

F. i. L. I. A

Investigación - Arte Memoria

"Artes, Educación y Ciudadanía"

Grupo de Trabajo del
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Denise Bandeira

Julia Pereira

Del Valle y Lucesole

Fabbri y Kingman

Orce y Hillert

Aurora Rodríguez

Partyka y Rosseto

Rosa Rivera

Susana Tambutti

Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

REVISTA **F**.i.l.l.A

The logo features the word 'REVISTA' in a simple, grey, sans-serif font. To its right is a large, teal-colored letter 'F'. This is followed by a small teal square, then the word 'i.l.l.A' in a 3D, blocky font. The letters 'i', 'l', 'l', and 'A' are rendered in various colors: 'i' is white with a yellow and blue top cap; the first 'l' is white with a red and blue side; the second 'l' is yellow with a blue side; and 'A' is yellow with a red and blue side. Two small, yellow and blue spheres are positioned above the first 'i' and below the second 'l'.

Artes
EDICIONES

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes - ILIA

Revista F-ILIA

Número 3. I semestre, abril 2021

Rector: William Herrera

Vicerrector Académico: Bradley Hilgert

Vicerrectora de Investigación y Posgrado: Olga López

ILIA Instituto
Latinoamericano
de Investigación
en Artes



Director: Pablo Cardoso

Coordinación de proyectos ILIA: Carla Salas

Editor de F-ILIA: Fernando Montenegro

Editor adjunto: Pablo Cardoso

Coordinador editorial: Nicolás Esparza

Podcast: Luis Hinojosa

Revista.filia@uartes.edu.ec

<http://bit.ly/RevistaFILIA>



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

CONSEJO ASESOR

Mónica Lacarriue

Lucina Jiménez

Ramiro Noriega

Ricardo Toledo

Bernard Stiegler (†)

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Instituto Nacional de Bellas Artes (México)

CLACSO, GT “Artes, educación y ciudadanía” (Ecuador)

Universidad Javeriana (Colombia)

Institut de Recherche et Innovation (Francia)

Revista F-ILIA es una revista arbitrada por pares ciegos

Se publica una edición semestral

Artes
EDICIONES

Director: José Miguel Cabrera Kozisek

Diseño y maquetación: José Ignacio Quintana

Corrección de textos: Marelis Loreto Amoretti

Mz14, Av. 9 de Octubre y Panamá

Guayaquil, Ecuador

editorial@uartes.edu.ec

Índice

Prólogo	7
ARTÍCULOS	
Denise Bandeira Desenhos políticos: como propagar círculos e combinar circuitos	13
Denise Bandeira y Julia Pereira de Souza Microutopia e jogo-bincadeira: uma análise da proposição de Allan Kaprow	35
Damián Del Valle y Rosario Lucesole Cimino La mediación cultural: apuntes para un enfoque latinoamericano	59
Juan Fabbri y Manuel Kingman Arte, educación y pandemia: diálogos y aprendizajes colaborativos en línea entre Bolivia y Ecuador	75
Victoria Orce y Flora Hillert Arte, conocimiento y ciudadanía en la formación docente	103
Aurora Lechuga Rodríguez Educación artística superior: proyectos colectivos interdisciplinarios	117
Juliana Terezinha Partyka y Robson Rosseto Teatralizando la educación: experiencia con actores y espectadores ciegos	139
Rosa María Guadalupe Rivera García Crear y educar: el quehacer de artistas-docentes en una propuesta de formación en educación artística	159
Susana Tambutti De luciérnagas, cigarras y hormigas: prácticas de resistencia de la danza en Argentina	187

TEXTURAS

Manolo Cocho Apuntes en torno al arte, la ciencia y la complejidad	219
Gustavo Guayasamín Crespo, Mateo Guayasamín Mogrovejo, Laura Ramírez Ruiz La Cruz del Tiempo: narrativa transmedia sobre el calendario solar andino	227
Dermis León Revuelta Vitalista	235
Rosa Inés Padilla y Martín Torres Arte, educación y ciudadanía (entrevista)	251
Solange Stecz y Ariana Fresquet Podcast del laboratorio de Cine educación (entrevista)	267
Fernando Tamayo Creación de un espacio multicultural: festival “La Concha Acústica, Villa Flora”	277

CONTRAPUNTEOS

Aproximaciones y disidencias en torno al arte urbano: primeros apuntes	287
Lupe Álvarez	289
David Hidalgo Silva	297
María Fernanda López	301
Ivanna Santoro	306

ENTREVISTA

Universidades en Artes en América Latina: orígenes, tensiones y devenires Entrevista a Ramiro Noriega y Sandra Torlucci	311
Semblanza de los autores	331
Manifiesto	341

Prólogo

La tercera entrega de la *Revista F-ILIA* ha sido dedicada y coordinada con el Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) “Artes, Educación y Ciudadanía” establecido para el periodo 2019-2022. Este colectivo reúne a más de 40 investigadores de América Latina y Europa, que reflexionan alrededor de diferentes aspectos relacionados con estos tres conceptos universales que se revelan y se entretajan de manera diversa y compleja en los tiempos contemporáneos. Uno de los principios de constitución del grupo de trabajo establece que

[...] la creación artística y las formas de producción de conocimientos que esta supone nunca son un asunto individual, sino ante todo un asunto social y cultural y, por lo tanto, una creación colectiva.

Este postulado ha intentado ser cumplido de diversas maneras en la confección de este número. Primero, gracias a la buena respuesta que tuvo nuestra convocatoria, con más de una treintena de propuestas académicas y artísticas que llegaron desde diversos rincones de la región, incluyendo por primera vez la sumisión y publicación de artículos en lengua portuguesa. Luego, privilegiando la exposición de artículos y obras colectivas, con mención especial en nuestro ejercicio de escritura colaborativa Contrapunteo que, en esta ocasión, diserta alrededor de la cuestión del Arte Urbano Latinoamericano, con punto focal en las problemáticas de la ciudad que habitamos, Guayaquil.

En la sección Artículos hemos identificado un eje de trabajo predominante en las propuestas de los autores: el de la educación y pedagogías en artes. Desde diversas aristas, los investigadores-creadores nos permiten presentarles un sugerente estado de situación sobre diferentes problemáticas que vinculan la educación en artes y que permiten abordar algunas de las preguntas directrices del Grupo de Trabajo: «¿En qué medida las artes en la educación

modifican las formas tradicionales de producción de conocimientos? ¿Cómo se relacionan las artes y la educación con la sociedad y con su desarrollo, tanto en términos de producción de valor material como simbólico y al buen vivir?».

La cuestión de la educación y pedagogías en artes viene presentada desde distintos ángulos. Desde el abordaje de las 'subjetividades emancipadoras' en los procesos de formación de docentes-artistas que nos presentan Victoria Orce y Flora Hillert, pasando por la revisión analítica de procesos pedagógicos de cátedra compartida a escala internacionales presentada por Juan Fabri desde Bolivia y Manuel Kingman en Ecuador; sobre experiencias inclusivo-terapéuticas en *Teatralizando la Educación: experiencia con actores y espectadores ciegos* de Partyka y Rosetto, hasta la pertinente y necesaria propuesta sobre procesos de formación en educación artística presentada por Rosa María Guadalupe Rivera.

