera). Por sus características, los eventos se configuran como espacios de legitimación y difusión de ciertos tópicos, paradigmas, ideas, producciones, líneas de investigación, teorías, etcétera, ya sea porque están relacionados con las actividades de los especialistas y grupos de investigación con un alto nivel de reconocimiento entre la comunidad local y/o internacional, por las expectativas y necesidades que un público particular tiene con respecto a ciertos ámbitos de reflexión y acción, o por la calidad de los mismos al ser validados, en algunos espacios, por un comité encargado de dictaminar los trabajos que los interesados presentan para su aceptación de acuerdo con los objetivos y expectativas con las que se organiza un determinado evento académico (Gomez Sollano, 2003a, pág. 250)

Los eventos académicos, así como las relaciones que entre los agentes que se generan en esos espacios y otros más de carácter académico, deben comprenderse en el marco de una categoría más amplia y abarcadora: la de campo científico. Ésta nos permite tramar y urdir una serie de reflexiones en torno a la gestión cultural como campo de conocimiento, es decir, como espacio de producción simbólica. Se entiende por campo científico al:

[...] sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado,

mismo campo disciplinar, mientras que la segunda incluye a otros campos disciplinares interesados en las temáticas que se abordan.

entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia (Bourdieu, 1994, pág. 131).

Los productos de un campo científico se deben entender en función de las condiciones sociales de producción y tomando en cuenta a sus productores, esto es a partir de lo que Bourdieu denomina el sistema de relaciones objetivas. Cada campo es un espacio de juego y lucha, que incluye a sus agentes e instituciones especializadas en la producción, discusión, legitimación y difusión de los conocimientos científicos y con ello el monopolio de la autoridad. La autoridad científica se compone de dos capacidades: la capacidad técnica y la capacidad social. La primera otorga el poder hablar al interior del campo, es decir, supone la posibilidad de reconocimiento entre pares para enunciar la palabra de manera legítima y con autoridad desplegando una serie de saberes que ha acumulado y al que podemos denominar “capital científico”.

La capacidad social se configura a partir del reconocimiento que tiene al interior del campo y que deriva en el prestigio académico, el reconocimiento social y la posesión de poder entre otros aspectos⁴. Cada campo posee una estructura, entendida como correlación de fuerzas entre los distintos agentes e instituciones que se encuentran en la arena de la lucha comprometidos por la búsqueda de la verdad. La correlación de fuerzas se configura a partir de dos sujetos: los productores del conocimiento, es decir, aquellos que ocupan mejores posiciones y que gozan de mayor capital y los que son parte del campo, pero que no tienen capital ni reconocimiento. Mientras los primeros realizarán una serie de acciones por permanecer en sus posiciones de saber y poder, los demás, realizarán una serie de estrategias de subversión que les permita posicionarse de mejor manera al interior del campo.

Esta correlación de fuerzas también supone un mercado; uno restringido, al que pertenecen los agentes que ocupan mejores posiciones y el mercado ampliado, es decir, todos aquellos no especialistas que consumen la producción científica de los especialistas. El mercado restringido es donde se somete a evaluación la producción científica de los agentes, es decir, la producción no sólo se somete a vigilancia epistemológica rigurosa, también se despliegan estrategias de poder. Esto lo que Bourdieu nombra autonomía relativa. Entre mayor estructuralidad tenga un campo de conocimiento los criterios de ingreso y permanencia serán más estrictos, así como los criterios de producción y evaluación de sus bienes simbólicos y los espacios mismos de circulación. Razón por la cual, los eventos académicos expresan una serie de aspectos que se configuran en el campo:

[...] constituyen, junto con otros aspectos, una base para hacer visibles cuestiones que

4 Existen otros aspectos que son importantes como parte de la capacidad social, como la pertenencia y nivel del Sistema Nacional de Investigadores (CONACyT), contar con reconocimiento de perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Secretaría de Educación Pública), entre otros.

están relacionadas con la forma en que diversos agentes se ubican en un determinado campo de conocimiento y, a su vez, lo dotan de sentido y perspectiva en función, no solamente de lo que producen y generan para pensar procesos específicos de la realidad social, sino por el peso que éstos pueden tener en una comunidad para abrir problemas, responder a cierto tipo de situaciones o situar perspectivas (Gómez Sollano, 2003b, pág. 350).

Finalmente, una categoría más que forma parte de la urdimbre es la noción de espacio. La categoría espacio presume la superación de la concepción generalizada como lugar, como topos, como lugar físico. Sollano propone entenderla como “campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal precariamente constituido”. (Ibid., 2003a: pág. 97).

Esto es, se conciben a los eventos académicos como espacios que los agentes construyen simbólicamente a partir de la socialización del conocimiento construido que se somete a consideración del grupo de pares y de un sector ampliado, desplegándose en ellos paradigmas, metodologías y posturas del campo en cuestión y que dependiendo de la posición que se tenga al interior, este despliegue puede trazar horizontes de estudio e indagación de la gestión cultural.

En el ámbito académico encontramos distintos espacios de socialización del conocimiento: congresos, seminarios, coloquios, encuentros, simposio, conferencia magistral, conversatorios entre muchos otros. Si bien cada uno tiene características particulares, hay elementos comunes a todos ellos:

- Son espacios de socialización y reflexión de un campo de conocimiento en particular donde se abordan distintos tópicos de interés para sus agremiados.
- En su regularidad son convocados por una o varias instituciones, ya sean de carácter gubernamental o universitaria.
- La participación en estos espacios se realiza desde dos ámbitos: como especialista, es decir, como investigador con elevado grado de reconocimiento académico al interior del gremio y como agente interesado en las discusiones, debates e ideas que se socializan en su interior.
- Los participantes dejan constancia de su participación a través de la redacción de un documento que formará parte de las memorias del evento.
- Durante su realización, al término de las presentaciones de los agentes que participan en los eventos, se abre un diálogo entre especialistas y público en general. Este diálogo permite responder dudas, abrir nuevas preguntas y cuestionamientos, expresar acuerdos sobre la reflexión compartida o disentir sobre lo expuesto.

Sobre publicaciones que se centran en el análisis de eventos académicos como espacios de socialización y formalización del conocimiento disciplinar identificamos tres tipos:

1. Estudios que centran su análisis en las ponencias de los eventos para identificar temas, autores y coautorías, metodologías, entre otros. Ejemplo de ello se puede observar en el trabajo de González Gaudiano y Arias Ortega (2015).
2. Estudios que se centran en el análisis en los eventos académicos como espacios debate y legitimación disciplinar, el trabajo de Gómez Sollano (2003) es un buen ejemplo de ello.
3. Estudios que se centran en el análisis del desarrollo de los eventos académicos con respecto a un campo de conocimiento para identificar sus debates, desarrollo, tendencias, entre otros, ejemplo de ello es el trabajo de Gómez Sollano (2013) .

Como lo mencionamos anteriormente, hasta la fecha de la escritura de este texto, no encontramos ningún estudio que aborde propiamente los eventos académicos de gestión cultural en México, no obstante, la revisión del Estado del Arte nos permitió identificar los avances, conceptos y estrategias metodológicas desde las cuales se analiza la socialización y formalización del conocimiento disciplinar a través de estos eventos. En el caso particular del presente estudio, se decidió por realizar un análisis panorámico, dado su carácter exploratorio, nos interesó realizar un primer ejercicio de identificación y documentación de los eventos académicos mexicanos sin entrar al análisis del discurso, cuestión que podrá abordarse en investigaciones posteriores.

3. Metodología

Las categorías y variables de este estudio se desprenden de la variable “Medios de circulación” de la categoría “Producción del conocimiento (Subcampo científico)” del proyecto integrador “Emergencia de la gestión cultural como campo académico disciplinar en México”⁵ referido anteriormente. Así pues, para este proyecto particular, se definieron las siguientes categorías y variables:

5 Para conocer más sobre el mismo, visitar: <https://gestioncultural.udgvirtual.udg.mx/emergenciaGC>

1. Caracterización: consiste en identificar y analizar las fechas y lugares donde se realizaron, las temáticas abordadas, así como el tipo y alcance de los eventos académicos.
2. Participación. Se analizan desde dos variables, la primera se relaciona con las formas de participación que tienen en los eventos: conferencistas, ponentes, talleristas, etcétera: y la segunda con la adscripción institucional y organizacional de los convocantes y ponentes.
3. Tendencias: A partir de un análisis de proceso histórico, se identifican cambios y continuidades de las discusiones, temáticas, formas de participación y agentes participantes, así como posibles trayectorias con respecto a temáticas y debates emergentes.

El presente estudio es de tipo exploratorio con una metodología cuantitativa no probabilística, esto debido a que no hay precedentes que este tipo de estudios por lo que no había una base de datos desde la cual partir el análisis, por lo que la muestra fue del tipo bola de nieve lo que nos permitió ir identificando y recuperando la información en la medida que en que hacíamos la exploración.

Por esta razón, la técnica de recolección de datos que utilizamos para esta primea sistematización fue la revisión documental⁶ la cual nos permitió realizar un ejercicio a manera de descripción sobre elementos importantes presentes en los documentos que se recopilarán en torno a las participaciones de los agentes. Es decir, dar cuenta de características que permitan mostrar una primera aproximación sobre los eventos académicos en gestión cultural. La búsqueda se hizo a través de buscadores de internet, pero también a partir de referencias que nos dieron informantes claves de los cuales teníamos conocimiento sobre su participación en la organización de este tipo de actividades. La recolección y sistematización se realizó a través de un formulario en *Google Forms* para conjuntar una base de datos desde la que trabajar de manera estandarizada⁷ la aplicación de un análisis de contenido de la información recuperada, incluyendo tanto aspectos objetivos como subjetivos. Esto nos permitió analizar los datos cuantitativos, objetivos, sistemáticos y generalizables a partir de las fuentes textuales recuperadas en la exploración. Pues como lo expresa Bardín (1996) el análisis de contenido es “el conjunto de técnicas

6 Consideramos realizar una segunda fase posterior en la que, con base a los resultados del análisis cuantitativo de este estudio, profundizar el análisis a través de entrevistas a agentes clave, así como el análisis de las ponencias de las cuales se tengan acceso.

7 La cual estará disponible en el Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural, en la sección de “Mapeos” en el sitio: <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/eventos-academicos>

de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción” (Bardín, 1996 citado por Abela)

Con respecto a la delimitación temporal y espacial se consideraron los eventos académicos en gestión cultural realizados de 1988 a 2023 en México. La fecha de inicio se relaciona con el primer evento identificado, mientras que la segunda tiene que ver con la fecha del cierre de la recuperación de la información que fue en el mes de marzo. Así pues, los eventos recuperados y analizados son:

Tabla 1. Relación de eventos académicos analizados

No.	Año	Nombre del evento	Institución convocante
1	1988	Primer Encuentro Internacional de Promotores de Cultura Popular de América Latina y el Caribe	Dirección de Culturas Populares, Secretaría de Educación Pública
2	1997	Segundo Encuentro Internacional de Promotores de Cultura Popular de América Latina y el Caribe	Dirección General de Culturas Populares, CONACULTA
3	1997	Vigésima Reunión Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
4	1998	Seminario sobre Gestión Cultural en México	Universidad Autónoma Metropolitana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
5	2002	Primer Encuentro de Promotores del Noroeste	Instituto Coahuilense de Cultura, Dirección General de Vinculación Cultural y Ciudadanización, Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Noreste, Universidad Autónoma de Coahuila, Gobierno de Coahuila
6	2003	Segundo Encuentro de Promotores del Noroeste	Instituto Coahuilense de Cultura, Dirección General de Vinculación Cultural y Ciudadanización, Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Noreste, Universidad Autónoma de Coahuila, Gobierno de Coahuila
7	2004	Primer Encuentro Nacional de Promotores y Gestores Culturales	Dirección de Capacitación Cultural, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
8	2005	Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
9	2008	Primer Encuentro Nacional de Difusión Cultural	3D2 Barra Nacional de Promotores Culturales
10	2009	Segundo Encuentro Nacional de Difusión Cultural	Barra Nacional de Promotores Culturales 3D2
11	2010	Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
12	2010	Tercer Encuentro Nacional de Difusión Cultural	Barra Nacional de Promotores Culturales 3D2
13	2010	Primera Jornada de Vinculación de Gestores Culturales	Barra Nacional de Promotores Culturales 3D2
14	2010	Foro de Gestión Cultural	Abarrotera mexicana
15	2011	Foro de Economía y Cultura	Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México
16	2011	Segunda Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
17	2012	Coloquio de Culturas Populares y Artesanías	Universidad Autónoma de San Luis Potosí

18	2012	Tercera Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
19	2012	Coloquio La Configuración Estratégica para las Políticas Culturales	Universidad de Guadalajara
20	2013	Segundo Foro de Economía y Cultura	Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana
21	2013	Coloquio de Investigación en Gestión Cultural	Universidad Veracruzana, Universidad Pedagógica Veracruzana
22	2013	Primer Encuentro Nacional de Gestión Cultural	Istituto Tecnológico de Sonora, Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Autónoma Comunal De Oaxaca, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de la Ciudad de México
23	2013	Encuentro de Cultura San Luis Potosí	Secretaría de Cultura de San Luis Potosí
24	2014	Primer Congreso Internacional. El Patrimonio Cultural y las Nuevas Tecnologías	Instituto Nacional de Antropología e Historia
25	2014	Cuarta Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
26	2014	Segundo Encuentro de Cultura San Luis Potosí	Secretaría de Cultura de San Luis Potosí
27	2015	Tercer Foro de Economía y Cultura	Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Centro Cultural de España en México.
28	2015	Segundo Coloquio de Investigación en Gestión Cultural	Universidad Veracruzana
29	2015	Segundo Congreso Internacional. El Patrimonio Cultural y las Nuevas Tecnologías	Instituto Nacional de Antropología e Historia
30	2015	Segundo Encuentro Nacional de Gestión Cultural	Instituto Tecnológico de Sonora, Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad del Claustro de Sor Juana
31	2015	Quinta Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
32	2015	Tercer Encuentro de Cultura San Luis Potosí	Secretaría de Cultura de San Luis Potosí
33	2016	Tercer Congreso Internacional. El Patrimonio Cultural y las Nuevas Tecnologías	Instituto Nacional de Antropología e Historia
34	2016	Sexta Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
35	2016	Primer Encuentro Nacional de Colectivos Culturales Comunitarios	Alcaldía de Tlalpan
36	2016	Foro de Investigación sobre Asociatividad en Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara
37	2016	Seminario Permanente de Gestión Cultural	Centro Cultural de España en México
38	2017	Cuarto Foro de Economía y Cultura	Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Centro Cultural de España en México.
39	2017	Tercer Coloquio de Investigación en Gestión Cultural	Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Veracruzana, Secretaría de Cultura de la Ciudad de México
40	2017	Cuarto Congreso Internacional. El Patrimonio Cultural y las Nuevas Tecnologías	Instituto Nacional de Antropología e Historia
41	2017	Séptima Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
42	2017	Segundo Encuentro Nacional de Colectivos Culturales	Alcaldía de Tlalpan
43	2017	Encuentro de Promotores Culturales en Tecate	Universidad Autónoma de Baja California

44	2017	Seminario Patrimonio Cultural, Valor Social y Tecnologías Digitales	Universidad de Guadalajara
45	2017	Seminario Memoria y Cultura	Universidad de Guadalajara
46	2017	Segundo Seminario Permanente de Gestión Cultural	Centro Cultural de España en México
47	2018	Quinto Congreso Internacional. El Patrimonio Cultural y las Nuevas Tecnologías	Instituto Nacional de Antropología e Historia
48	2018	Tercer Encuentro Nacional de Gestión Cultural	Universidad Autónoma de Yucatán, Red Universitaria de Gestión Cultural México
49	2018	Octava Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
50	2018	Primer Encuentro Nacional sobre Patrimonio Cultural Universitario	Universidad Autónoma de Guerrero
51	2018	Primer Encuentro de Patrimonio Cultural y Turismo	Secretaría de Cultura Jalisco
52	2018	Segundo Encuentro de Promotores Culturales en Tecate	Universidad Autónoma de Baja California
53	2018	Transmedia Guadalajara Encuentro de Cultura y Tecnología	Universidad de Guadalajara
54	2018	Foro Internacional UNESCO Zapopan	Ayuntamiento de Zapopan
55	2018	Seminario Métodos y Herramientas en Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara
56	2018	Seminario Bases Epistemológicas de la Gestión de la Cultura	Universidad de Guadalajara
57	2018	Seminario Acciones Culturales para la Inclusión Social	Universidad de Guadalajara
58	2018	Tercer Seminario Permanente de Gestión Cultural	Centro Cultural de España en México
59	2019	Quinto Foro de Economía y Cultura	Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Centro Cultural de España en México.
60	2019	Cuarto Coloquio de Investigación en Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara, Universidad Veracruzana
61	2019	Sexto Congreso Internacional. El Patrimonio Cultural y las Nuevas Tecnologías	Instituto Nacional de Antropología e Historia
62	2019	Novena Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
63	2019	Cuarto Seminario Permanente de Gestión Cultural	Centro Cultural de España en México
64	2019	Coloquio de Políticas Culturales	Universidad de Guadalajara
65	2019	Coloquio de Gestión Cultural "La cultura es para todos"	Universidad de Guadalajara
66	2020	Cuarto Encuentro Nacional de Gestión Cultural	Red Universitaria de Gestión Cultural México
67	2020	Segundo Encuentro Nacional Universitario sobre Patrimonio Cultural y Natural	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
68	2020	Seminario Internacional los Itinerarios Culturales	Instituto Nacional de Antropología e Historia
69	2020	Encuentro Nacional de Emprendedores Culturales y Creativos	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
70	2020	Seminario: Rumbo a una Nueva Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara
71	2020	Jornadas de Participación UNESCO San Luis	Secretaría de Cultura de San Luis Potosí
72	2020	Seminario Gestión Cultural en Tiempos del Covid 19	Universidad de Guadalajara
73	2020	Segundo Seminario Métodos y Herramientas en Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara
74	2020	Seminario Acciones Culturales y Educativas para la Inclusión Social	Universidad de Guadalajara
75	2020	Seminario Tensiones y Convergencias Teórico-Metodológicas en el Campo de la Gestión de la Cultura	Universidad de Guadalajara
76	2020	Seminario de Comunicación y Cultura Digital	Universidad de Guadalajara
77	2020	Quinto Seminario Permanente de Gestión Cultural	Centro Cultural de España en México
78	2020	Seminario Ciudad, Economía y Cultura	Secretaría de Cultura de la Ciudad de México
79	2021	Sexto Foro de Economía y Cultura	Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Centro Cultural de España en México

80	2021	Quinto Coloquio de Investigación en Gestión Cultural	Red Universitaria de Gestión Cultural México
81	2021	Conexo Primer Encuentro de Gestión Cultural Universitaria	Universidad Autónoma de Occidente
82	2021	Gestionar en Comunidad. Ciclo de Conferencias y Clases Magistrales en Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara
83	2021	Segundo Encuentro Nacional de Emprendedores Culturales y Creativos	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
84	2021	Segundo Encuentro de Cultura Viva en Ciudades y Gobiernos Locales de América Latina	Ayuntamiento de Zapopan
85	2021	Primer Encuentro de Gestoras y Gestores Culturales Comunitarios	Secretaría de Cultura de la Ciudad de México
86	2021	Seminario Interuniversitario. Universidad y Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara
87	2021	Sexto Seminario Permanente de Gestión Cultural	Centro Cultural de España en México
88	2021	Seminario sobre Industria y Gestión Cultural para México	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
89	2021	Panel: ¿Qué hace el gestor cultural y cómo lo hace?	Universidad de Guadalajara
90	2021	Panel: Participación ciudadana en las políticas culturales	Universidad de Guadalajara
91	2021	Panel: Retos de los Centros Culturales después del COVID19	Universidad de Guadalajara
92	2021	Panel: Emprendimiento cultural en concreto	Universidad de Guadalajara
93	2021	Panel: Estrategias de apropiación del patrimonio cultural	Universidad de Guadalajara
94	2021	Panel: La formación en gestión cultural en la Universidad de Guadalajara	Universidad de Guadalajara
95	2021	Panel: La investigación en Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara
96	2021	Panel ¿Se puede hablar de una gestión cultural latinoamericana?	Universidad de Guadalajara
97	2022	Quinto Encuentro Nacional de Gestión Cultural	Red Universitaria de Gestión Cultural México
98	2022	Encuentro Internacional Nombrar la Gestión Cultural Contemporánea	Universidad Nacional Autónoma de México
99	2022	Décima Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
100	2022	Tercer Encuentro Nacional de Emprendedores Culturales y Creativos	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
101	2022	Tercer Seminario Métodos y Herramientas en Gestión Cultural	Universidad de Guadalajara
102	2022	Seminario Modelos de Sostenibilidad Cultural	Universidad de Guadalajara
103	2022	Seminario Gestión del Patrimonio Cultural Local	Universidad de Guadalajara
104	2022	Seminario Acción Cultural: Teoría, Metodología y Praxis	Universidad de Guadalajara
105	2023	Onceava Jornada Académica LGDA	Instituto Tecnológico de Sonora
106	2023	Seminario Gestión Cultural e Inclusión de la Discapacidad	Universidad de Guadalajara
107	2023	Panel: Gestión cultural: más allá de organizar actividades	Universidad de Guadalajara
108	2023	Panel: Gestión cultural y feminismo	Universidad de Guadalajara

Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

Los eventos analizados son aquellos que pudimos recuperar en nuestra búsqueda, por lo que habrá que advertir al lector que es altamente probable que quedaran fuera algunos de los cuales no hay registro en internet. Cabe mencionar que en nuestra exploración también encontramos algunas actividades que formaban parte del currículo o actividad formal de programas de formación (como seminarios, coloquios de estudiantes, diplomados, cursos, etc.), pero estos quedaron fuera del análisis debido a que tienen más un énfasis educativo (formal o no formal) y no precisamente de socialización y

formalización del conocimiento en la manera que se describe en el apartado del marco teórico. De la misma manera, quedaron fuera los foros de consulta organizados por instancias gubernamentales (nacionales y estatales), pues estos tampoco tenían como objetivo la socialización y formalización del conocimiento, sino más bien, su propósito se centró en generar espacios para el debate y discusión de temas relacionados con la cultura para recuperar opiniones de los ciudadanos o la validación de iniciativas de política pública en materia de cultura⁸.

4. De la caracterización de los eventos académicos

De acuerdo con la exploración que realizamos, identificamos que existe una gran variedad de formatos de los eventos académicos, los más recurrentes son los del encuentro, seminario y jornada, seguido por coloquio, foro y congreso; y solo identificamos un ciclo de conferencias y una reunión.

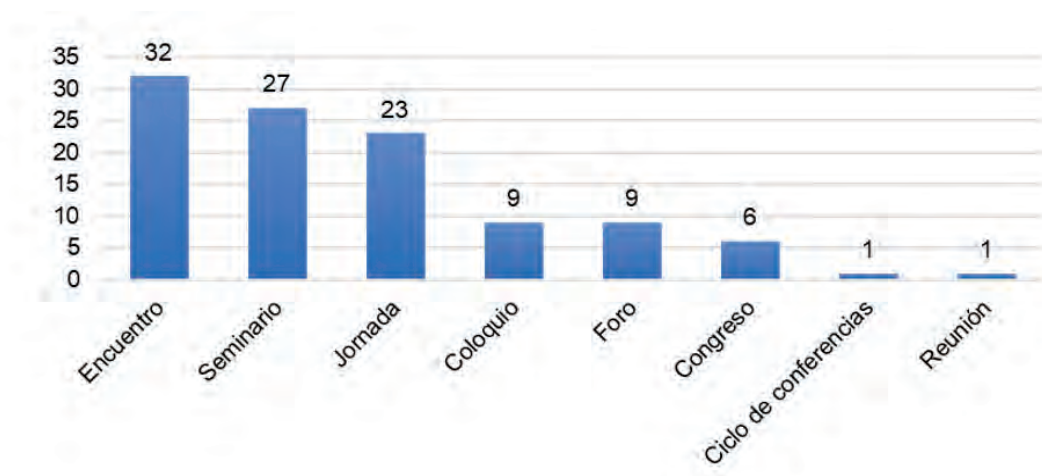


Figura 1. Formatos de los eventos. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

De estos formatos de eventos, identificamos que existen dos tipos de formas de dedicación con la gestión cultural:

- Eventos que abordan la gestión cultural de una manera genérica permitiendo a su vez diversos temas de interés. Ejemplo de ello son los Encuentros Nacionales de Gestión Cultural organizados por la Red Universitaria de Gestión Cultural México. Este tipo representa el 55% del total.
- Los que se centran de manera específica en el abordaje de un área, especialidad o campo cultural en particular, como por ejemplo los Foros de Economía y Cultura organizados por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. A este tipo corresponden el 45% del total.

8 Un estudio destacable en este tipo de foros se puede observar en (Lara, 2013)

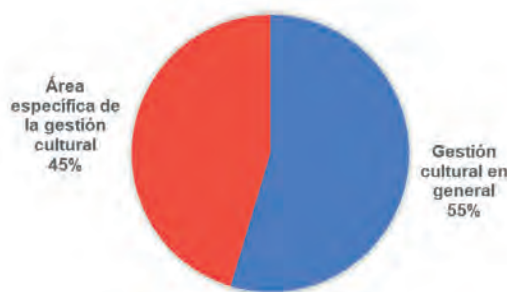


Figura 2. Distribución porcentual de la dedicación con la gestión cultural. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

Al hacer una revisión con respecto a los propósitos que tienen estos eventos, identificamos cuatro énfasis generales:

- Con énfasis en la capacitación de los agentes culturales, por lo que las actividades más recurrentes en su programación consideran las conferencias, paneles y talleres impartidos por expertos. Ejemplo de ello son los Encuentros de Cultura de San Luis Potosí organizado por el gobierno de este estado.
- Con énfasis en la divulgación del conocimiento, realizando para ello charlas, paneles y demostraciones que van dirigidos al público en general para conocer sobre alguna temática en particular. Ejemplo de ello son las Jornadas de Difusión y Divulgación en Gestión Cultural de la Universidad de Guadalajara.
- Con énfasis en la difusión científica, dirigido principalmente a la comunidad académica (aunque no exclusivamente) cuyas actividades se centran en la participación por ponencias a través de procesos de postulación. Ejemplo de ello son los Encuentros Nacionales de Difusión Cultural organizados por la Barra Nacional de Promotores Cultural 3D2 A.C.
- Con énfasis a la diseminación, dirigido exclusivamente a la comunidad académica de gestión cultural. Ejemplo de ello son los Coloquios de Investigación en Gestión Cultural de la Red Universitaria de Gestión Cultural México.

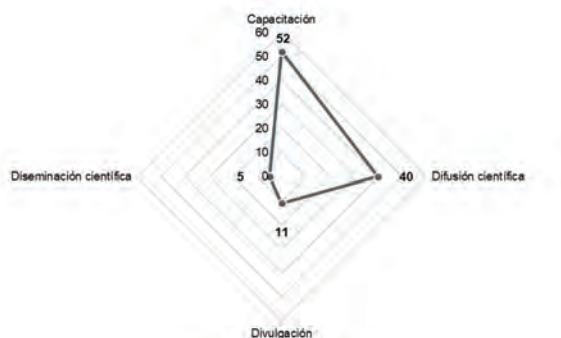


Figura 3. Énfasis de los propósitos de los eventos académicos Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

El alcance que se proponen tener las instituciones convocantes con la realización de estos eventos es la siguiente. Como puede observarse en la figura 4, de los 108 eventos 59 son de carácter nacional que representan el 55%, 19 locales que representan el 18% del total, 12 de ellos con carácter internacional representando 11%, de alcance estatal 11 actividades que representan el 10% y alcance regional 7, el 6%.

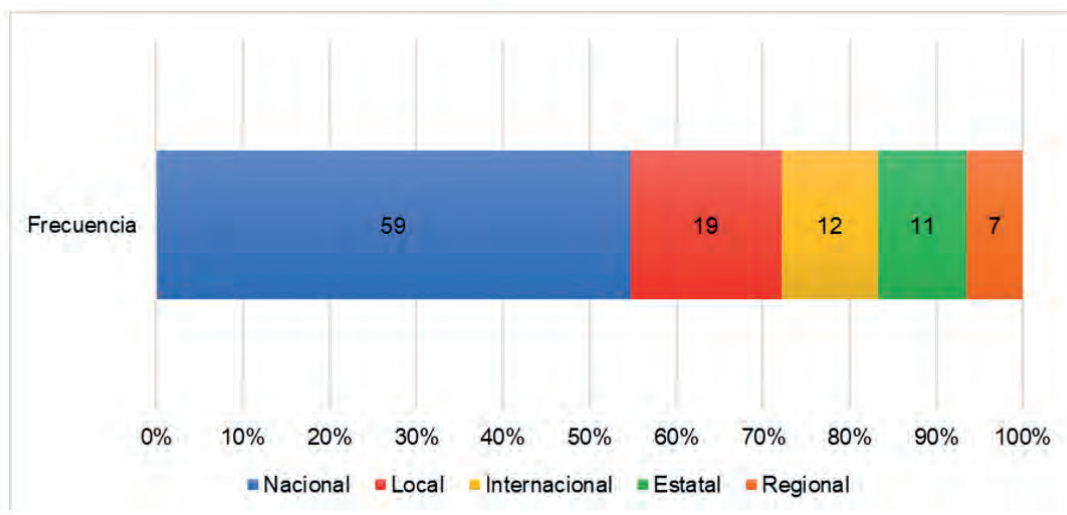


Figura 4. Alcance de los eventos académicos. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

Con relación al número de eventos realizados por modalidad. Como puede observarse en la figura 5, de los 108 eventos que conforman el universo de análisis, 64 se desarrollaron de forma presencial, 43 desde la virtualidad y sólo 1 de manera mixta. Esto significa que el 59% corresponde a la modalidad presencial, 40% a la modalidad virtual y el 1% a la modalidad mixta.