Siempre será para F-ILIA un especial gusto presentar artículos que aborden y reflexionen respecto de los procesos pedagógicos de nuestra *alma mater*. En este número en la sección Artículos, Aurora Lechuga, investigadora de la Universidad Autónoma de México, reflexiona sobre los proyectos educativos interdisciplinarios desarrollados por la Universidad de las Artes en el marco de la tercera función universitaria de vínculo con la sociedad. El artículo de Damián del Valle (coordinador del grupo de trabajo) y Rosario Lucsole sobre los procesos de mediación cultural en Latinoamérica es un perfecto complemento a las miradas sobre la transmisión y apreciación del arte y la cultura, en sociedades en las que se requiere ampliar las formas de acceso y la democratización de la cultura.

La abundante reflexión y valorización de los procesos educativos artísticos aparecen como una necesidad indispensable de reconfigurar nuestras sociedades a la hora de la crisis civilizatoria que atravesamos. Quizás ahí el origen de la avalancha de contribuciones sobre educación en artes, que deben ser tomadas como un trabajo pendiente y un desafío permanente para nuestras instituciones académicas.

En Texturas, que es para nosotros el espacio ecléctico en el cual buscamos innovar y superar la rigidez de la escritura y forma-

tos académicos, nos permitimos destacar el ensayo visual de Manuel Cocho, que plantea los desafíos para el arte en sus intersecciones con el pensamiento complejo. El aporte de la curadora-investigadora Dermis León al aproximar las dimensiones culturales y políticas, y nombrar *Revolta Vitalista* a una generación artística heterogénea formada en la década de los ochenta durante la dictadura militar en Chile. La reseña del proyecto “La Cruz del Tiempo” (Guayasamin et al.) propone una interesante hibridación de conocimientos y narrativas ancestrales sobre el calendario solar andino y su circulación bajo forma de videojuego, que ha sido declarada la industria creativa de mayor crecimiento en los últimos años.

En esta ocasión, Texturas acoge por primera vez un triple aporte sonoro bajo la forma de tres podcasts de gran calidad: el primero, que corresponde a un diálogo entre Martín Torres e Inés Rosa Padilla sobre ciudadanía, arte y pedagogía. El segundo, que se suma a las contribuciones en portugués, lo cual resulta un ejercicio inédito para el equipo editorial de la Universidad de las Artes; Adriana Fresquet nos cuenta el proceso de fundación de la Red Kino y su importancia en la articulación de investigadores y docentes en el área de Cine y Educación. Finalmente, y como nota especial, la entrevista doble realizada a Sandra Torlucci y Ramiro Noriega, rectores fundadores de dos universidades de artes en América Latina, y que ubica el rol de estos dispositivos educativos en su dimensión política, social y continental.

De esta manera la *Revista F-ILIA*, a partir de una generosa respuesta creativa-intelectual, realiza un aporte al Grupo de Trabajo “Arte, Educación y Ciudadanía”, a la vez que cumple un año de su nacimiento. La publicación de este número nos permitirá iniciar nuestro proceso para obtener la primera indexación para la revista y continuar la misión de visibilizar la riqueza y diversidad de la investigación en artes a escala continental.

Pablo Cardoso

Director del Instituto Latinoamericano
de Investigación en Artes

Artículos

ILIA

Instituto Latinoamericano
de Investigación en Artes



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Desenhos políticos: como propagar círculos e combinar circuitos

Denise Bandeira

Doutora em Comunicação e Semiótica

Campus Curitiba II UNESPAR

denise.bandeira@unespar.edu.br

RESUMO

Este estudo exploratório é uma reflexão sobre o 7º. Edital Bolsa Produção, instrumento de política pública de cultura, cujas edições foram formuladas, desenvolvidas e apoiadas pela Fundação Cultural de Curitiba (Paraná, Brasil) entre os anos de 2005 e 2019. Apresenta-se um contexto histórico, brevemente delineado e comentam-se alguns aspectos das políticas culturais e a importância da diversificação do desenho dos seus instrumentos. Enfim, reflete-se sobre a abrangência desses editais que, entre outros ganhos, contribuíram para fomentar a produção local e consolidar uma rede entre agentes do campo da arte e, por isto, avalia-se a permanência do modelo, cuja defesa tem mobilizado a comunidade artística local em busca de alternativas para dar continuidade aos modos de financiamento para pesquisas em processos artísticos e seus modos de produção

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas de cultura, editais de fomento, redes de artes visuais.

TÍTULO: Diseños políticos: cómo propagar círculos y combinar circuitos

RESUMEN

Este estudio reflexiona sobre la VII Edición de la Beca de Producción de Artes Visuales, que ha sido formulada, promovida y avalada por la Fundación Cultural de Curitiba (capital del Estado de Paraná, Brasil), entre 2005 y 2019. Este estudio considera un antecedente de estas ediciones, y además, comenta algunos aspectos de las políticas culturales y la importancia de diversificar el diseño de sus instrumentos. Así, la dinámica local de base cultural fue atribuida a la comunidad artística que se une en su defensa. Por otra parte, este artículo también reflexiona sobre este tipo de políticas culturales y su duración a largo plazo que, entre algunas ganancias, de acuerdo con la producción local llegó a fortalecer una red de agentes del arte.

PALABRAS CLAVES: políticas públicas de cultura, avisos de promoción, redes de artes visuales.

TITLE: Political design: how to propagate circles and combine circuits

ABSTRACT

This study reflects about the 7o Edition of the Visual Arts Production Grant, which have been formulated, promoted, and endorsed by Cultural Foundation of Curitiba (the capital of the State of Paraná, Brazil), between 2005 and 2019. This study considers one background of these editions, and in addition, comments some aspects of cultural policies and the importance of diversifying the design of their instruments. Thus, cultural-based local dynamics was attribute to the artistic community that stands together towards its defense. Then again, this article also reflects about this kind of cultural policies and its long-term duration that, among some gains, in agreement with the local output came to strengthen a net of art agents.

KEYWORDS: culture public policies, funding, nets of visual arts.

O que é uma política pública de cultura para o século XXI?

Entre 2003 e 2018, o conceito de cultura, que foi defendido pelo Ministério de Cultura,¹ era um propulsor para as políticas públicas.

¹ Em 2019, o Governo Bolsonaro (2019-2022) propôs uma alteração concernente à organização do Executivo Federal e estabeleceu que o Ministério da Cidadania será composto pela reunião dos ministérios da Cultura, do Esporte, do Desenvolvimento Social e algumas outras pastas. As funções do Ministério da Cultura passaram a ser exercidas pela Secretaria Especial da Cultura, chefiada atualmente por Henrique Medeiros Pires.

Gradualmente e durante esse período, essa orientação se fortaleceu com a criação do Sistema Nacional de Cultura, que foi um dos propósitos da formulação do Plano Nacional, com os trabalhos do setor e a participação dos diferentes agentes mobilizados nas discussões no campo da cultura.