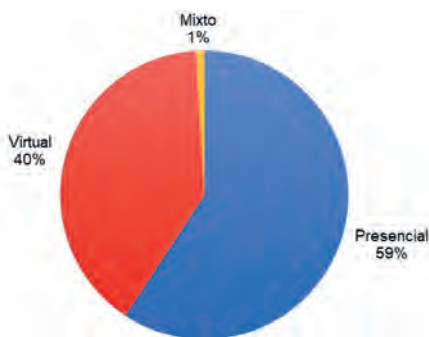


Figura 5. Modalidades de los eventos. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

Con relación al número de eventos realizados por estado de la república, Jalisco concentra 41 actividades, la Ciudad de México 28, Sonora 12, San Luis Potosí 5 y Chihuahua 3. Los estados de Baja California, Coahuila, Querétaro y Veracruz reportan 2 actividades. En tanto los estados de Campeche, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Tabasco, Yucatán, Zacatecas reportan un evento. Con relación al número de eventos académicos realizados por ciudad, Guadalajara concentra un número importante de eventos, 36. La Ciudad de México 28 y Ciudad Obregón en el norte del país, 12. El centralismo histórico sufre un desplazamiento importante ubicándose en el occidente y el norte del país un número significativo de espacios de interlocución académica.

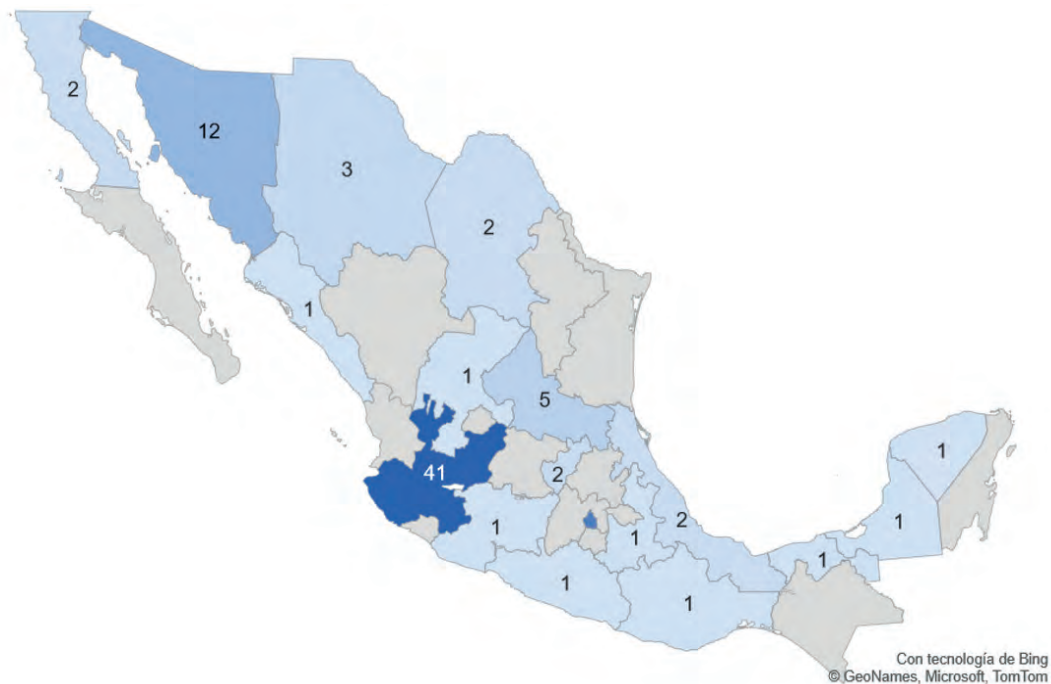


Figura 6. Distribución geográfica dónde se realizaron los eventos Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

Sobre las temáticas abordadas, se observa un predominio de tres temas principalmente: patrimonio cultural, gestión cultural comunitaria y gestión cultural en general. Cabe mencionar hay temas que han sido permanentes en el periodo de observación, entre ellos se encuentra el de patrimonio cultural, políticas culturales y economía de la cultura. En cambio, hay algunos temas que tienen mayor relevancia en ciertos periodos de tiempo, por ejemplo, el de profesionalización de la gestión cultural (entre 2002 y 2016); el de investigación (entre 2017 y 2020) y actualmente gestión cultural comunitaria (de 2016 a 2023).

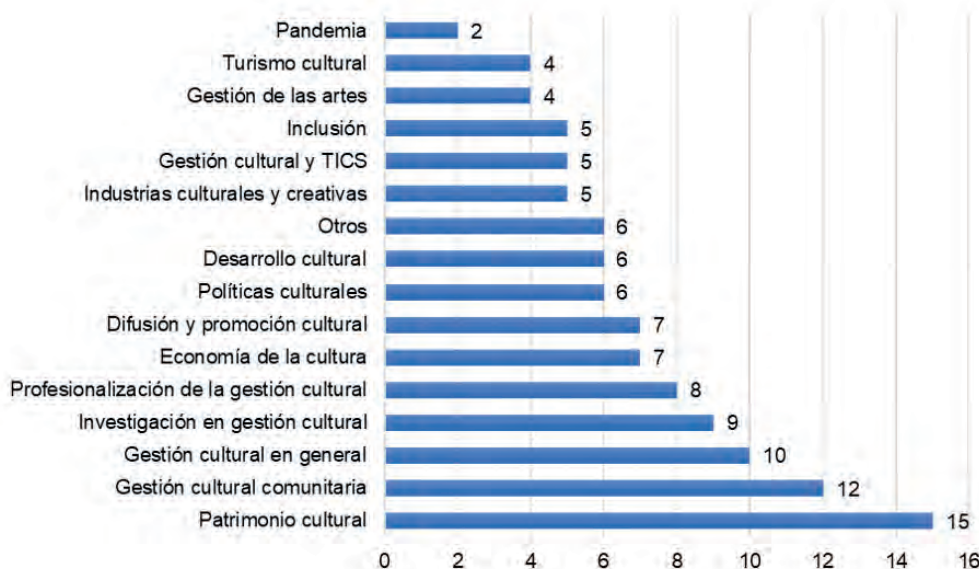


Figura 7. Temáticas de los eventos entre 1988-2023. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

5. De las formas de participación

Regularmente los eventos son organizados por una institución u organización que asume el liderazgo para su realización y en ocasiones invita como aliadas a otras. En términos generales observamos que los convocantes principales son: 61% universidades, 21% gubernamentales, 10% de la sociedad civil y solo 8% se consideraron mixtos.

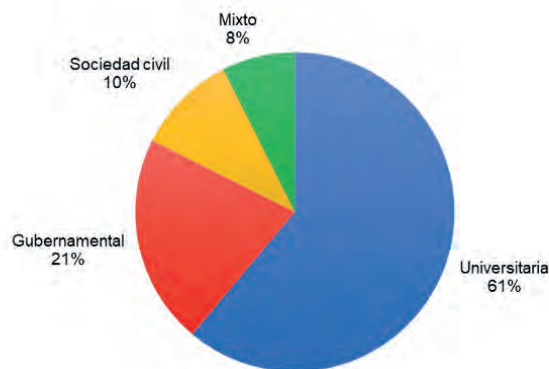


Figura 8. Tipo de instancia convocante. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

Un elemento clave de toda acción de socialización del conocimiento tiene que ver con la participación, para ello identificamos por una parte los modelos en los que se convoca a participar y por otra parte las formas en que esta participación tiene lugar. En cuanto a los modelos de participación encontramos tres:

1. Programa de exposiciones realizadas por expertos invitados por la instancia organizadora del evento. Ya sea en un formato de conferencia, panel, ponencia o cualquier otro, se hacen una serie de exposiciones por parte de un grupo determinado y el público escucha y puede hacer algunas preguntas y comentarios. Este modelo representa el 77% de los eventos documentados.
2. Eventos cuyo contenido principal son la presentación de ponencias a partir de una convocatoria para su postulación al someterse a un proceso de evaluación regularmente definido en la misma convocatoria. A este modelo le corresponden el 20% de los eventos documentados.
3. Foros abiertos en los que la participación es libre, pero esta es moderada con la participación de moderadores. Se definen previamente las temáticas, preguntas o asuntos a discutir, se definen las estrategias y se realiza la discusión colectiva. Este modelo es el menos utilizado pues solo representa el 2% de los eventos analizados⁹.

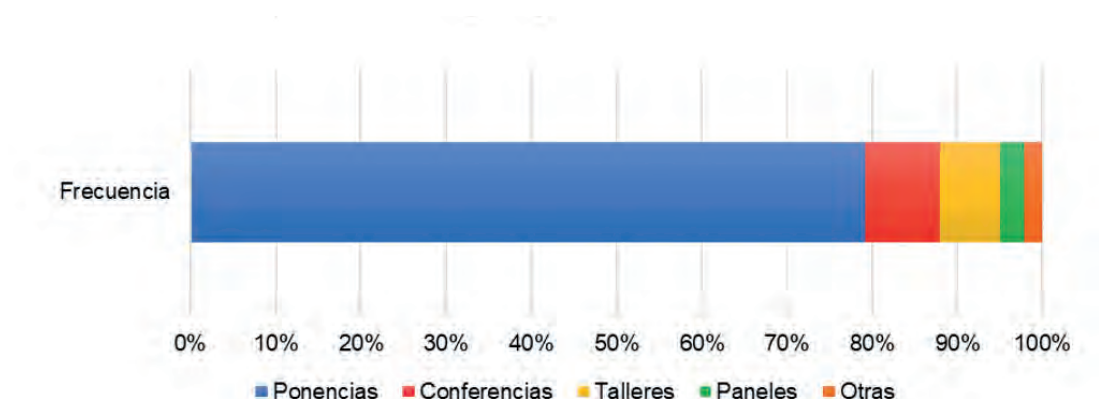


Figura 9. Formas de participación de los eventos académicos. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

6. De las tendencias

De acuerdo con el periodo analizado (1988 - 2023), el 2021 fue el año donde se realizaron más eventos académicos en el campo de la gestión cultural en México con un registro de 18 eventos. 2020 se ubica en la segunda posición con 13. No obstante, es relevante decir

9 El 1% restante no se identificó la forma de participación.

que de 1998 al 2010 los eventos que se realizaron fueron convocados principalmente por instituciones gubernamentales. A partir del 2011 identificamos una participación más predominante (y sostenida en el tiempo) de las universidades en la organización de este tipo de eventos.

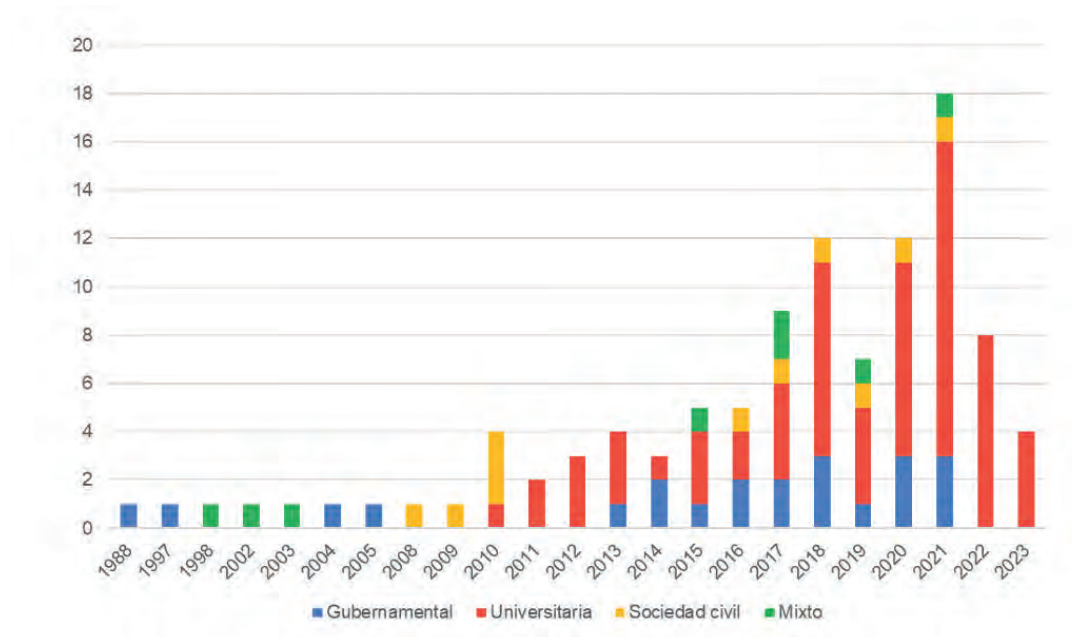


Figura 10. Histórico del tipo de instancias convocantes. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

Con respecto con los modelos y formas de participación, se observa una predominancia de la participación por invitación de expertos independientemente del tipo de instancia que lo organiza, no obstante, las universidades y la sociedad civil suelen considerar cada vez más la postulación por convocatoria a diferencia de las instancias gubernamentales que recurren más a la invitación de expertos. En ese sentido el modelo de invitación de expertos suele usarse en eventos que tienen un énfasis en la capacitación y en la divulgación, mientras que el modelo por postulación se utiliza para la difusión y diseminación científica.

Una cuestión que se observa en el modelo de postulación es que permite una mayor participación de personas a través de la presentación de ponencias, pues a partir del 2013 hay un incremento exponencial de los participantes en los eventos¹⁰. También este modelo ha permitido la ampliación y diversificación de las temáticas abordadas, pues si bien es cierto que las convocatorias suelen definir ejes y/o temas más o menos concretos,

10 Es importante mencionar que no se tuvo acceso a la cantidad de personas asistentes a los eventos (que asistió como público), por lo que la categoría “participantes” se asume a las personas que prepararon y realizaron una presentación en cualquiera de las formas de participación descritas anteriormente.

sus trabajos suelen hacer referencia a otros temas relacionados que las convocatorias no contemplaron como tal.

Con respecto a las tendencias de las temáticas de los eventos, podemos dividirlos en tres grupos:

1. Temáticas permanentes que han estado presentes en todo el periodo observado entre las que se encuentran el patrimonio cultural, la política cultural, la cultura popular (después referida como cultura comunitaria) y la gestión de las artes.
2. Temáticas que emergieron y tuvieron un amplio desarrollo durante un periodo para después reducir y permanecer a la fecha de hoy, pero de una manera más acotada. Ejemplo de ello son la difusión cultural (2008-2011), la economía de la cultura e industrias culturales (2013-2018), la profesionalización de la gestión cultural (2002-2016), la cultura de paz (2014-2019) así como efectos de la pandemia en el campo cultural (2020-2021).
3. Temáticas que han ido surgiendo a través del tiempo y que van tomando fuerza y permanencia en el tiempo, entre ellas está la educación cultural, investigación en gestión cultural, la gestión cultural comunitaria, la inclusión, así como el desarrollo sustentable / sostenible.

Como se puede observar en la figura 11, hay un incremento considerable de eventos en la modalidad virtual entre el periodo 2020-2022 que en referencia con la totalidad de los registros analizados representan 42.12% del total. Es interesante destacar estas cifras porque en ese momento el mundo atravesaba por la crisis sanitaria por COVID19. El número significativo de eventos realizados en este periodo respondió entre otros factores, al impacto que tuvieron las tecnologías de la información y la comunicación. El cambio de paradigma que implicó el uso de las tecnologías en distintos ámbitos del quehacer humano impactó al de la formación, generación, difusión y socialización del conocimiento.

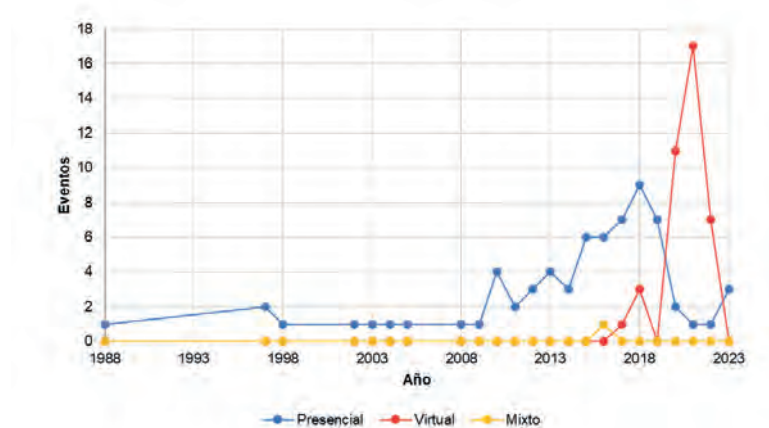


Figura 11. Histórico de modalidades de los eventos. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

Finalmente, al analizar la tendencia histórica de realización de eventos con el del crecimiento de los programas de formación universitaria¹¹ y el de cuerpos académicos¹² observamos una clara correspondencia entre los tres (ver figura 12) pues en la medida en que van surgiendo programas de licenciatura y posgrado, van generándose grupos de investigación y se organizan espacios de socialización donde se puedan compartir los avances y resultados de sus investigaciones. Esta cuestión también se relaciona con lo que se observa en la figura 10, a partir del año 2013 las universidades juegan un papel cada vez más predominante en la organización de eventos de socialización de conocimiento especializado en gestión cultural

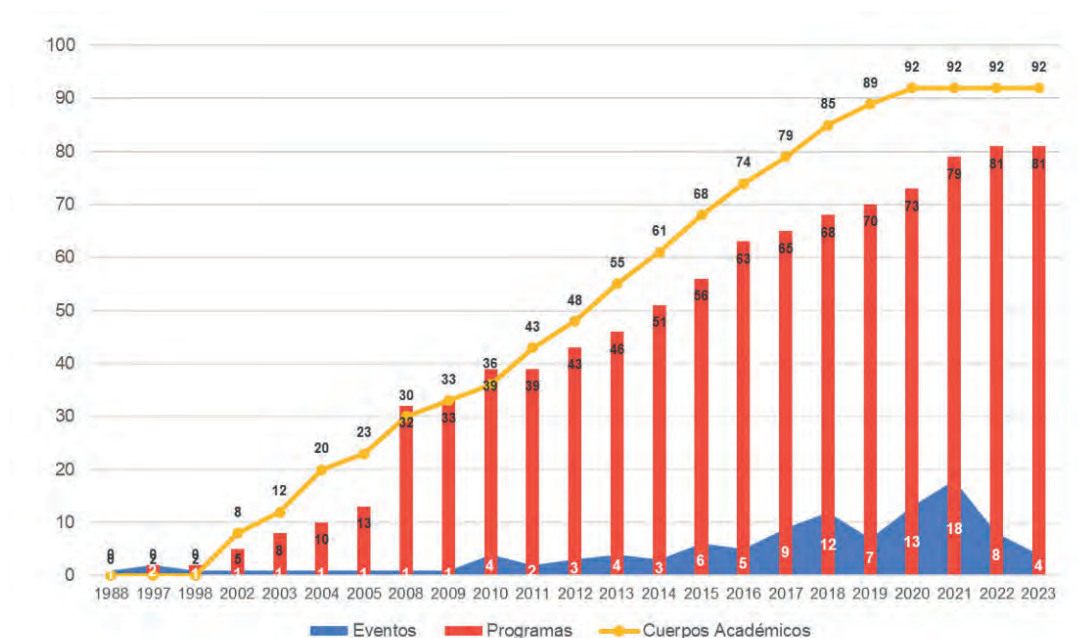


Figura 12. Comparativo del crecimiento de eventos, programas de formación y cuerpos académicos en gestión cultural. Fuente: elaboración propia a partir del referente empírico

7. Conclusiones

A partir de la recuperación de la información que conforma el referente empírico del estudio, podemos concluir algunos aspectos que son importantes. La dimensión temporal

¹¹ La información sobre el crecimiento de los programas de formación y los cuerpos académicos se toman de un trabajo realizado anteriormente por Mariscal, 2022.

¹² En México se le denomina “Cuerpo Académico” a los grupos de investigación que “comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) [investigación o estudio] en temas disciplinares o multidisciplinares, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes” (Secretaría de Educación Pública, sf).

del estudio son 35 años, recuperar como objeto de análisis los primeros esfuerzos de los agentes por abrir espacios de interlocución académica que se consolidan con la realización de 18 eventos en 2021 a pesar de la crisis global, confirman la importancia de estos eventos para el gremio de gestores culturales y todos aquellos actores provenientes de otros campos disciplinarios que trabajan en el ámbito de la cultura por acceder a espacios que les brinden un marco de comprensión y herramientas para intervenir la realidad: 1,744 ponencias, 192 conferencias magistrales y la realización de 156 talleres.

Desde 2015 existe un incremento en los espacios de socialización e intercambio académico en el ámbito de la gestión cultural, los cuales se van diversificando con respecto a sus modelos y formas de participación, pero también en las temáticas que se abordan. Entre 1988 y 2012 los eventos en su generalidad fueron convocados por instituciones gubernamentales y prevalecía el modelo de participación por invitación, pues el énfasis que se tenía era la capacitación de los trabajadores culturales. A partir del 2013 se comienza el desarrollo de eventos con un modelo de participación por postulación dando un mayor énfasis en la diseminación y difusión científica. La participación de las IES juega un papel relevante en que ello suceda¹³, pues este fenómeno forma parte del proceso de formalización e institucionalización disciplinar que viene desarrollando la gestión cultural en México en las últimas dos décadas. Se observa una clara correspondencia entre el crecimiento de los eventos y el de los programas de formación y los grupos de investigación en gestión cultural.

Lo aquí presentado es una visión panorámica de los eventos de socialización del conocimiento especializado en gestión cultural, queda pendiente el análisis de los contenidos de las participaciones de tal manera que nos ayude a comprender cómo se han estado definiendo los objetos de estudio y su abordaje, así como sus principales debates y resoluciones. No obstante, no cabe duda de que se ha ido conformando una comunidad académica que cada vez demanda más espacios para socializar, compartir y colaborar en la construcción de la gestión cultural como profesión y campo académico disciplinar.

Referencias

- Abela, J. A. (2002) *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Bertely Busquets, M. (2003) *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*,

13 En ese sentido es de relevancia los esfuerzos realizados en un primer momento por la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico de Sonora y la Universidad Nacional Autónoma de México, y posteriormente los trabajos de la Red Universitaria en Gestión Cultural México que comenzó a articular el trabajo de diversas universidades del país.

129-160. Obtenido de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

- Brambila Medrano, B. A. (2015). *Formación profesional de gestores culturales en México. El caso de tres programas universitarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Obtenido de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1842/1/FormacionPorfesional_GestoresCulturales_Brambila.pdf
- Correa Enríquez, R. (2010). La importancia de la profesionalización de la gestión cultural en el contexto actual. *Artes UNICACH*, 66-77. Obtenido de <http://cuid.unicach.mx/journals/index.php/artes/article/view/171/159>
- Galindo Cáceres, L. J. (2011). *Ingeniería en comunicación social y promoción cultural*. Rosario: Homosapiens Ediciones.
- Gomez Sollano, M. (2003a). Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002. En A. De Alba, *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales* (págs. 343-418). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gómez Sollano, M. (2003b). La noción de espacio: concepción y potencialidad. En A. De Alba, *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales* (págs. 95-103). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gómez Sollano, M. (2013). Los eventos académicos en la configuración de Filosofía, teoría y campo de la educación en México de 2002 a 2011. En B. Orozco & C. Pontón *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011* (págs. 141-211). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/11/Filosof%C3%ADa-teor%C3%ADa-y-campo-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- González Gaudiano, E. et al (2013) La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México (2002-2011). *ANUIES*, Dirección de Medios Editoriales/ Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-en-educacion-ambiental....pdf>
- Lara, C. (2013). *Voces, ecos y propuestas para la agenda cultural del siglo XXI. 25 años de debate*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Leidi, R. (2008). Oferta académica nacional en el ámbito de la gestión cultural: un primer acercamiento. En L. Riviera, J. Vargas, & R. Rodríguez, *Reflexiones desde abajo/ sobre la promoción cultural en México* (Vol. II, págs. 207-217). México: Barra Nacional de promotores Culturales 3D2 A.C.
- Mariscal Orozco, J. (2012). Avances y retos de la profesionalización de a gestión cultural en México. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 1(2), 5-27. Obtenido de http://gestioncultural.org.mx/revista/02/Mariscal_N2_A1.pdf
- Mariscal Orozco, J., Arreola Ochoa, V., & Brambila Medrano, B. A. (2016). La profesionalización de la gestión cultural en México: apuntes de un proceso en marcha. En A. Rubin Canales, C. Yañez Canal, & B. Rubens, *Panorama*

da gestão cultural na Ibero-América (págs. 173-197). Salador: EDUFBA. Obtenido de <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/840/Brasil.pdf>

- Mariscal Orozco, J. L. & Rodríguez, C. S. (2022). Mapeo de grupos de investigación en gestión cultural en México. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 9(1), 21-51. DOI: <https://doi.org/10.4995/cs.2022.17585>
- Molina Roldán, A. E. (2016). La construcción del sentido social e la gestión cultural. *International Journal of Arts Management*, 44-55.
- Orozco Fuentes, B. et al (2013) Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/11/Filosof%C3%ADa-teor%C3%ADa-y-campo-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Sánchez Puentes, R. (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" *Revista Perfiles Educativos*. No. 61, 64-78.
- Sanchez Puentes, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Ciudad de México: IISUE-UNAM / Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Pública (sf), *Cuerpo académico. Conceptos básicos*. (consultado el 15 de noviembre del 2021). Recuperado de: <https://promep.sep.gob.mx/ca1/conceptos2.html>
- Tenti Fanfani, E. (1983). *El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis*. [ponencia]. Coloquio sobre Investigación Educativa, México.

Sintonías y tensiones en la colaboración desde la relación pedagógica en el contexto Universidad-Sociedad

Tunes and tensions in collaboration from the pedagogical relationship in the University-Society context

Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez

Universidad del País Vasco

alaitz.sasiain@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-1005-200X>

Recibido: 30/03/2023

Revisado: 03/05/2023

Aceptado: 11/10/2023

Publicado: 01/01/2024

Estibaliz Aberasturi-Apraiz

Universidad del País Vasco

estitxu.aberasturi@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-7827-0850>

Jose Miguel Correa Gorospe

Universidad del País Vasco

jm.correagorospe@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-6570-9905>

Sugerencias para citar este artículo:

Sasiain Camarero-Nuñez, Alaitz; Aberasturi-Apraiz, Estibaliz; Correa Gorospe, Jose Miguel (2024). «Sintonías y tensiones en la colaboración desde la relación pedagógica en el contexto Universidad-Sociedad», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 279-295), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7857>

Resumen

En este artículo se presenta una experiencia de innovación docente desarrollada en el curso 2018/19 en el Grado de Educación Primaria, en colaboración con el Centro de Cultura Contemporánea Tabakalera. Desde un compromiso por buscar nuevos espacios de aprendizaje desde lo colaborativo hemos analizado las relaciones pedagógicas que surgen a través de esos encuentros en relación con distintos colectivos que irrumpen en el escenario de un aula Universitaria. Procesos que inevitablemente subvierten los roles docentes y nos posicionan en escenarios de aprendizaje donde la indagación y el diálogo tienen cabida, construyendo un conocimiento colectivo en el contexto de la asignatura.

Se trata de una experiencia de colaboración desde la relación pedagógica donde las autoras se preguntan ¿quién y cómo se aprende desde una propuesta colaborativa? Se hace un recorrido reflexivo en torno al proyecto, analizando las tensiones y sintonías

de las diferentes propuestas realizadas en torno a la asignatura *Educación en las artes y la cultura visual* de Grado de Primaria. Concluyendo con la idea de que la Educación Artística es una asignatura que por sus características permite el desarrollo de proyectos donde la relación y lo colaborativo forman parte fundamental del desarrollo metodológico y que, a partir de este proceso, podemos aprender en relación y diálogo, permitiendo un aprender que nos afecta y moviliza desde un posicionamiento hacia el arte y desde el arte.

Palabras clave: Colaboración, Relación pedagógica, formación del profesorado, Educación artística.

Abstract

This article presents a teaching innovation experience developed in the 2018/19 academic year in the Primary Education Degree, in collaboration with the Tabakalera Center for Contemporary Culture. From a commitment to seek new collaborative learning spaces, we have analyzed the pedagogical relationships that arise through these meetings in relation to different groups that break into the scenario of a University classroom. Processes that inevitably subvert teaching roles and position us in learning scenarios where inquiry and dialogue have a place, building collective knowledge in the context of the subject.

It is a collaborative experience from the pedagogical relationship where the authors ask themselves who and how do you learn from a collaborative proposal? A reflective journey is made around the project, analyzing the tensions and attunements of the different proposals made around the subject *Education in the arts and visual culture* of the Primary Degree. Concluding with the idea that Artistic Education is a subject that, due to its characteristics, allows the development of projects where the relationship and collaboration are a fundamental part of the methodological development and that, from this process, we can learn in relationship and dialogue, allowing a learning that affects and mobilizes us from a position towards art and from art.

Keywords: Collaboration, pedagogical relationship, teacher training, Artistic Education.