No entanto, no contexto histórico e recente, no bojo dessa orientação governamental, o que de fato funcionou como um propulsor para essas mudanças políticas quanto à gestão da cultura no Brasil, foram propostas vigorosas e longevas como àquelas estabelecidas na Europa. E, desde as precursoras políticas de cultura, cumpre destacar aquelas surgidas tanto na Inglaterra nos anos de 1940 quanto na França em meados dos anos de 1960. E, culminando, a consolidação de uma agenda internacional que, progressivamente, vai dar sequência a esses debates, principalmente com as conferências da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Outra transformação necessária acontece em relação ao conceito de cultura, nesse momento, adotado com o sentido antropológico e, não mais a partir de uma concepção restrita às artes e de ponto de vista humanista. O conceito de cultura, antropológico, ao considerar as três dimensões, simbólica, cidadã e econômico, vai impactar a política cultural. Aliás, como aponta o professor e pesquisador mexicano Bolán (2006), deve-se acrescentar que o conceito de política cultural como proposta de programa organizado, foi formulado pela Unesco e reconhecido somente em meados da década de 1960. Ainda, essas iniciativas responderam por um acúmulo de contribuições e obtiveram avanços importantes encetados pelo papel de destaque de diversos documentos² discutidos entre as décadas de 1970 e 1980 e, mais tarde, pelos demais acordos divulgados nos anos 2000.

2 Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural (1972), Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (1978), Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular (1982) e, depois desse acúmulo, os documentos da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2001, 2005).

Contudo, sobre os resultados desses esforços, em especial, no Brasil, o pesquisador brasileiro Albino Rubim³ identifica o aparecimento de uma primeira fase que se estabeleceu em meados dos anos de 1960, como propícia para a emergência do tema das políticas públicas cujo principal objetivo se voltava para uma determinada finalidade em cada país: «De imediato, sua íntima relação com a questão nacional: seja em seu nascedouro francês; seja na sua internacionalização via Unesco. Trata-se, então, fundamentalmente, de articular cultura e nação».

Nesse período, brevemente relatado e considerando este recorte, desde a origem e o desenvolvimento do conceito de políticas públicas de cultura, durante a etapa de emergência e da sua fundação até o momento atual, ocorre lentamente uma mudança do marco cultural com a eclosão de novos interesses instrumentais típicos da modernidade tardia, na reflexão do sociólogo espanhol Fernández (2007).

Entre tais propósitos para tais políticas, afirmou o autor, já na busca por uma democratização cultural em países como França, Inglaterra e Espanha, destacam-se, por exemplo, as exigências imputadas aos gestores quanto à ampliação do número de frequentadores dos espaços culturais e a urgência em aproximar cada um desses equipamentos das suas vocações, pela descentralização das propostas de ações de cultura.

Por outro lado, ao retomar o processo de institucionalização do campo, nos anos de 1970, a estudiosa brasileira Lia Calabre (2007), afirma que houve um avanço com a gestão de Ney Braga durante o governo Geisel (1974-1978) quando no Ministério da Educação, pois naquele momento, já se podia contar com a criação de órgãos específicos e com pautas para a cultura. Alguns desses modelos foram replicados em estados e municípios, quando passaram a contribuir com a gestão da cultura.

3 Antonio Albino Rubim. "Panorama das políticas culturais no mundo". In: Rubim, Antonio Albino Canelas; Rocha, Renata (org.). *Políticas culturais* (Salvador: EDUFBA, 2012): 21.

Esse lento movimento, somente em 1985, no governo Sarney (1985-1990), quando se estabelece o Ministério de Cultura (MINC) vai propor as primeiras e rudimentares estruturas para organizar uma gestão institucional para o campo. No entanto, o MINC, desde a sua criação, enfrentou diversas polêmicas, tanto pela falta de pessoal e de recursos quanto pela alternância de gestores até culminar com a sua própria extinção que, segundo Calabre (2007), aconteceu pela primeira vez no governo Collor em 1990.

Entre esse período e os anos 2000, para Rubim (2007), com a aprovação das leis de incentivo no Brasil e, em especial, a Lei Rouanet (1991), que se tornou o principal mecanismo de financiamento, o poder da deliberação acerca dos propósitos das políticas culturais foi transferido do Estado para as empresas e seus departamentos de *marketing*. Em síntese, tal instrumento privilegiou as finalidades comerciais dessas organizações, pois ainda que os recursos fossem quase exclusivamente públicos, não havia exigências de contrapartidas nem contribuições para as próprias entidades beneficiadas.

Entre esses marcos regulatórios e algumas ferramentas para o financiamento, a pesquisadora brasileira, Costa (2013), destaca que a Lei foi por muito tempo, senão o único, o mais vigoroso mecanismo de fomento e, no entanto, confirma a frágil gestão sobre esse instrumento dos órgãos públicos, já que a Comissão Nacional de Incentivo à Cultura (CNIC), apenas respondia pela análise, seleção e aprovação dos projetos.

Embora, possa dizer que a CNIC teve um papel relevante e influente sobre as decisões e os patrocínios, já que as ações poderiam ser ou não coerentes com a posição do Ministério da Cultura: «Se os projetos aprovados pelo Ministério serão o foco do fomento à cultura, independente da escolha do setor privado, é do interesse do governo alinhá-los a política cultural vigente?»⁴

4 Maíra Lopes Viana da Costa. *A lei de incentivo como política cultural: o papel da comissão nacional de incentivo à cultura*. Dissertação (mestrado). 113 f. (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, 2013): 11-12.

Além disso, na avaliação de outros *experts*, houve grande concentração de projetos realizados nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro e outras tantas distorções quanto às aplicações desses instrumentos. Entre as entidades e organizações no País que se preocupam com o financiamento das ações culturais, por exemplo, o Serviço Social da Indústria - SESI ocupa uma posição privilegiada e, quanto ao âmbito das ações do SESI Cultura, detém uma área de *marketing* e de elaboração de projetos culturais. Todavia, a entidade também, atua na avaliação tanto de projetos próprios quanto advindos da comunidade artística, cuja busca por patrocínio precisa atravessar diversas barreiras:

Do início da implantação das primeiras leis de incentivo nas esferas subnacionais aos dias de hoje, a intermediação cresceu, e a capacitação e a profissionalização na área são ofertadas das mais variadas formas, principalmente financiadas pelos próprios recursos da renúncia fiscal.⁵

A partir dos anos de 1990, o cenário se altera com a criação da Lei do Audiovisual (1993) e a reforma da Lei Rouanet (1995), com os modos de organização do setor cultural e sua crescente demanda por capacitação e profissionalização e, mesmo com a criação de mecanismos de incentivo fiscal no âmbito municipal na maioria dos estados brasileiros, ainda era possível identificar dois grandes gargalos: o longo processo para a aprovação dos projetos na esfera pública e a dificuldade de captação dos recursos com as empresas privadas (SESI, 2007).

No entanto, nos anos seguintes, destaca-se que a combinação entre escassez de recursos dos estados e interesses nesses modelos de financiamento aliados aos propósitos neoliberais, que eram vivenciados em todo o mundo, foi uma das principais causas para

⁵ SESI. Serviço Social da Indústria. 2007. Gerencia de Cultura. O desafio de elaborar projetos culturais sob as diretrizes da tecnologia SESI de Cultura (Brasília: SESI CULTURA, 2017): 13.

a redução dos circuitos de arte e por possibilitar a coincidência das políticas culturais com leis de incentivo.

E, nesse horizonte, o pesquisador brasileiro Teixeira Coelho⁶ não deixa de enfatizar a questão da centralidade da cultura e o modo de conceber as políticas culturais, que estavam em crise com a emergência internacional desse ideário econômico-político. O autor defendeu que nenhum desenvolvimento econômico e humano vai ser alcançado sem que a cultura esteja instalada no cerne de todas as políticas públicas, desde a educação, passando por ação social, saúde, transporte, economia entre outras.

Depois desses movimentos, desde os anos de 2010, importantes organizações internacionais vêm retomando as discussões acerca da democracia cultural e do desenvolvimento cultural e, consequentemente, vai ser necessário enfrentar outros temas, como o desafio da abertura multicultural e o corrente e novo arranjo mundial.

Rubim avalia que o então adotado conceito de políticas públicas se amplia no modelo de democracia cultural até atingir seu ápice nas condições atuais. Isso decorre da crescente tessitura entre cultura e economia, além dos choques e crises com o surgimento das expressões economia criativa e indústria criativa:

Deste modo, a nova sociabilidade impõe que as políticas culturais devam ser capazes de articular dimensões nacionais, locais, regionais e globais. A circunscrição das políticas culturais à esfera nacional e a almejada construção de uma identidade nacional tornam-se problemáticas.⁷

É nesse cenário, com as novas lógicas das comunicações e a globalização da circulação em que se integram diferentes agentes político-culturais e interesses diversificados e mesmo contraditórios.

6 José Teixeira Coelho. 2007. “Política cultural em nova chave: indicadores qualitativos da ação cultural”. In: Revista Observatório Itaú Cultural/OIC - n. 3 (set./dez. 2007) (São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2007): 17.

7 Rubim. “Panorama das políticas culturais no mundo”, 97.

Ora, para o mesmo autor,⁸ faz-se necessário o estabelecimento de um conjunto de garantias para a participação e a deliberação dessas múltiplas entidades, na busca por efetivas políticas públicas que atendam ao caráter transversal da cultura na contemporaneidade.

Portanto, conhecer e participar do campo da cultura, da formulação e avaliação de políticas públicas e seus programas exclusivos ou outros afetos a outras áreas correlatas, são processos contributivos para profissionalizar e qualificar a atuação de agentes em posições como gestor, produtor, artista ou educador. Com efeito, a centralidade da cultura é um dos fenômenos de maior impacto para as sociedades contemporâneas e implica identificar as relações possíveis tanto com as áreas sociais e da educação, quanto com a economia, o transporte, as ciências e o meio ambiente.

A partir dessas negociações e das novas indagações do século XXI, acredita-se que o conceito de cultura apropriado pelas políticas públicas em seus instrumentos fundadores, sistema, plano e fundo, precisa refletir o campo ampliado⁹ da arte contemporânea, alimentado pelas suas conexões com a ação política, a sociedade e as demais áreas de conhecimento.

Mais perto do artista, da formação e do público?

A institucionalização do circuito de arte em Curitiba (PR), principalmente a partir dos anos de 1970 e 1980, acontece com uma maior atuação da Secretaria de Estado da Cultura do Paraná (SEC/PR)¹⁰ e as primeiras ações da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), cuja proposta de criação só foi oficializada em 1973. Além disso, nesse ce-

8 Rubim. "Panorama das políticas culturais no mundo", 110.

9 Acepção tomada a partir da definição proposta nos anos de 1980 pela crítica de arte norte-americana, Rosalind Krauss. Krauss, Rosalind. "A escultura no campo ampliado". *Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil*, Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1, 1984.

10 A SEC foi criada em 1979. O Museu Paranaense, o primeiro museu do Paraná, foi criado em 1876 e renomeado Museu de Arte do Paraná em 2003.

nário, a cidade, que já contava com os museus estaduais da Imagem e do Som (1961), e do Museu de Arte Contemporânea (1971), inaugurou o Teatro Paiol (1971), o Centro de Criatividade (1973), a Casa Romário Martins (1973), a Cinemateca de Curitiba (1975). Nas décadas seguintes, alguns outros espaços culturais também foram criados. O objetivo primeiro, tanto da Secretaria e quanto da FCC, concentrava-se principalmente na administração desses equipamentos e na divulgação das suas programações.

Nos anos seguintes, a gestão da FCC vai sendo gradativamente aprimorada em virtude da definição dos seus instrumentos para o desenvolvimento de políticas públicas de cultura. Nesse rol de regulamentações, destaca-se a criação, em 1991, da Lei de Incentivo à Cultura¹¹ do Município e, mais tarde, em função de mudanças das legislações da área e com o estabelecimento de medidas complementares e foi revogada em 1997.

Nesse mesmo período, o cenário nacional era propício para esse rol de regulamentações, acordos que rapidamente se estabeleceram entre o setor privado e o Estado, principalmente, contando com corporações do setor bancário e grandes empresas, que se beneficiariam com esse modelo de financiamento da cultura. A aprovação das leis de incentivo nos municípios para a gestão de recursos locais e, em especial, a aprovação da Lei Rouanet (1991), vão possibilitar a aplicação pelas empresas do setor privado de recursos próprios em projetos culturais e com isenção de impostos. Esses mecanismos acabaram gestados pelas próprias organizações e resultaram em consideráveis ganhos, tanto pelas deduções, a ausência de contrapartidas, retorno social, gestão de acervo e campanhas próprias de *marketing* quanto pela liberdade em administrar os recursos e suas finalidades.

No entanto, houve muita morosidade quanto à aprovação das regulamentações locais nas cidades localizadas fora do eixo Rio-São Paulo e que concorriam de maneira desigual pela captação de recursos para

¹¹ Lei complementar nº 3/1991 - data 13/11/91, assinada por Jaime Lerner, então prefeito municipal.

os projetos culturais. Em Curitiba (PR), somente em 2005, aconteceu a primeira revisão do conjunto municipal de leis que, por fim, possibilitou o estabelecimento do Programa de Apoio e Incentivo à Cultura (PAIC) e permitiu a criação do Fundo Municipal¹² para apoiar a produção cultural e, em seguida, se estabeleceu o Conselho Municipal de Cultura¹³ (2006).

Segundo o artista e pesquisador Newton Goto (2014), a reunião desses mecanismos, foi o que possibilitou a criação do Edital Bolsa Produção como um instrumento das políticas públicas da FCC para as Artes Visuais. Essa proposição para um edital local fugia dos modelos consolidados pela Lei Rouanet que, embora, mais eficientes e robustos, exigiam que empresas privadas estivessem interessadas em apoiar projetos pequenos, inovadores e, distantes, das exigências comerciais dos departamentos de *marketing* das empresas.

Nesse edital local, a concepção ou modelo foi baseado em uma sugestão da classe artística que propôs uma sincronia entre tal fórmula e os debates nacionais que estavam organizados e, naquele período, voltados para a consolidação do Colegiado Setorial de Artes Visuais e do Conselho Nacional de Cultura junto ao Ministério de Cultura.

No entanto, já no início do século XXI, um dos grandes desafios das políticas públicas de cultura ainda têm sido a criação de programas que não sejam desmontados a cada nova administração, o que pode ser avaliado pela existência do Edital Bolsa Produção que, desde a sua primeira implementação em 2005 e com constantes revisões dos seus propósitos, já realizou seis edições.

Destaca-se que o Paraná¹⁴ vai estabelecer um programa estadual de incentivo à Cultura somente a partir de 2001, anterior-

12 Lei Complementar n.º 57, de 8/12/2005, criou o PAIC, o FMC e concede incentivo fiscal ao mecenato subsidiado.

13 O Sistema Nacional de Cultura, conforme o modelo criado em 2011, preconiza o estabelecimento de Conselhos, Planos e Fundos de acordo com o âmbito estadual, municipal ou distrital, para cada localidade.