1. Introducción: Aprender en relación con otros agentes

Desde un compromiso por buscar nuevos espacios de aprendizaje desde lo colaborativo hemos analizado las relaciones pedagógicas que surgen a través de esos encuentros en relación con distintos colectivos que irrumpen en el escenario de un aula universitaria. Procesos que inevitablemente subvierten los roles docentes y nos posicionan en escenarios de aprendizaje donde la indagación y el diálogo tienen cabida, construyendo un conocimiento colectivo en el contexto de la asignatura.

La necesidad por aprender en relación con agentes contemporáneos nos ha movilizado para compartir y cooperar sabiendo que “trabajar en equipo necesariamente desafiará nuestro equilibrio, romperá nuestras maneras tradicionales de llevar nuestra

profesión y producirá nuevas ideas, perspectivas y conocimiento sobre el enseñar” (Harris y Harvey, 2000, p.30 citado en Hernández 2019, p. 21). A nuestro parecer un cambio “transforma la posición y la mirada. Por eso el cambio no pretende modificar sólo las acciones (lo que se hace) sino el relato (el discurso en sentido foucaultiano) que rige estas acciones” (Hernández, 2011, p.6).

La ilusión por colaborar, como la resistencia a hacerlo nos hablan de lo que el encuentro supone, Alonso y Miño (2019) se refieren a la alquimia pedagógica para hablar de la importancia de la química afectiva entre docentes que hace que lo singular quede en un segundo plano para hablar desde una necesidad de formar equipo. Es un sentido del aprender donde compartir, aunque ponga en riesgo comodidades es siempre más sugestivo y aporta un sentido pedagógico al acto en sí, aunque a veces se generen tensiones en el proceso. Como nos dice Pozo et al. (2020) el término colaborativo “introduce matices más micro-políticos e implica una actitud más activa que la que proporciona participar en algo ya organizado o establecido”.

Las relaciones pedagógicas que surgen a través de la colaboración han sido el eje vertebrador del proyecto donde hemos podido corporeizar una experiencia a través de lo dialógico. “Se aprende con sentido cuando se forma parte de una comunidad que comparte la indagación sobre el sentido de ser con el conocimiento de los otros y del mundo”. (Hernández, 2011, p.17)

Para que esa colaboración se pueda dar se requiere de un espacio dialógico horizontal (Rodríguez, 2017). El espacio en el que sucede ese diálogo horizontal adquiere relevancia y determina la experiencia pedagógica vivida.

Para propiciar un encuentro entre docente y estudiante, hemos querido predisponer la intervención en el aula de distintos agentes externos que desde su posición profesional puedan ampliar la visión del alumnado sobre cómo proceder y trabajar desde el arte contemporáneo, extendiendo las relaciones pedagógicas y compartiendo un aprender multidireccional donde el docente fuera también parte del proceso de aprendizaje, incrementando su campo de acción en el aula.

Entendemos que el aprendizaje va más allá de lo escolar y coincidimos con Calderón y Hernández (2019, p.70) cuando *resitúan lo pedagógico*: “El aprendizaje es siempre múltiple, rizomático, y no puede limitarse y derivarse de una voz predominante, pues tiene lugar en *polifonía* con y en diferentes espacios, fuentes e interlocutores”. Para abordar los cambios que queríamos incorporar en la asignatura buscamos un proyecto donde esta condición *polifónica* se pudiera dar, haciendo de nuestra propia docencia nuestro contexto de investigación, abordando la colaboración como un posicionamiento político que ocurre mientras la relación pedagógica sucede. En relación a la figura del docente como sujeto que también aprende Paulo Freire (1969, p.73) ya nos advertía que “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado también educa”.

Nos acercamos a una noción de la educación artística que permita un pensamiento que favorezca un aprendizaje real “What we need then are pedagogies that are open to the thisness of real learning, pedagogies that can be fed and nourished by a pragmatics and ethics of the suddenly possible (the unexpected)”. (Atkinson, 2018, p. 35)

Karen Barad (2007) señala que la existencia no es un asunto individual. Requiere, necesita de la *intra-acción* enredada. Al hablar de una *existencia no individual* tanto en docencia como en investigación entran en juego factores emocionales que afectan directamente al docente e investigador. Asumiendo y conviviendo con conceptos y estados cómo la vulnerabilidad, la escucha y la necesidad del otro.

2. Contexto del proyecto: Zubiak eraikiz Construyendo puentes dialógicos

El proyecto de innovación docente fue seleccionado por el centro Internacional de Cultura Contemporánea de Tabakalera (Donostia-San Sebastián), en la cuarta edición de la convocatoria de *Periferias Escolares* que presenta cada año la plataforma de educación. Dicha plataforma está interesada en realizar proyectos colaborativos de arte y educación en el entorno de las escuelas, barrios o de la ciudad. Dando la oportunidad a los participantes de repensar los modos de trabajar y activar procesos de aprendizaje, consolidando relaciones con la comunidad educativa.

La asignatura se diseñó en bloques temáticos que, a través de actuaciones de los distintos agentes externos, que participaron en el proyecto, le daba forma al propio contenido, estrechamente relacionado con el arte contemporáneo y sus modos de proceder. La colaboración y la comunidad fueron los temas centrales donde se aposentaron las bases y las acciones del curso.



Fig. 1. Reunión con las personas implicadas, artistas, docentes-investigadoras, mediadoras. / Fig. 2. Boceto de trabajo a partir del cual fuimos diseñando y modificando la propuesta de intervención educativa.

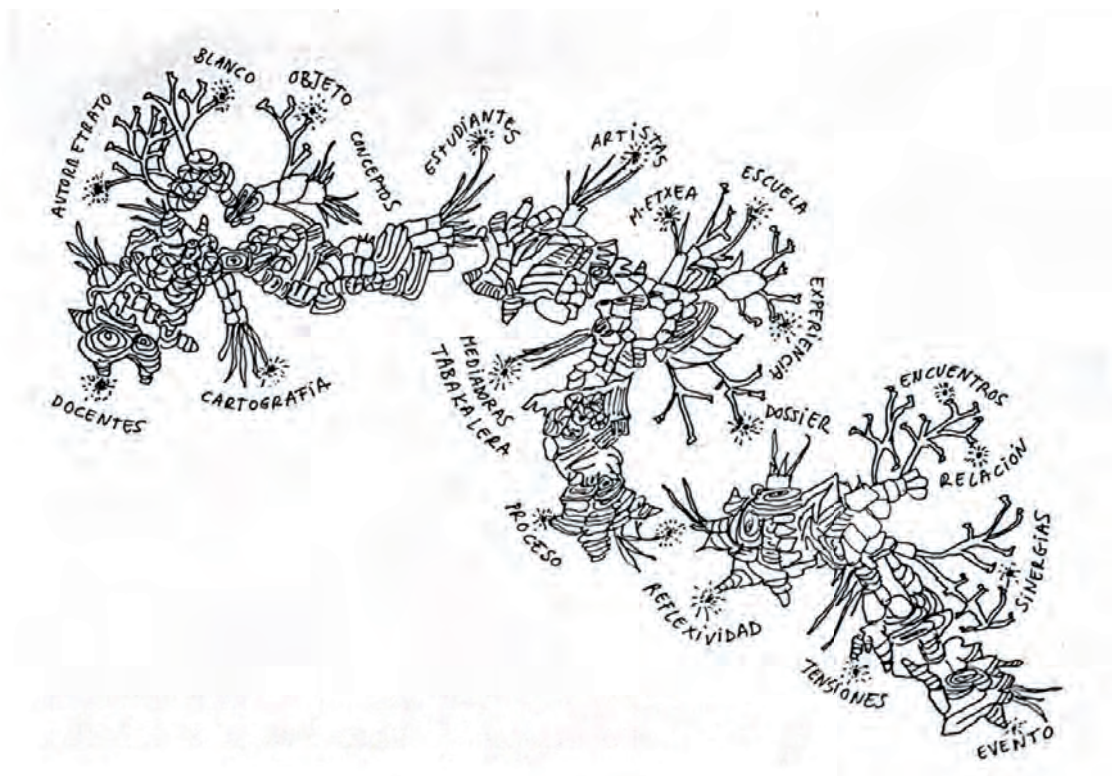


Tabla 1: Esquema rizomático de la propuesta y sus derivas. Diseño para el Grado de educación Primaria, segundo curso. 167 estudiantes, 4 grupos.

El proyecto nos aportó un *devenir* (Hernández y Sancho, 2020) del proceso que se iba configurando a medida que iban participando los diferentes agentes (mediadoras, artistas, arquitectas, escuelas...) no siendo un proyecto lineal sino rizomático en su estructura. Esto nos conforma “otra manera de posicionarse frente al conocimiento y respecto a los que son nuestros estudiantes”. (Hernández y Sancho, 2020, p. 1060).

Esta construcción horizontal, no lineal y rizomática del sentido de la asignatura nos posibilita pensar desde los nuevos materialismos los cuales “amplían la importancia del afecto y el espacio se convierte en un posibilitador de encuentros pedagógicos al considerarlos no como recipientes predeterminados, sino como productos de interrelaciones siempre en construcción” (Hernández y Sancho, 2020, p.1062). Esta dimensión del espacio y de la interrelación, sitúa el lugar del aula, en constante construcción y con un sentido del aprender *nómada* (Gutierrez-Cabello, 2019) nos recuerda que “las relaciones pedagógicas tienen lugar en espacios no estratificados ni estructurados, sino que se abren a la posibilidad de la indagación y el compartir permanente” (Hernández y Sancho, 2020, p.1065).

3. Método: Una Propuesta de innovación docente; desde Un giro afectivo entorno a la relación pedagógica

Desde una posición investigadora en relación a la innovación docente donde lo colaborativo forma parte de una elección, hemos decidido centrarnos en ello desde la relación pedagógica, lo que nos lleva a compartir la afirmación de que “Considerar que los sujetos pedagógicos están afectados por relaciones de aprendizaje supone comprender que todas las personas estamos en devenir, entrelazados por el ejercicio de la construcción de los saberes”. (Calderón y Hernández, 2019, p.78). Siendo así, nos planteamos como pregunta de investigación para este artículo, ¿quién y cómo se aprende desde una propuesta colaborativa?

Las herramientas que hemos empleado para abordar el proyecto parte de las observaciones de las sesiones, reuniones entre las docentes y agentes externos, evaluaciones con todo el equipo, textos de reflexión sobre el proyecto de nuestro alumnado, la cámara fotográfica y el video como un diario de campo, anotaciones diarias de las sesiones de clase realizadas.

Según Dawn Manay (2017) cuando el investigador es cercano al entorno que investiga, como ocurre en nuestro caso como investigadoras-docentes, hacer de lo familiar algo extraño a través de diversas estrategias, como la visual o la creativa, nos permite acercarnos al problema.

Este trabajo de innovación está dentro de la posición investigadora de Elkarrikertuz (IT-1586-22) al que pertenecen las docentes. Para el grupo de investigación realizar una transferencia desde la investigación a la docencia es fundamental y el trabajo que aquí se presenta se vincula a la línea que tenemos en el grupo de: Analizar y reflexionar en torno a cómo aprendemos y generamos conocimiento; desarrollar un discurso compartido acerca de la formación y su relación con el mundo y los otros. Por esta razón, consideramos que recoger los datos de la propuesta de innovación para un análisis en profundidad nos permite introducir en la docencia modos de hacer investigadores a partir de los cuales mejorar la calidad de la docencia. Los datos obtenidos y que utilizaremos para elaborar el texto son aquellos recogidos durante el curso 2018-2019 en la asignatura Educación en las artes y la cultura visual con los grupos 31 y 32 de segundo curso del Grado de Primaria. Han participado en el proceso las mediadoras de Tabakalera (Andrea Arrizabalaga y Mertxe Petxarroman) los artistas (Arantza Iglesias, Mikel Ruiz, Ainize Txopitea, Gari C. Murua) las arquitectas del colectivo M-Etxea y las intervenciones y colaboraciones con las escuelas (Intxaurrendoko Hegoa, Mendaro ikastola, Jakintza ikastola, Basakaitz ikastetxea, Urdaneta ikastetxea, Langile ikastola, Samaniego ikastetxea, Aduna Herriko Eskola, Deutsche Schule San Alberto Magno, Santo Tomas Lizeoa). Esta variada participación de los diferentes colectivos ha cambiado los modos de dialogar, de percibir y aplicar las estrategias de trabajo, el manejo de los conocimientos técnicos y conceptuales que tenían los alumnos/as y nosotras como docentes sobre nuestro propio proceso de aprendizaje en el aula y fuera de ella.

Trabajar e investigar en compañía ha sido la esencia, el anclaje y la base de esta experiencia. El pronombre nosotras ha eclipsado al yo que tantas veces aflora y busca

hacerse un hueco a toda costa, creando conflictos y desavenencias. Rescatamos la posición de Calderón y Hernández (2019) sobre el concepto de trabajar e investigar en colectivo:

...ni el conocimiento ni ninguna producción cultural (y, por tanto, tampoco la investigación) puede ser individual, sino que es el resultado de una construcción colaborativa de significaciones (Gergen & Gergen, 2011, p.9) y para alcanzarla será indispensable ubicarla vinculada a una cadena social y significativa de relaciones (Bourriaud, 2004). (Calderón y Hernández, 2019, p.86).

Esta construcción colaborativa del proyecto influye directamente en las relaciones pedagógicas que se generan en el proceso de esa colaboración poniendo el foco del proyecto en un giro afectivo que atañe directamente en los modos de producir conocimiento. Enciso y Lara (2014) entienden el giro como una ruptura y lo nombran afectivo porque la emoción se encuentra en el centro del objeto de estudio de algunas investigaciones. El giro afectivo nos ayuda a investigar desde las afecciones poniendo cuidado en “las experiencias encarnadas, liminales, sensoriales y relacionales” (Correa, et al. 2020, p.71).

4. Resultados: Tensiones y sintonías de la colaboración

En este apartado, con el objetivo de mostrar parte de este proyecto, presentamos cuatro escenas en las cuales observamos las tensiones y sintonías que se producen en la relación colaborativa con los participantes del proyecto y cómo esas relaciones afectan en nuestro rol docente. Hay una escena principal que revierte en la relación con las mediadoras de Tabakalera y las tres escenas siguientes son colaboraciones periféricas del proyecto que están relacionadas con artistas-arquitectas, escuelas y la comunidad.

La estructura del proyecto requería de una metodología dialógica basada en consensos donde el contenido y los procedimientos eran escogidos colectivamente subvirtiendo los roles docentes y compartiendo el aula con distintos agentes. Peña y Porcel (2019) entienden la responsabilidad del aprendizaje como algo que se construye en colectivo. Esto requería por parte de todos los participantes del proyecto y especialmente por parte de las responsables de la asignatura una actitud abierta, flexible y de escucha en torno a las distintas ideas y necesidades que cada colectivo aportaba, generando abundantes encuentros con los participantes en torno a cómo trabajar y qué aportar a los procesos de aprendizaje de la asignatura. La escucha activa es un elemento clave para que el proceso de colaboración se pueda dar, Hernández y Padilla (2019, p.24) nos recuerdan que “la colaboración también supone entrar en una posición de escucha; a partir de ella se teje la colaboración. (...) Una escucha que tiene una dimensión colectiva en un tiempo de individualización narcisista.”