14 A primeira experiência do Estaco acontece com a Lei 13133 de 16/04/2001 que após promulgada foi alvo de uma ação direta de inconstitucionalidade, cujo trâmite se estendeu até que a legislação fosse revisada: «No Paraná, a experiência da Conta Cultura, em que o Estado entra para viabilizar parcerias entre a iniciativa privada e os produtores culturais que já tiveram seus projetos aprovados pela Lei Rouanet, apresenta, desde a sua implantação em 2000, avanços e retrocessos em razão de alternâncias políticas na administração pública estadual». (SESÍ/DN 2007, 25)

mente essas regulamentações estavam previstas apenas no âmbito dos municípios do Estado e, também, sua realização dependeu da reformulação dessa legislação e da demorada promulgação do Programa Estadual de Fomento e Incentivo à Cultura – PROFICE (Lei 17.043/11).

Entre 2005 e 2008, suas primeiras quatro edições foram realizadas anualmente com prazo de execução das exposições e dos catálogos de até dois anos. Os atrasos vieram a partir do Edital Bolsa 5, quando foi preciso enfrentar diversos percalços e a redução das verbas. Contudo, ao longo das edições, foram premiados 77 projetos¹⁵ contemplando trabalhos de 85 artistas. Isso mostrou um programa resistente e robusto no âmbito municipal, tendo em vista a sua longevidade de mais de quatorze anos e a sua proposta de renovação a cada edição, além da diversidade e do alcance das produções artísticas que foram objetos desses recursos (Tab. 1).

Tabela 1: Total de projetos, artistas e grupos participantes ao longo das edições do Edital Bolsa Produção 2005 – 2019

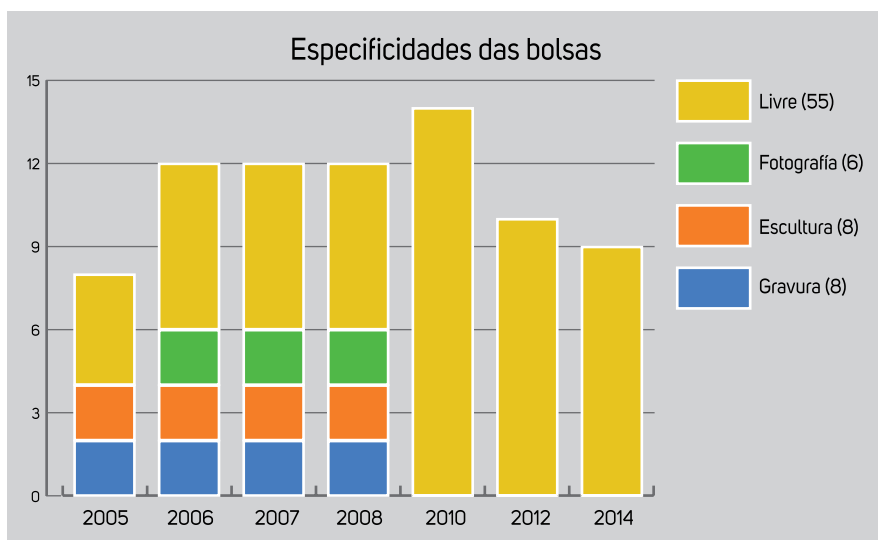
Datas dos Editais		"Edital Bolsa" Edição	Total contemplados				Especificidades			
Lançamento	Execução		Projetos Total	Bolsas			Gravura	Escultura	Fotografia	Livre
		Individual		Duplas	Coletivos					
2005	2007	1	8	8			2	2		4
2006	2008	2	12	11	1		2	2	2	6
2007	2009	3	12	10		2 c/3 artistas	2	2	2	6
2008	2010	4	12	12			2	2	2	6
2010	2013	5	14	13	1					14
2012	2014	6	10	9		1 c/3 artistas				10
2014	2019	7	9	9						9
		Total	77	72	4	9	8	8	6	55
			Artistas participantes		85					

Fonte: Coleta de dados sobre os editais (Bandeira 2019).

¹⁵ Alguns artistas apresentaram projetos individuais, em dupla e coletivos. Um total de seis artistas foram premiados em duas edições do edital, André Rigatti, Ana Bellenzier, Mila Jung, Felipe Prando, Claudia Washington e Newton Goto.

A maioria dos projetos incentivados resultou de trabalhos individuais de artistas, com a exceção de dois coletivos contemplados pelo Edital Bolsa 3, duas proposições de duplas de artistas (Bolsa 2 e Bolsa 5) e um composição entre o artista e modos autorais de criação em uma proposta de arte participativa (Bolsa 6) (Tab. 2).

Tabela 2: total de artistas participantes ao longo das edições do Edital Bolsa Produção 2005– 2019



Fonte: Coleta de dados sobre os editais (Bandeira 2019).

Além de apresentar seus trabalhos em projetos individuais para o Edital Bolsa 2, de 2006, também propunham uma investigação sobre os processos de produção da pintura compartilhados ou que eram parte das questões da linguagem da dupla. Visitaram ateliês de artistas e convidaram críticos, com a intenção de registrar conversas sobre temas, procedimentos, e debater não somente ideias e projeções sobre um futuro da pintura, como também sobre mercado, sistema de arte e suas instituições.

O Edital Bolsa 3 contemplou dois coletivos cujas propostas, incluíam ações e encontros com alguns artistas¹⁶ bolsistas de dança, ampliando uma atuação rizomática que já acontecia com residências em outros países, além de propostas de *performance* e atuação no espaço público.

Enquanto o outro coletivo¹⁷ concentrou-se em agenciamentos, ações interdisciplinares e colaborativas. Esses artistas eram atuantes na cidade e mantinham contatos distribuídos em redes sociais, entre seus interesses, destacou-se a ampliação da difusão das suas propostas e intervenções.

A criação de muitos desses coletivos, no início dos anos 2000, foi uma consequência, quase em todo o país, dos avanços das tecnologias, do caráter político do uso das ferramentas de programação de código aberto e do acesso às redes digitais, como a internet. Além disso, o interesse desses grupos pelo ativismo digital junta-se à opção por estratégias coletivas e agenciamentos na promoção de ações artísticas e culturais, além de democratizar o acesso às tecnologias. Nesse contexto, destaca-se o papel do Cultura Viva (2004), programa de política pública, desenhado e implantado pelo MINC que, desde o início, propunha a geração e a manutenção de Pontos de Cultura já promovendo seu funcionamento em rede.

Tais organizações sociais, distribuídas nacionalmente, contavam com apoio institucional para atender às demandas da sociedade civil e tinham como prioridade desenvolver projetos culturais e artísticos no âmbito de comunidades locais.

Em 2013, no âmbito local, o Edital ampliou a categoria de bolsas com a modalidade Parceria, cuja intenção era ampliar trocas e

¹⁶ Cristiane Bouger, Elisabete Finger, Gustavo Bitencourt, Michelle Moura, Neto Machado, Ricardo Marinelli e Stephany Mattanó.

¹⁷ Nesse período, alguns desses artistas que participam do grupo criado em 2005, iniciam atividades de composição musical e uso de *software* livre no Laboratório de Música Computacional da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP. ARAÚJO, Lúcio. Orquestra organismo: política de agenciamento. Monografia (Especialização). Especialização em História da Arte Moderna e Contemporânea – EMBAP: Curitiba, 2007.

experiências entre artistas locais e de outras cidades brasileiras. Os dois artistas, inscritos no Edital Bolsa 5, mostraram suas produções pessoais; porém, criaram conexões visuais e no espaço discursivo da exposição e do catálogo, entre os modos de ver e a paleta de cor explorada em seus trabalhos de pintura.

Durante a primeira década dos anos 2000, ampliou-se o interesse dos artistas no engajamento sócio-político e em práticas artísticas colaborativas; conseqüentemente, surgiram diferentes denominações para acompanhar esses processos grande parte deles realizados em comunidades. As primeiras práticas colaborativas datam dos anos de 1990, segundo a crítica norte-americana Bishop (2006), pela expansão das práticas conceituais e da escultura pública, como uma crença no potencial criativo dos indivíduos e debates sobre as formas de poder.

A partir desse momento e, num mundo globalizado com a precarização do trabalho, desde 2010, vêm-se formando vários fluxos migratórios, tanto da população haitiana quanto de refugiados provenientes de outros países, em busca de melhores condições de vida e motivados pelas guerras civis e desastres ambientais. Com essas experiências, os primeiros migrantes chegaram à cidade de Curitiba. Grande parte escolhe a região metropolitana ou bairros mais distantes e, sem dúvida, para se estabelecer esses grupos vêm enfrentando diferentes dificuldades: falta de moradia, de assistência social e até poucas oportunidades de empregos e o preconceito.

Em contato com essa realidade, uma proposta de interlocução e de documentação foi resultado da aproximação de um artista e dois migrantes que, a partir de um período de longa convivência em uma comunidade de refugiados, vai resultar na criação do filme *Plas Ayiti* (2014) como um dos projetos participantes do Edital Bolsa 6.

Nesse trabalho, o artista retoma seu interesse pelo trabalho colaborativo e a pesquisa documental e ficcional. Nesse caso, trata dos embates sociais e políticos, desde o processo de migração, a violência, a falta de perspectiva até a crise humanitária.

Vale lembrar que o modelo do Edital esteve em consonância com uma vontade local, na expectativa de implantar mecanismos de apoio e, ao mesmo tempo, corresponder às primeiras e incipientes discussões¹⁸ sobre as políticas públicas de cultura em Curitiba (PR). A própria classe artística participou na formulação de propostas para esse campo, ainda no início da gestão de Roberto Requião (2003–2007) que, no período, assumiu o governo do Estado.

Deve-se apontar que a proposta inicial, a estrutura do Edital previu, entre outras considerações, a inscrição individual ou o coletivo de artistas, além da avaliação dos projetos por um comitê de seleção¹⁹ que definia os artistas de cada edição e, na sequência, o acompanhamento dos trabalhos por um grupo de interlocutores.

Os modos e os lugares de consumo dessas produções estavam distribuídos entre a comunicação e os convites, via redes sociais; as exposições e os sítios discursivos de interesse dos artistas; os debates públicos com os participantes; as ações de contrapartida social; a escrita dos textos; a documentação e o lançamento dos catálogos. Lembra-se que eram múltiplas possibilidades e escolhas para que a produção participasse desses circuitos.

Na análise da artista e, também, diretora do Museu da Gravura entre 2009 e 2015, Ana González: «As comissões que selecionam os projetos não são as mesmas que decidem a inclusão de obras do Bolsa Produção no acervo da Fundação Cultural».²⁰

As versões do Edital evoluíram de acordo com as mudanças das políticas de cultura, com o contexto local e os embates públi-

18 Participei e coordenei os trabalhos do grupo de oficinas e cursos. Outros grupos foram coordenados pelos artistas: Antônio Carlos Machado (salões itinerantes), Luiz Philbert (produção paranaense), Eliane Protik e Beni Moura (política de aquisição de acervos), Didonet Thomaz (museologia), Guilmar Silva (leis de incentivo) e Paulo Roberto Munhoz e Milla Jung (cinema, vídeo e fotografia). Os artistas plásticos vão apresentar propostas para a ação cultural da Cosem. 18 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2762&tit=Artistasplasticos-vaio-apresentar-propostas-para-acao-cultural-da-Cosem>>. Acesso em: maio de 2019.

19 O Comitê passou a ser denominado de Grupo Técnico nos Procedimentos Gerais do Edital.

20 Ana González. “Terceiro momento”. In: *Bolsa Produção para Artes Visuais 3* (Curitiba: FCC, 2009): 7.

cos entre participantes e representantes da FCC. Ainda que a cada edição haja um redesenho, destacam-se como ajustes finos entre as estruturas, a supressão do critério de especificidade na distribuição das bolsas por linguagem e a reformulação do Edital a partir dos resultados de uma consulta pública realizada em 2014. Outras sugestões provenientes da própria instituição foram incorporadas, como a necessidade de diferenciar as inscrições entre artistas iniciantes e experientes, o que se concretizou somente com o Edital Bolsa 6. Contudo, a maioria dessas questões foi debatida junto com os grupos técnicos e de interlocução e em encontros com os agentes para se discutirem os processos em curso em cada edição.

Em 2019, esse programa apresentou sua sétima edição com resultados de processos efervescentes, ainda que não tenha sido reformulado ou retomada a discussão sobre sua continuidade na conjuntura atual.²¹

Durante as sete edições, executadas entre 2005 e 2019, o fomento do Edital apoiou diferentes gerações de artistas, além de inúmeras possibilidades de produção. Eram elas: linguagens, trabalhos coletivos, programas computacionais, tecnologias livres, mitologias pessoais, narrativas do eu, *performances*, arte urbana, processos experimentais.

Além desses, há a prospecção dos modos individuais ou coletivos, das subjetividades em relação às exterioridades, social, animal, vegetal ou cósmica, das urgentes crises ecológicas²² e se encontraram desdobradas em diferentes corpos mídias.

Outro foco de interesse para os primeiros editais foi a contribuição para a dinâmica dos ateliês públicos, de Escultura e de Gra-

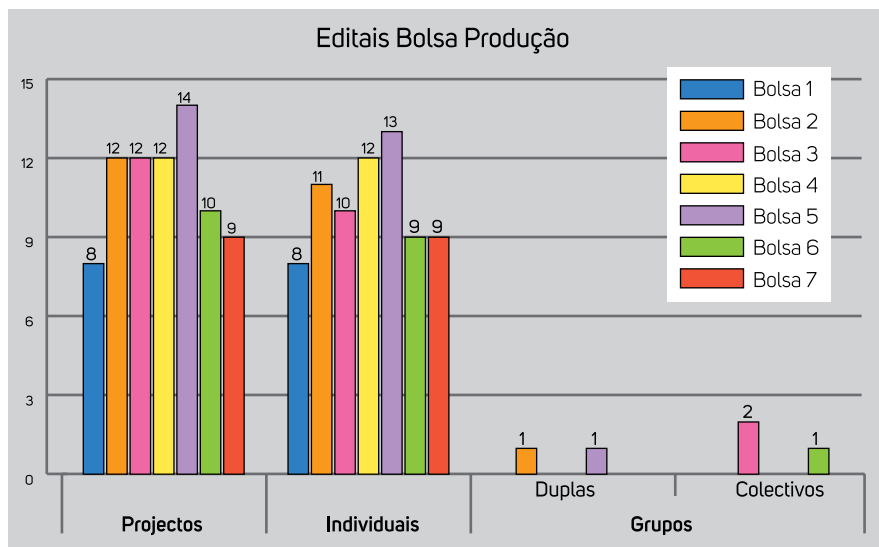
21 Tendo em vista que, desde os primeiros meses de 2020, a maior disponibilidade de conteúdo sobre a programação e facilidade de acesso aos acervos museológicos em plataformas online foram algumas das alternativas construídas pelas instituições culturais para o enfrentamento do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19. E, nesse cenário no país, com o setor fragilizado e com baixos índices de financiamento, a maioria das propostas de apoio do Estado resumiu-se à ações emergenciais.