La colaboración nos sitúa en un territorio vulnerable como docentes donde el consenso colectivo premia ante lo individual, sacando al docente de un terreno cómodo

y privado donde existe un solo mando para adentrarse en esa *dimensión colectiva* donde el mando es compartido y la autoridad del docente queda diluida. Porres (2011, p.68) reflexiona sobre la vulnerabilidad del docente “pasar del docente como alguien que aprende de su práctica al docente que se sitúa delante de sus estudiantes como alguien que aprende con ellos”.

Esta posición del docente ante el aprendizaje siempre abierta y en constante devenir donde los roles quedan diluidos y el estudiante siente que también aporta y se le da un lugar activo en su propio proceso de aprendizaje nos sitúa inevitablemente en otro contexto de relación. Coincidimos con Hernández cuando menciona que “la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta” (Hernández, 2011, p.8). Este contexto de relación también nos advierte lo complicado que resulta mantener la sintonía, el respeto, la empatía y la admiración mutua en una relación pedagógica. Sin esos ingredientes y esa alquimia pedagógica de la cual hablábamos al inicio del artículo difícilmente puede haber una colaboración donde la transferencia de conocimientos se dé horizontalmente y equitativamente por ambos lados. “Sólo desde la escucha es posible entrar en la relación” (Hernández y Sancho, 2015, p.155).

4.1 Colaboración con las mediadoras de Tabakalera

Escena 1. *¿Cómo lidiar un encuentro en construcción con agentes externos a la institución? Conversaciones semanales con las mediadoras de Tabakalera*

Durante los primeros meses del proyecto nos reunimos semanalmente con el equipo de mediadoras de Tabakalera para ir resituando el proyecto y construyendo el contenido entre las mediadoras y las docentes de la asignatura. La envergadura del proyecto requería una constante comunicación que no siempre resultaba fácil. No fue nada sencillo para las mediadoras entender las dinámicas de la propia Facultad, los horarios encorsetados que apenas dejaban tiempo para absorber los contenidos y el tipo de alumnado, el cual no estaba nada familiarizado con los procesos creativos y les resultaba todo muy nuevo y costoso de entender. Por nuestra parte, era complejo asumir que las riendas del curso estaban compartidas por tantas manos, a veces los roles se difuminaban y aunque esa era nuestra intención era complejo interactuar en ese escenario. La ambigüedad de rol terminó siendo un factor estresante. Las mediadoras compartían nuestro espacio docente en el aula y su papel de mediadora externa se difuminaba a menudo perdiendo así su rol inicial. Pudimos apreciar lo difícil que es compartir un espacio, un material y una visión pedagógica. La presencia de las mediadoras en el aula junto con las docentes descolocó y produjo cierta confusión en el alumnado respecto a quien dirigirse o cómo actuar ante nosotras. Sin embargo, cuando las clases se trasladaban a un espacio fuera del aula los roles de cada cual se resituaban.

Tuvimos largas reuniones semanales para acordar, replantear y gestionar todo el proyecto en sí. La relación con las mediadoras fue la más estrecha y en consecuencia la más compleja. La falta de tiempo y el sentir que muchas veces generaban distintas

interpretaciones de una misma idea nos agotaba a ambos lados y hemos de decir que consideramos que en parte no entendimos del mismo modo el sentido de colaborar, no fuimos capaces de crear una cohesión ni consenso en algunas cuestiones sobre la pedagogía artística y el conocimiento no era compartido de igual manera. Esto nos ha llevado a cuestionar la idea de colaboración y considerar lo que Hernández y Padilla (2019) afirman cuando dicen que “no existe la colaboración sino experiencias de colaboración”. (p. 22-23). “Las posibilidades son más limitadas si los co-docentes no comparten un interés por aprender uno del otro. Igualmente, las personalidades y las habilidades interpersonales de cada uno pueden condicionar todo el proceso” (Hernández y Padilla, 2019, p.20). Construir conjuntamente implica actuar en un espacio seguro y de confianza. Aun así, el aprendizaje que se produce en un docente cuando sale de su zona de confort y comparte su conocimiento con otros agentes es enriquecedora para su propia formación, su proceso de aprendizaje adquiere una dimensión mayor, en constante cambio, con una actitud voluble y permeable ante ese compartir en relación que repercute positivamente en el discente.

4.2 Colaboraciones periféricas (artistas-arquitectas, escuelas y comunidades)

El resto de los colaboradores (artistas-arquitectas, escuelas y comunidades) participaron en la segunda fase del proyecto, con una menor intensidad, diseñaron y realizaron acciones para el alumnado que las docentes junto con las mediadoras supervisaron y acompañaron en el transcurso del proyecto.

4.2.1 Relación y encuentro con los artistas-arquitectas

Escena 2. *¿Qué supone trabajar con artistas en el aula, cómo afecta en el alumnado y en el docente? ¿Cuál es el papel que desempeña el docente en compañía del artista?*

Una de las prioridades del proyecto era colaborar con artistas en el aula, acercar, desmitificar y normalizar el trabajo del artista y la idea que los estudiantes tienen sobre el arte contemporáneo, ofreciendo herramientas y dinámicas de trabajo aplicables para su propio aprendizaje y para sus futuras clases en el contexto escolar de primaria.

La idea de colaborar en el aula con artistas no es nueva, Morón y París (2017) mencionan el proyecto *ROOM 13 International*, una red que supera 80 estudios en distintos países del mundo (Reino Unido, Nepal, Sud áfrica, Francia, Austria, Turquía, EEUU. Etc.) donde promueven en las escuelas “metodologías más democráticas, participativas, activas, creativas e inclusivas a través de las Artes” (Morón & París, 2017, p.38). El precursor de este proyecto surgió en Escocia en 1994. Estas investigaciones dejan en evidencia la necesidad de acercar a las aulas a través de los artistas “nuevas maneras de construir pensamiento, más holísticas y creativas que las que acostumbran a potenciar como maestros” (París, 2019, p.965). Estatalmente conocemos el proyecto Espacio C de Barcelona o el proyecto *Artistas en el aula* en el CEIP de Miguel de Cervantes de la provincia de Málaga.

En nuestro caso en vez de analizar o implicar un centro de primaria en el proyecto

quisimos trabajar con el alumnado de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, estudiantes que están recibiendo una formación y que a su vez serán futuros formadores en el contexto de las escuelas de primaria en breve.

La presencia de los artistas en el aula enriqueció la mirada del proyecto, nos dimos cuenta que el rol del artista en el aula permitía que el docente funcionara como nexo entre el artista y el alumnado pudiendo reflexionar, analizar y contextualizar de primera mano cuestiones actuales y formas de proceder que el artista mostraba a través de su trabajo. El artista nos aportaba una realidad actual y cercana sobre su propia condición como artista. Los estudiantes de grado de primaria no suelen estar familiarizados con el mundo del arte y les es muy difícil comprender una realidad que no conocen y que muchos no comparten. Algunos estudiantes comentaban que “habían aprendido en esas cuatro sesiones mucho más que en todo el curso” la sintonía entre artista, estudiante y docente se dio con naturalidad y las mediadoras de Tabakalera ayudaron mucho en facilitar esa relación. La figura del artista aportó muchos matices a la asignatura ya que con cada artista se dibuja un paisaje distinto en el aula, aportando nuevas maneras de trabajar y de ser conscientes de lo que nos rodea y nos preocupa. De esta manera se genera un saber distinto, un aprender desde la escucha, Han (2017, p.120 citado en Hernández y Padilla, 2019, p.24) menciona la idea de escucha como:

“...un espacio en el que yo me encuentro con otros, hablo con otros y los escucho. La escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre personas para que configuren una comunidad.”

La presencia de distintos colectivos en el aula *sociabiliza*, politiza y convierte el espacio del aula en una *participación colectiva* de ideas y conocimientos corporeizados y encarnados donde el estudiante es parte y toma parte de su propio proceso de aprendizaje desde una experiencia vivida y una actitud activa ante lo que nos sucede y nos afecta.

Escuchamos la imagen que el artista proyecta en su quehacer cotidiano y que a la vez el docente incorpora al escenario del aula ejerciendo de nexo e interprete entre la narración del artista y la mirada del docente, cambiando la noción de la mirada, aportando nuevos contextos de intervención en el aula o fuera de ella. El estudiante reaccionó con curiosidad ante el trabajo del artista y amplió la visión que tenía sobre el arte y su aplicabilidad en el contexto de la educación. Las relaciones entre docente y estudiante se estrecharon y se produjo una cierta complicidad entre ambos ante la presencia del artista que llenaba el aula con nuevas formas de ver, producir y experimentar con sus procesos creativos. La implicación del estudiante respecto a su trabajo fue mayor y aumentó el grado de autonomía en ellos. La relación entre docente y artista mantuvo una cierta curiosidad mutua ya que las propuestas del artista y la mirada y el análisis del docente sobre dichas propuestas iban enriqueciendo el trabajo de ambos. Pudimos observar en la relación artista + docente que respetar el lugar (rol) de cada uno facilitaba la interacción

en el aula de ambos interlocutores creando un ambiente de confianza y cuidado mutuo que repercutía positivamente en el receptor, en este caso, el estudiante. Las experiencias vividas en el aula dieron pie a dialogar, cuestionar y reinterpretar conceptos relacionados con la capacidad de transformación social que tiene el arte, desde un intercambio formativo y profesional.

Una vez vivida la experiencia con los artistas, durante cuatro semanas, el alumnado tubo dos semanas para diseñar una propuesta didáctica que sería llevada a cabo en una Escuela de Primaria. Esta propuesta didáctica fue diseñada junto con dos arquitectas del colectivo de investigación sobre el uso arquitectónico llamado M-Etxea. Las arquitectas, con la ayuda del resto del equipo, pudieron diseñar un artefacto portable que contenía material para poder interactuar en las escuelas. Fueron las últimas en llegar, pero el material que aportaron determinó la acción. El alumnado diseñó la propuesta didáctica en base a los materiales que contenía el artefacto, que por su carácter móvil dio una naturaleza nómada a la propia acción realizada en los centros escolares. La dificultad residía en cómo trasladar o unificar aquellos conceptos y modos de trabajar que estábamos adquiriendo con los artistas en un formato que pudiera valer para las escuelas. Las sesiones que plantearon las arquitectas nos brindaron la oportunidad de hablar del espacio y cómo podemos interactuar y habitar en él. Nuestro alumnado no estaba familiarizado con la idea de iniciar una propuesta a través de un material y fue una experiencia nueva que impactó en el modo de proceder del alumnado y aportó nuevas herramientas de acción. La relación docente + arquitecta fue corta pero muy fructífera, las arquitectas aportaron una estructura al proyecto, funcionaron como puente entre artistas y la escuela y las docentes pudimos ejercer, una vez más, como nexo en el diálogo que se formó entre arquitecta + estudiante.

4.2.2 Relación y encuentro con la comunidad de las escuelas

Escena 3. *El alumnado se desplaza a las escuelas con una propuesta didáctica fruto de las experiencias acumuladas durante el proyecto.*

Las sesiones que realizamos en las escuelas aportaron un qué hacer, un reto, un encargo, un espacio donde poner en práctica un cúmulo de experiencias e ideas adquiridas a lo largo de todo el curso. Era el contacto directo con alumnos/as que nuestros estudiantes tendrán en un futuro, por tanto, este hecho aportaba una coherencia a todo lo vivido, aportando un final acorde al proyecto. A menudo, en las escuelas de primaria a través de las tutorizaciones de las prácticas realizadas que dirigimos encontramos resistencias, poca predisposición o desconocimiento por la asignatura de plástica. Habitualmente, la asignatura de Educación Artística se considera una materia donde el estudiante repite acciones sin cuestionar, ni intervenir en el proceso creativo, perdiendo su interés por el arte y desconectando con sus propias cualidades creativas. Queriendo evitar esa desconexión quisimos crear un puente entre docentes universitarios y docentes de primaria para poder combatir el problema y poder crear colaboraciones futuras entre instituciones.

4.2.2.1. Diálogo con las Profesoras de Primaria

Antes de que el alumnado fuera a las prácticas redactamos una carta informando del proyecto y solicitando la ayuda a los centros para que nuestros/as alumnos/as pudieran volver y realizar las acciones diseñadas por ellos/as mismos/as. Nos reunimos con las escuelas y les informamos del proyecto y su implicación en él. Las escuelas reaccionaron con curiosidad y sus aportaciones fueron de gran ayuda, pudimos conversar sobre las preocupaciones, los conflictos y las problemáticas que encontraban ellas como docentes en su día a día con la asignatura en concreto y en general con su alumnado y con la realidad de la escuela, poniéndonos en contexto y buscando vías o conflictos en común para poder abordar el proyecto desde una mirada próxima y colectiva. Las docentes de las escuelas participaron activamente en el proceso y mencionaron que muchas de las acciones realizadas fueron rescatadas en el día a día de sus clases.



Figura 3 y 4. Intervención en las escuelas a partir del material del contenedor-nómada. 2019 (autoría propia)

4.2.3. Relación y encuentro con la comunidad

Escena 4. *Se realiza un encuentro de todos los participantes para compartir lo vivido a modo de cierre del proyecto y de la asignatura*

Finalmente, a modo de cierre se produjo un encuentro para compartir el proyecto donde participaron los estudiantes (los cuatro grupos de Educación Primaria), las docentes, el profesorado de las escuelas, las investigadoras, las artistas y las mediadoras. El evento permitió a todas las partes observar el proceso del proyecto en su totalidad, dialogando en los diferentes grupos y compartiendo las acciones realizadas en las escuelas con el resto. La relación con la comunidad educativa queda recogida en un vídeo (<https://vimeo.com/333956776>). En este modo de afrontar y culminar los procesos asumimos que es un

proyecto expansivo, no resuelto, no se puede controlar todo por la riqueza de la relación, donde el aprendizaje “se asemeja a una estalactita excéntrica; es decir, es una incógnita hacia dónde puede crecer y qué formas puede tomar. Aun así, aparece representada en un mar de posibilidades infinitas y es muy apreciada” (Peña, et al. 2018, p.13).



Figura 5 y 6: Encuentro en la comunidad. Compartir con la facultad y personas que estuvieron implicadas en el proceso. 2019 (autoría propia).