22 Felix Guattari. *As três ecologias* (São Paulo: Papyrus, 1990).

vura, que integram a estrutura da FCC, já que houve oferta de bolsas específicas para projetos, cuja produção pudesse acontecer vinculada a esses locais.

O primeiro Edital subsidiou doze planos, com as seguintes especificidades: quatro relacionados às linguagens artísticas específicas e, conseqüentemente, desenvolvidos nos ateliês públicos de Gravura (dois projetos) e de Escultura (dois projetos), enquanto a seleção dos projetos restantes não exigia definição quanto à linguagem ou locais de produção. Na segunda edição, ampliou-se a especificidade para mais duas bolsas em projetos de Fotografia (Tab. 3), permanecendo as demais bolsas sem delimitações.

Tabela 3: total de bolsas e especificidades do Edital Bolsa Produção 2005–2019



Fonte: Coleta de dados sobre os editais (Bandeira 2019).

Nas edições posteriores, a partir do Edital Bolsa Produção 5, foram eliminadas as especificidades com a manutenção do critério de inscrição por artistas iniciantes e experientes.

Em síntese, essa estrutura e a organização das etapas podem ser compreendidas como parte dos processos de institucionalização. É que elas implicam o desenvolvimento das relações objetivas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, na distribuição e consumo ou do próprio sistema da arte. Dentre outras consequências, as redes de compartilhamento e trocas entre artistas, críticos, pesquisadores, técnicos, estudantes de arte e tantos outros profissionais.

Conclusão

Nesta abordagem, se apresentou um contexto dos mecanismos de fomento, no País e, em especial, no município de Curitiba (PR). Portanto, em função desse recorte e o mecanismo de fomento estudado, ao analisar algumas das informações publicadas no endereço eletrônico da FCC e nos Catálogos das primeiras edições, foi possível constatar a multiplicidade e a diversidade dos agentes que participaram, tanto dos grupos técnicos quanto da interlocução, o que vem contribuindo para uma expansão do circuito de arte da cidade de Curitiba.

Além desse levantamento documental, este estudo contou com minha participação como pesquisadora e interlocutora²³ do Edital Bolsa Produção (2019) - Curitiba (PR), entre 2018 e 2019. A colaboração e a convivência entre esse grupo, artistas e agentes públicos, nesse período, foi uma importante contribuição para ampliar e revelar as conversas sobre a arte; a rede e seus participantes, que se encontram em permanente movimento e ocupam diferentes funções e posições no sistema de arte. Ressalta-se que acompan-

23 O grupo de interlocutores do 7º. Edital Bolsa Produção foi composto pela artista e professora Denise Bandeira, pela professora e historiadora Marisa Flórido e pela artista e gestora Ana González. O grupo realizou visitas aos ateliês dos artistas, promoveu encontros públicos e elaborou os textos críticos para o catálogo da edição.

har esses processos e suas impurezas possibilitou uma aproximação com as emergências da criação e, ao mesmo tempo, para seguir maapeando essas produções.

A criação desse instrumento, de políticas públicas para as Artes Visuais pela FCC, desde sua ideação pela comunidade local, e os debates com a própria instituição, objetivava uma conexão entre as áreas de produção, distribuição e consumo.

Além disso, propiciava outras ações que já ocorriam em âmbito nacional²⁴ que visavam atender a complexidade e a amplitude, tanto do campo da arte e quanto das relações profissionais e de partilha que se estabeleceram entre seus agentes. Barbosa, Ellery e Midlej²⁵ defendem:

A diversidade dos circuitos culturais de naturezas diferentes indica a necessidade de uma multiplicidade de políticas culturais, cada uma delas com desenhos e formas de ação específicas e também com origens muito variadas.

Enfim, o Edital Bolsa Produção serviu para testar uma ideia de partilha ao propor convites a um numeroso contingente de pesquisadores e artistas de distintas regiões brasileiras, chamados a integrar os grupos técnicos ou de interlocução.

24 Em 2003, a Fundação Nacional das Artes (FUNARTE) passou por uma reestruturação. Ao menos, duas diretrizes foram adotadas para nortear esses propósitos: ampliar o número de programas, prêmios, editais e bolsas (ações que se configuravam como políticas culturais da entidade) e a descentralização dos recursos. Em 2011, realizou-se o I Encontro FUNARTE de Políticas para as Artes, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). A ideia era a de promover um diálogo qualificado em torno das políticas públicas empreendidas para as artes no país. Entre 2015 e 2016, Juca Ferreira, em sua segunda gestão como Ministro de Cultura, empenhou-se em uma proposta de Política Nacional das Artes (PNA), a partir de um amplo processo iniciado com a formulação dos Planos Setoriais dos Colegiados Setoriais, debates, conferências e estudos realizados pelo Sistema MinC, o que incluía a renovação da própria FUNARTE.

25 Frederico Barbosa, Herton Ellery, Suylan Midlej. “A constituição e a democracia cultural”. In: *IPEA. Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Vinte anos da constituição federal. v. 2, n. 17 (Brasília: DISOC/ IPEA, 2008): 233.

Ainda, entre as apostas desse modelo, os grupos técnicos e de interlocução contaram com participantes²⁶ provenientes na maioria da Região Sul (68 %) e em seguida das regiões Sudeste (26 %) e Centro-Oeste (6 %). Isso justifica talvez a maior participação de agentes da Região Sul, com a presença obrigatória de funcionários da FCC como integrantes desses grupos.

Ainda, quanto ao conjunto dos participantes oriundos da Região Sudeste, ressalta-se a importância desse circuito no âmbito nacional e as relações profissionais intensificadas entre agentes da cidade de Curitiba e artistas, professores, historiadores e críticos atuantes no eixo Rio-São Paulo.

Dessa maneira, o Edital cumpriu um papel, o de comunicar os processos artísticos locais para um circuito ampliado de arte brasileira. Historiadores, críticos e professores, tais como Paulo Reis e Marcos Hill²⁷ participaram em diversas edições dos grupos técnicos e da interlocução.

A atuação desses agentes deixou incontestáveis contribuições, sobretudo, a presença da artista Ana González, que participou do grupo de interlocução da primeira, segunda, sexta e sétima edições. A artista participou de atividades em conformidade com a função de coordenação do Museu da Gravura (2009-2015). Além dessas ocupações, González acompanhou as particularidades de grande parte das edições, desde os trâmites burocráticos até a preparação dos catálogos, além dos trabalhos dos grupos técnicos e, em especial, quando atuou também como membro dessas seleções.