5. Conclusión: Una mirada activa, colectiva, comprometida, consciente y de escucha hacia lo colaborativo

Las estructuras organizativas de los centros educativos como son los horarios marcados, las aulas masificadas, la falta de tiempo, de personal y de recursos son un reflejo de una sociedad la cual está inmersa en un ritmo frenético donde prima la individualidad, la productividad y la competitividad. Este contexto de sociedad neoliberal dificulta proyectos como el que describimos en este artículo, relacionados con instituciones artísticas que complementan y amplían el conocimiento sobre el arte contemporáneo de los docentes y estudiantes, aportando una conexión directa con la actualidad y poniendo a nuestro alcance nuevos modos de actuar e intercambiar experiencias y conocimientos en relación.

Ulmer (2017) nos invita a “pensar sin pensar, a pensar con y a pensar de manera diferente” (p.841). Este modo de investigar desde lo corporal y lo intuitivo, en compañía y buscando nuevos modos o disciplinas para afrontar el conocimiento nos conecta con la pregunta de investigación de nuestro artículo ¿Quién y cómo se aprende desde una propuesta colaborativa? Dicha pregunta nos aleja de lo individual y nos acerca a un encuentro colaborativo donde inevitablemente nos vamos a sentir afectados:

Ser afectado es aprender a escuchar acogiendo y transformándose, rompiendo algo de uno mismo y recomponiéndose con alianzas nuevas. Para ello hacen falta entereza, humildad y gratitud. Aprender a escuchar, de esta manera, es

acoger el clamor de la realidad, en su doble sentido, o en sus innumerables sentidos: clamor que es sufrimiento y clamor que es riqueza incodificable de voces, de expresiones, de desafíos, de formas de vida (Garcés, 2013, p.70).

En este sentirse afectado entran en escena las tensiones y sintonías dadas a través de esta experiencia, entendiendo que abarca múltiples colaboraciones que se ven atravesadas por un interés en común. El objetivo de este proyecto se centra en acercar lo colaborativo y lo relacional desde una perspectiva de formación artística que revierte tanto en el docente como en el estudiante. Una formación colectiva, mutua, donde todas ellas mantienen un diálogo y se comprometen en un aprendizaje compartido, en devenir, inconcluso y en constante tránsito. Las tensiones estaban relacionadas con la ambigüedad de roles que se producían con los distintos participantes en el escenario del aula. Las desavenencias conceptuales y de liderazgo o la pérdida de poder sobre el alumnado ponía en una situación vulnerable al docente donde tuvo que lidiar con momentos tensos que ayudaron a reflexionar sobre su rol docente y replantearse e implicarse con su modo de enseñar.

En consecuencia, aprendemos desde una implicación con nuestro propio trabajo, en compañía, desde una escucha y desde un diálogo abierto, horizontal y en un constante compartir e indagación permanente (Hernández y Sancho, 2020). La “diversidad de recorridos que, al cruzarse en modos de compartir (orales, visuales, performativos, aurales...) expanden los sentidos de ser de quienes se colocan en disposición de aprender desde la curiosidad, la búsqueda y la indagación”. (Hernández y Sancho, 2020, p.1064)

Nuestro compromiso docente actúa desde un deseo de aportar, compartir, intercambiar, dialogar y nutrir el pensamiento crítico y la sensibilidad artística, en una constante búsqueda por mejorar e innovar en un espacio donde desde lo relacional y lo colectivo la creatividad, la generosidad y el cuidado mutuo no deben faltar en ese encuentro. Puig (2016) se remite a la idea de que “las relaciones de pensamiento y conocimiento exigen cuidado y afectan a cómo cuidamos (...) no es solo que las relaciones impliquen cuidado; el cuidado es, de por sí, relacional.” (p. 27).

La presencialidad y las experiencias encarnadas son imprescindibles en estos procesos de aprendizaje colaborativos donde lo corporal y lo performativo deberían de estar estrechamente cosidas a la piel del docente, donde nuestras posiciones docentes habitan en constante convivencia y en diálogo con la mirada, la presencia y la acción del estudiante. En palabras de Vidiella (2010):

...lo cierto es que espacialmente en educación, se sigue “enfocando” y privilegiando la visión y la construcción discursiva de las imágenes (Ducum 2001; Freedman 2003...), sin atender el papel de la corporalidad y lo que algunas teóricas feministas señalan (Ahmed 2000; Gatens1996; Grosz 1994) como la experiencia intercorpor/real de conocer a través del tacto; es decir, en los modos mediante los cuales los cuerpos se constituyen a través de encuentros(visuales) (Vidiella, 2010, p.177).

El análisis que Humberto Beck (2016) realiza del pensamiento de Iván Illich podríamos decir que resulta actual y preocupa porque nos hace conscientes de la deriva educativa y de lo presente que todavía hoy están algunas de las cuestiones reflexivas. En este sentido, cuando nos habla de la ritualización del sistema escolar, resume dos ideas clave del curriculum oculto: “aprender que el saber escolarizado es la única forma válida de saber. (...) instruir en el consumo acumulativo de mercancías y el ascenso jerárquico en una pirámide burocrática. (...)” (Beck, 2016, p. 51).

Cuando hablamos de trabajo con la comunidad buscamos superar este curriculum oculto y permitir desde la relación con la comunidad, un aprender en dirección múltiples y con personas vinculadas a diversos ámbitos. Esto supone un reto en lo que a relación y aprender se refiere, pero permite avanzar y salir de un sistema escolar o formativo muy anclado todavía en el curriculum oficial.

Que el sistema educativo no se enmarque en este contexto de colaboración sitúa nuestro proyecto en un modo de hacer periférico, ilusionante, pero nuevo. Lo voluble del rol docente requiere ser muy plástico y “en este sentido, una visión flexible de la coordinación no es sólo importante, sino esencial” (Peña y Porcel, 2019, p138).

Lo colaborativo resitúa la educación artística y permite entenderla en un entramado complejo. No es anecdótico, no es casual, nos posibilita elaborar la noción de arte en un entramado social, empoderando la Educación Artística.

“Los aprendizajes nos inscriben en un mundo y al mismo tiempo hacen que lo desbordemos, que lo contestemos, que deseemos transformarlo. Nos vinculan y nos separan. Nos permiten entender de dónde venimos y nos hacen ver a dónde no queremos ir”. (Garcés, 2021, p.15).

La Educación Artística necesita de esa colaboración disruptiva para hacerse visible y accesible, evidenciando una necesidad social para conectarse al aquí y ahora. Es inevitable que se produzcan tensiones, pero creemos que esas tensiones son necesarias para renovar nuestros modos de impartir nuestras asignaturas y generar un compromiso real con los tiempos que corren.

Asumimos que no se puede controlar todo el proceso por su complejidad, esto nos lleva a la noción del aprendizaje cómo estalactitas excéntricas (Peña, et al. 2018) remite a una idea de descontrol y de incógnita donde no se sabe dónde empieza o acaba algo y a pesar de todo, desde un lugar de valentía, asumimos los riesgos que conlleva la colaboración, embarcándonos en un viaje donde decidimos prescindir del GPS.

Referencias

- Alonso, Cristina.; Miño, Raquel. (2019). Ni tú ni yo. Las clases compartidas como espacios de encuentro y alquimia pedagógica. En F. Hernández y F. Herraiz, *Compartir docencia en la Universidad*. (pp. 28-37). Octaedro ICE-UB.
- Atkinson, Dennis. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The adventure of pedagogy. Education, Psychoanalysis, and Social Transformation* (eBook) DOI 10.1007/978-3-319-62639-0 Springer.

- Barad, Karen. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Beck, Humberto. (2016). *Otra modernidad es posible. El pensamiento de Iván Illich*. Malpaso, México.
- Calderón, Natalia.; Hernández, Fernando. (2019). *La investigación artística; Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Correa, Jose.Miguel; Aberastruri-Apr aiz, Estibaliz.; Gutiérrez-Cabello, Aingeru. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En Sancho Gil, J.M; Hernández, F; Montero, L.; De Pablos, J; Rivas, J.I; Ocaña, A. *Caminos y derives para otra investigación educativa y social*. (pp.65-80). Otaedro.
- Correa, Jose.Miguel.; Aberasturi-Apr aiz, Estibaliz.; Chaves, Eider. (2020). Narrativa y Universidad. Aportaciones al debate desde un posicionamiento poscualitativo. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1(3) (pp.3-21). X-XX. <http://doi.org/10.24310/m>.
- Enciso, Giazú.; Lara, Alí. (2014). Emociones y Ciencias Sociales en el siglo XX: la precuela del Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 14 (1) 263-288. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1094>.
- Freire, Pablo. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Ediciones San Santiago S.R.L.
- Garcés, Marina. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Garcés, Marina. (2021). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gutierrez-Cabello, Aingeru. (2019). *Pedagogía nómada y disidencia epistémica. Explorando subjetividades alternativas en la formación de futuras maestras*. [Tesis de maestría, Universidad del País Vasco] Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10810/42565>
- Hernández, Fernando., Aberasturi, Estibaliz., Sancho, Juana Maria., Correa, Jose Miguel. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández, Fernando.; Sancho, Juana.Maria (2015). Pensar la docencia universitaria desde las relaciones pedagógicas. *REIRE, revista d'innovació i recerca en educació*, 8 (2), 153-158. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28211>
- Hernández, Fernando.; Sancho, J.M (2020). Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *Revista e-curriculum*, v.18, n.3, 1052-1068. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>
- Hernández, Fernando.; Padilla, P. (2019). Esbozar el campo de la colaboración en la docencia universitaria. En Hernández, Fernando.; Herraiz, Fernando. *Compartir docencia en la Universidad*. (pp.15-26). Octaedro ICE-UB.
- Hernández, Fernando. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández (coordinador) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. (pp.4-11). UB, Recuperado de <http://hanldle.net/2445/20946>
- Mannay, Dennys. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos*. Narcea Ediciones.
- Morón, Mar.; París, Gemma. (2017). El proyecto Espai C_Room 13 Barcelona. En F. Hernández. Monográfico/ El arte nos hace humanos. *Cuadernos de pedagogía* N°484. (pp.37-40). Wolters Kluwer.

- Paris-Romia, Gemma. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, individuo y sociedad*. 31(4). 951-968. <https://dx.doi.org/10.5209/aris>
- Peña, Miriam.; Cilleruelo, Lourdes.; Aberasturi-Apraiz, Estibaliz. (2018). Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico. *REIRE*. 10. 133-149. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.119183>
- Peña, Miriam.; Porcel, Alazne. (2019). Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artístico-didácticas entre iguales. *EARI Educación artística*. 11(1) 1-15. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14320>
- Porras, Albert. (2011). De una relación escolar a una relación de investigación. En Hernández, F. (Coordinador). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas*. (pp. 66-72). Repositorio digital de la universidad de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Pozo, D., Romani, M. y Villaplana, V. (29 octubre 2020) Abecedario anagramático: Colaborativo. Subtramas. Museo Reina Sofía, Web: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/colaborativo>.
- Puig de la Bellacasa, Maria. (2016). Pensar con cuidado. *Concreta*, 9, 27-47.
- Tabakalera (2019, 05, 03). Eskola aldiriak / Periferias escolares: Zubiak eraikiz. URL vídeo: <https://vimeo.com/333956776>
- Rodríguez, Carlos.Javier. (2017). Ambientes e aprendizaje colaborativo y creación colectiva en 3 weeks beside Project experience. *Sobre*. 02, 9-25.
- Ulmer, Jasmine.B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Research in Education*, 30 (9), 832-848. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Vidiella, Judith. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En D. G. Aparecido; Pereira Lucia Helena Pena; Oliveira Wanderleu C (comp.) (2010). *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...*(pp.175-202).Cultura Acadêmica.

El cuerpo como manifestación holística: trabajar desde el cuerpo en la educación

The body as a holistic manifestation: Working from the
body in education

Marta Villanueva Padilla

Universidad de Jaén

martavp16201@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7515-296X>

Recibido: 07/12/2023

Revisado: 09/12/2023

Aceptado: 11/12/2023

Publicado: 01/01/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Marta Villanueva Padilla (2024). «El cuerpo como manifestación holística: Trabajar desde el cuerpo en la educación», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 297-304), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.8496>

Resumen

El tema principal del texto es mostrar la visión que tiene la educación sobre el cuerpo, limitándose a aspectos técnicos y tácticos mientras se ignora todo lo que supone el cuerpo como integración de todas las capacidades humanas. Se pretende dar visibilidad a actividades creativas y artísticas que, a través de la utilización del propio cuerpo y del movimiento, se pueda rentabilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. Trabajar a través de la integración del cuerpo supone la adquisición de aprendizajes significativos que ayudan a la desinhibición y expresión con total desenvoltura y autonomía de los discentes, permitiéndoles socializar con el resto de la comunidad educativa y con otras personas.

Desde esta perspectiva, se presenta un estudio de casos que tratan la Biodanza en el periodo de Educación Primaria, mostrando los beneficios y ventajas que supone la implantación de actividades artísticas, a través del propio cuerpo, en la educación y el aprendizaje del alumnado. Además, se contribuye de manera directa y de forma positiva, a la salud y bienestar de las personas que llevan a cabo esta disciplina emergente.

Palabras clave: cuerpo; educación; movimiento; expresión; arte, biodanza.

Abstract

The main theme of the text is to show the vision that education has about the body, limiting itself to technical and tactical aspects while ignoring everything that the body entails as an integration of all human capabilities. The aim is to give visibility to creative and artistic activities that, through the use of one's own body and movement, can make the teaching-learning process of Primary Education students profitable. Working through the integration of the body involves the acquisition of significant learning that helps disinhibition and expression with complete ease and autonomy of the students, allowing them to socialize with the rest of the educational community and with other people.

From this perspective, a case study is presented that deals with Biodanza in the Primary Education period, showing the benefits and advantages of the implementation of artistic activities, through the body itself, in the education and learning of students. In addition, it contributes directly and positively to the health and well-being of the people who carry out this emerging discipline.

Keywords: Body; Education; Motion; Expression; Art; Biodance.

1. Introducción

La educación, en las etapas obligatorias, más concretamente en la etapa de Educación Primaria, siempre ha estado bajo unos modelos bastante tradicionales, con directrices muy marcadas y estrictas, basados en aprendizajes conservadores y repetitivos, que no daban cabida a la expresión y participación del alumnado en su propio proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, se ha empezado a dar un giro hacia otro tipo de aprendizajes más significativos, que permiten al alumnado ser un agente activo en su correspondiente proceso de aprendizaje, a través de la interacción con el medio y con su entorno más cercano. Mediante dicha interacción, el alumnado puede conectar los nuevos conocimientos con los ya existentes y generar esos aprendizajes significativos tan importantes para su desarrollo académico y personal (Díaz, 2005).

En educación, podemos encontrar y utilizar infinidad de métodos e instrumentos para generar aprendizajes significativos, sin embargo, proponemos la utilización del cuerpo como un fantástico instrumento para realizar esta tarea ya que, nos proporciona y permite experimentar inéditas vivencias con las que adquirimos nuevos conocimientos inexistentes anteriormente. A través de esta herramienta (cuerpo) podemos realizar diferentes actividades y tareas, no obstante, las que defendemos durante este artículo, son actividades artísticas y creativas que llegan al conocimiento a través del cuerpo, del movimiento y de la expresión corporal.

Son variadas las actividades y disciplinas artísticas que se llevan a cabo a través de la utilización del propio cuerpo y del movimiento y que podemos implantar en el ámbito educativo. Destacamos la biodanza como una de las más significativas porque, aunque fuese creada para sistemas de terapia con pacientes psicóticos en hospitales

psiquiátricos, nos permite realizarla en entornos educativos con facilidad y con niñas y niños de cualquier franja de edad. Inclusive, nos proporciona aprendizajes significativos a través del uso del cuerpo y el movimiento y nos permite reflejar emociones y sentimientos a través de la música que se utiliza.

Más concretamente, para Quevedo et al. (2021), la biodanza es una disciplina emergente basada en un sistema que integra distintas disciplinas, tales como la danza, la música y la expresión corporal. Esta disciplina, se puede adaptar a diferentes niveles de complejidad, según el público al que va dirigida, y está muy relacionada con el incremento de salud y bienestar por la puesta en marcha del propio cuerpo en la actividad artística expresiva. El objetivo de la biodanza es facilitar la conexión y expresión de las emociones utilizando el movimiento del cuerpo como eje principal, siguiendo el ritmo de la música que, previamente es cuidadosamente seleccionada en base a contenidos emocionales que se quieran trabajar durante la sesión.

Como bien expone Farina (2006), unificar de forma coherente las prácticas artísticas con las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo no es una tarea fácil y requiere de mucho esfuerzo y compromiso porque, lo pedagógico, tradicionalmente, se centra en conducir al sujeto en lo que debería convertirse, mientras que, a través de las prácticas artísticas, pueden formar y decidir su propio camino.

2. Fundamento

Las primeras reflexiones sobre el cuerpo surgen con los griegos, concibiéndose como la cárcel del alma. Precisamente, es este dualismo en el que se ha basado la educación para darle un lugar al cuerpo. Definir el concepto de cuerpo presenta muchas complicaciones por la existencia de las variadas visiones que se tienen sobre él. Entonces, ¿qué es un cuerpo? Desde diferentes enfoques (biológico, social, antropológico, físico...) se muestran diferentes definiciones del concepto de cuerpo (González et al., 2010) pero, sin embargo, el cuerpo se debe entender como un instrumento de expresión que no podemos reemplazar, que utilizamos para ponernos en contacto con los demás. Como cada persona tiene su propio cuerpo y lenguaje corporal, no hay modelos cerrados de respuesta, lo que fomenta la creatividad e imaginación de las personas. Por otro lado, podemos comprobar que la anulación y dominación del cuerpo siguen bastante presentes en la sociedad, sin embargo, campos de conocimiento como la antropología, sociología, filosofía y el arte han comenzado a comprender lo corporal de otra manera. Un claro ejemplo de esto es que, desde la educación, se ha pensado el cuerpo a partir de su deconstrucción al buscar nuevas posibilidades de existencia corporal en relación con la forma del ser.

Toda esta utilización del cuerpo en la educación nos lleva hasta la Expresión Corporal. Muchos autores la han definido desde sus puntos de vista, pero de forma general, podemos referirnos a ella como una disciplina que nos permite expresarnos con un lenguaje propio a través de la utilización de nuestro propio cuerpo, tomando conciencia de nuestro esquema corporal y aprendiendo a utilizarlo para exteriorizar nuestras ideas y sentimientos. Trabajando la Expresión Corporal en el ámbito educativo, lo que queremos

conseguir es que nuestro alumnado se inicie en la búsqueda del bienestar con su propio cuerpo y descubra más posibilidades corporales o manifestaciones corpóreo-expresivas que no había trabajado anteriormente (Sánchez et al., 2013).

Lo importante, desde el punto de vista de la Educación Corporal, es que un cuerpo de la experiencia reúna su fortaleza en el movimiento para ayudarnos a formar o transformar nuestra propia sensibilidad a través de las experiencias vividas con el propio cuerpo (Castro y Farina, 2015).

Utilizar el cuerpo como herramienta para favorecer el desarrollo físico intelectual y afectivo-emocional del alumnado es de bastante relevancia. Las personas que trabajan y dominan su lenguaje corporal son capaces de traspasar barreras defensivas que se habían autoimpuesto, lo que les lleva a establecer relaciones sociales de mejor calidad. Además, trabajando de esta manera, desarrollamos competencias tales como: comunicarse de forma no verbal; socializar y establecer relaciones positivas con el resto de grupo-clase; trabajar de forma cooperativa; aumentar la capacidad de creación e invención; reconocer e interactuar con elementos históricos, sociales, culturales y artísticos; y el disfrute del movimiento como forma de liberación de tensiones.

Podemos comprobar que, no solamente se lleva a cabo una implicación física de la persona, sino que, también hay una implicación psicológica y social, no solo actúa el cuerpo, sino que implica a la persona de forma integral. Trabajando desde esta perspectiva, podemos erradicar la competitividad y el alto componente hedonista que predomina en la mayoría de las actividades predeportivas y deportivas que se realizan en el contexto escolar (Sánchez et al., 2013).

Desde este contexto y punto de vista, podemos trabajar en el ámbito educativo a través del cuerpo con diferentes actividades artístico expresivas que fomenten la adquisición de aprendizajes significativos. Destacamos y defendemos la implantación de una disciplina emergente: la Biodanza, que es un sistema que utiliza la música, la vivencia y el movimiento para potenciar las cinco líneas de vivencia sobre las que se basa, que son:

- Vitalidad: experiencia del movimiento a través de la actividad, el reposo, la calma y el juego.
- Sexualidad/erotismo: sensaciones producidas por las caricias y el contacto de la piel.
- Creatividad: impulsos de exploración, curiosidad e imaginación.
- Afectividad: la protección, la sonrisa y la comunicación, relacionada con el componente amoroso.
- Trascendencia: armonía en el entorno y engloba el desarrollo de todas las líneas anteriores.

Conocemos la existencia de estudios sobre la biodanza en ámbitos educativos, más concretamente de Educación Primaria, que reflejan y muestran los beneficios que tiene la práctica de esta actividad en la salud y bienestar del alumnado.

León y González-Martí (2017) realizaron un estudio sobre los efectos que tenía la biodanza en la afectividad y espontaneidad del alumnado. Han podido comprobar, a través de la observación directa y el empleo de brújulas (material realizado por el alumnado al

finalizar las sesiones donde expresaban sus experiencias vividas durante las clases) que si se producen cambios significativos en la afectividad y espontaneidad de los niños y niñas, mejorando favorablemente a través de la práctica de esta disciplina emergente porque les da la oportunidad de generar vínculos afectivos con el resto de compañeros y compañeras, destacando la mejoría del alumnado con problemas de interacción social. Gracias a este estudio, podemos comprobar que la Biodanza fomenta las habilidades sociales del alumnado y su desarrollo tanto intrapersonal como interpersonal. Además, también favorece la creatividad y espontaneidad, tan importante en el día a día de las niñas y niños, a la vez que se trabajan aspectos motrices, dándole importancia al cuerpo y al movimiento (León y González-Martí, 2017).

Durante otro estudio, realizado en la provincia de Huelva, se analizaba la repercusión de la biodanza en los parámetros físicos y psicológicos en el alumnado de Educación Primaria. El estudio nos muestra que, aunque el objetivo principal de la Biodanza no sea mejorar las cualidades físicas, se producen mejoras a nivel de potencia aeróbica, más destacable la mejora de la agilidad que ha sido bastante importante y significativa a lo largo de todo el estudio. Por lo tanto, al obtener mejores parámetros físicos se incrementa el beneficio en los parámetros psicológicos, considerándose una buena disciplina para mejorar de forma clara la inteligencia emocional y autoestima.

Se ha demostrado que la Biodanza es una herramienta eficaz para solucionar los déficits que muestra la enseñanza tradicional y que potencia el desarrollo físico del alumnado, tan importante para su bienestar y salud. Además, al repercutir beneficiosamente en el estado psicológico de las niñas y niños, obtendrán un mayor éxito profesional y personal en el futuro. (efectos de un programa de biodanza en relación a parámetros físicos y)

Sierra (2012) realizó un estudio sobre los efectos que provocaba un programa de Biodanza en la ansiedad de alumnas y alumnos de Educación Primaria. Tenía como objetivo principal disminuir los niveles de ansiedad alto y medio de 70 discentes de primaria. Para ello, se utilizó un inventario ansiedad estado rango inicial y otro final, con sus respectivos ítems para la posterior calificación. Los resultados evidenciaron que la práctica de Biodanza redujo significativamente el nivel de ansiedad en los participantes, lo que les permitió reducir conflictos internos, favoreciendo el bienestar, armonía y relajación a través de la estimulación de la identidad y la autoestima, así como los sentimientos, emociones y la mejora de la comunicación.

3. Procedimiento

Este artículo se ha realizado bajo un paradigma socio-crítico porque, con él, se intenta dar solución al problema de la utilización del cuerpo en el ámbito educativo, que es meramente analítica, mientras se ignora todo lo que supone el cuerpo como integración de todas las capacidades humanas. Con todo ello, se tiene el objetivo de transformar la visión del cuerpo en el sistema educativo a través de la realización de diferentes actividades artísticas que impliquen el uso del propio cuerpo.

La metodología empleada para generar la fundamentación y conclusión de este artículo ha sido el estudio documental de casos. Yin (1994) señala que, el estudio de casos es una investigación empírica que se centra en estudiar un fenómeno concreto dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Indica que uno de los principales prejuicios sobre el estudio de casos es que no representan a una muestra de una población en concreto y, por lo tanto, no se pueden generalizar estadísticamente.

Se ha recopilado información de diferentes estudios que han investigado, de forma cuantitativa y cualitativa, la introducción de la práctica emergente de la biodanza en el sistema educativo, más concretamente en la etapa de Educación Primaria. Esta metodología nos permite comparar los distintos estudios, teniendo en cuenta sus resultados y conclusiones para conocer de forma más exacta los beneficios de practicar biodanza dentro del colegio y, con ello, podemos mejorar nuestra propia práctica docente, corrigiendo los errores cometidos e introduciendo algunos elementos que hayan destacado en otros estudios por su gran efectividad dentro de la actividad.

Utilizar el estudio de casos nos permite entrar en contacto con diferentes situaciones de la vida real, proporcionándonos así, una gran riqueza de detalles muy relevantes para la investigación. No hay mejor recolección de campo que vivir la situación y llegar a comprender porque se desarrolla determinado fenómeno y llegar a la interpretación más cercana de la realidad. Tiene la intención de dar respuesta a cómo y por qué ocurren los hechos, focalizando a los fenómenos de estudio desde diferentes perspectivas, haciendo que la exploración sea mucho más profunda y el conocimiento obtenido sea más amplio (Chaves y Weiler, 2016).

4. Conclusiones

El objetivo de este artículo fue realizar una revisión sistemática de la visión que tiene la educación, más específicamente, la Educación Primaria, sobre el cuerpo y sacar a relucir actividades creativas y artísticas que, a través de la utilización del propio cuerpo y el movimiento, generen aprendizajes significativos en el alumnado además de ser aptas para introducirlas en el sistema educativo.

Se ha podido observar que la visión que tiene el sistema de educación sobre el cuerpo, en términos generales, es meramente analítica, centrada en aspectos técnicos y tácticos sin libertad de movimiento. Sin embargo, al introducir actividades artísticas que se basen en la utilización del cuerpo, damos libertad de expresión al individuo a través del movimiento y la expresión corporal. Todo esto, aumenta la creatividad de los alumnos y alumnas, el respeto entre ellos y aprenden un nuevo medio por el cual pueden expresar sus sentimientos y emociones de forma libre, generando aprendizajes significativos.

A través de un estudio de casos, hemos podido comprobar que utilizar la práctica emergente de la biodanza, en contextos educativos, provoca efectos bastante beneficiosos en el alumnado de Educación Primaria. Debido a la implicación física que conlleva esta

actividad se incrementa la salud y el bienestar de quien la practica, llegando a inculcar estilos de vida saludables tan importantes en la sociedad actual. Además, también repercute beneficiosamente a niveles psicológicos porque incrementa la autoestima y mejora la inteligencia emocional; en este sentido, se pueden trabajar la identidad, sentimientos, emociones y otros aspectos psicológicos de vital importancia para el desarrollo personal del alumnado.

Con la puesta en marcha de proyectos de biodanza en los colegios, se trabaja la comunicación con el resto del grupo-clase fomentando la afectividad y espontaneidad, mientras que se erradican actitudes de vergüenza o pudor al tener la libertad para poder expresar nuestros sentimientos y emociones. Además, se entra en contacto directo con la música que, elegida de forma adecuada, nos provoca diferentes emociones y sentimientos con los que podemos trabajar y regular problemas de ansiedad u otras dificultades que provoquen malestar.

Por lo tanto, la realización de actividades artístico expresivas tiene cabida en las clases de Educación Primaria, aunque no sea fácil introducirlas en todas las áreas ni en todos los colegios. Practicarlas, significa mejorar la convivencia y la interacción entre todos los participantes, generando y aumentando sus habilidades sociales. Además de esto, produce más beneficios, como hemos expuesto a lo largo del artículo, que aportan calidad al desarrollo de la vida profesional y personal del alumnado.

Referencias

- Castro, J., y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.02.002>
- Chaves, V. E. J., y Weiler, C. C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO*, 3(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273458012>
- Díaz, J. C. (2005). Aprendizaje significativo vs aprendizaje tradicional: en busca de la interacción cognoscitiva. <https://hdl.handle.net/20.500.12962/1808>
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. *Educación física y ciencia*, 8, 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439942650004>
- González Gaita, M. E., Mojica Matus, V., y Torres Contreras, O. J. (2010). CUERPO Y MOVIMIENTO HUMANO: PERSPECTIVA HISTÓRICA DESDE EL CONOCIMIENTO. *Movimiento científico*, 4(1), 73-79. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.04109>
- León González, P., y González-Martí, I. (2017). Efectos de la biodanza sobre la afectividad y espontaneidad en niños. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (416), Pág. 63-77. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi416.523>
- Quevedo, C. A., Viera, E. C., & Pascual, I. R. (2021). Biodanza: revisión sistemática sobre los beneficios de una práctica emergente en la promoción de la salud y el bienestar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 844-848. <http://hdl.handle.net/10272/19003>

- Sánchez, I. G., Ordás, R. P., & Lluch, Á. C. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 19-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732289004>
- Sierra, A. J. G. (2012). Efectos de un programa de biodanza en la ansiedad estado-rasgo en niños escolares de 8 a 12 años. *Revista Salud, Historia y Sanidad*, 7(2), 77-85. <https://agenf.org/ojs/index.php/shs/article/view/223>
- Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.



Tercio Creciente

ISSN 2340-9096

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Su edición se realiza en el servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, y 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.