Ao expor um desenho radicalmente moderno e os planos das subjetividades e os afetos entre esses agentes, um instrumento de política pública tende a detonar processos, expandir possibilidades

26 A maioria dos dados sobre os grupos técnicos e interlocutores constam nos catálogos, outras informações foram confirmadas pela equipe da Lei de Incentivo e em conversa com a artista Ana González (González, 2013).

27 Ambos atuam como historiadores e críticos. Paulo Reis é professor do DEARTES – UFPR; o artista Marcos Hill é professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

de compartilhamento das coisas da arte e do pensamento humano sobre o social. Uma chance de engendrar reflexões sobre a vida cotidiana sob efeito das transformações técnico-científicas, acerca da expansão do trabalho maquínico e suas repercussões e que, dentre outros distúrbios, já alcançaram o meio ambiente e até respondem por desequilíbrios ecológicos.

Bibliografía

- Bandeira, Denise. 2019. “Editais e políticas públicas: espaços da arte, laboratórios experimentais e circuitos”. In: RANDO, José Augusto Gemba (org.). *Bolsa produção para artes visuais 7*. Pp. 23-37. ISBN: 978-85-86107-28-3.
- Barbosa, Frederico; Ellery, Hertton; Midlej, Suylan. 2008. “A constituição e a democracia cultural”. In: IPEA. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Vinte anos da constituição federal. v. 2, n. 17. Brasília: DISOC/ IPEA, Pp. 227-281.
- Bishop, Claire. 2006. “The social turn: collaboration and its discontents”. In: *Artforum* February. Pp. 178-183.
- Bolán, Eduardo Nivón. 2006. *La política cultural. Temas, problemas y oportunidades*. México: CONACULTA.
- Calabre, Lia. 2007. “Políticas culturais no Brasil: balanço & perspectivas”. In: Rubim, Antonio Albino Canelas; Barbalho, Alexandre (orgs.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA. Pp. 87-107.
- Costa, Maíra Lopes Viana da. 2013. *A lei de incentivo como política cultural: o papel da comissão nacional de incentivo à cultura*. Dissertação (mestrado). 113 f. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais.
- Fernández, Xan Bouzada. 2007. “Acerca del origen y génesis de las políticas culturales occidentales: arqueologias y derivas”. In: *O Público e o Privado*. Revista Programa de Pós-Graduação Sociologia Universidade do Ceará. Fortaleza, n. 9, janeiro / junho.

- González, Ana (org). 2013. *Bolsa produção para artes visuais 5*. Curitiba: FCC.
- . 2009. “Terceiro momento”. In: *Bolsa Produção para Artes Visuais 3*. Curitiba: FCC. Pp. 5-7.
- Guattari, Felix. 1990. *As três ecologias*. São Paulo: Papirus.
- Rubim, Antonio Albino Canelas. 2012. “Panorama das políticas culturais no mundo”. In: Rubim, Antonio Albino Canelas; Rocha, Renata (org.). *Políticas culturais*. Salvador: EDUFBA. Pp. 13-28.
- . 2007. “Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios”. In: Rubim, Antonio Albino Canelas; Barbalho, Alexandre (orgs.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA. Pp. 11-36.
- SESI/DN. Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. 2007. *Estudos das leis de incentivo à cultura parte 2 leis estaduais e de municípios de capitais: a legislação e os dados básicos*. Brasília: SESI/DN.
- SESI. Serviço Social da Indústria. 2007. *Gerencia de Cultura*. O desafio de elaborar projetos culturais sob as diretrizes da tecnologia SESI de Cultura. Brasília: SESI CULTURA.
- Teixeira Coelho, José. 2007. “Política cultural em nova chave: indicadores qualitativos da ação cultural”. In: *Revista Observatório Itaú Cultural/OIC* - n. 3 (set./dez. 2007). São Paulo, SP: Itaú Cultural. Pp. 9-20.



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Microutopia e jogo-brincadeira: Uma análise da proposição de Allan Kaprow

Julia Pereira de Souza

Aluna do Programa de Pós-graduação em Artes
Campus Curitiba II PPGARTE – UNESPAR
spjuliaps@gmail.com

Denise Bandeira

Doutora em Comunicação e Semiótica
Campus Curitiba II – UNESPAR
denise.bandeira@unespar.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma primeira reflexão sobre o conceito de microutopia e suas possibilidades no campo expandido da arte relacional e de outras práticas artísticas colaborativas e seu aprofundamento integrará a pesquisa de mestrado. Nesta etapa, comenta-se uma ideia de jogo, como proposta de criação artística e relacional, enquanto um disparador de ações experimentais e de caráter educativo. Neste recorte, parte do aporte teórico compreende os escritos de Bourriaud (2009) acerca do relacional na arte e as concepções de Johan Hui-

zinga (2000) sobre o jogo. Além disso, optou-se por comentar brevemente o Projeto Outros Caminhos (1967-71), realizado por Allan Kaprow e Hebert Khol, para discutir essas práticas colaborativas no ensino de arte.

PALAVRAS-CHAVE: arte relacional, microutopia, Allan Kaprow.

TITLE: The micro-utopia and the play-game: an analysis of Allan Kaprow's proposition

ABSTRACT

This article proposes a first reflection about the concept of micro-utopia and its possibilities of the expanded field of relational art and others collaborative artistic practices and this study will complete on the master's research. In this stage, commented the idea of game as a proposal for artistic and relational creation, as a trigger for experimental and educational actions. In addition, in this section, the theoretical contribution comprises the writings of Bourriaud (2009) about the relational in art and Johan Huizinga's conceptions about the game (2000). In addition, we chose to comment briefly about the Other Ways Project (1967-71) carried out by Allan Kaprow and Hebert Khol, to discuss these collaborative practices in art teaching.

KEYWORDS: relational art, micro-utopia, Allan Kaprow.

1. Introdução

Este estudo apresenta uma reflexão sobre a proposição de arte relacional formulada pelo autor francês Nicolas Bourriaud a partir da sua experiência profissional, entre os anos de 1990 e 2000, enquanto diretor e curador do centro de arte *Palais de Tokyo* (em Paris - França). Além disso, ao contextualizar essas questões, se propõe discutir tanto o conceito de arte contemporânea, implicado nessa proposição quanto a noção de microutopia que, em síntese, integra grande parte das formulações artísticas colaborativas.

Outrossim, o conceito de arte relacional precisa ser compreendido a partir de um panorama ampliado com a contribuição de outros estudos sobre essas práticas artísticas e as práticas colaborativas. Ainda, neste recorte, comenta-se brevemente o Projeto Outros Caminhos (1968-1969) de Allan Kaprow e Herbert Koh, considerando as concepções de jogo-brincadeira e do jogo enquanto força motriz para criação de microutopias.

2. Ações da microutopia: lugares relacionais e compartilhamento

As potencialidades da arte contemplam inúmeras possibilidades, mundos e modos colaborativos ou coletivos de produção e, portanto, de trocas que podem ser transpostas com o foco dado pelos artistas em modos de experiências relacionais, interativas e sociais, compartilhadas com participantes e, também, essas ações vão impactar o sistema da arte e o ensino da arte. Nessa multiplicidade, é possível explorar perspectivas conviviais com o estabelecimento de laços sociais e culturais em função da criação, das trocas e com o propósito de atuar com criticidade.

A crítica britânica Claire Bishop¹ afirmou que a expansão dessas práticas artísticas,² entendidas como uma reação a arte produzida nos anos de 1990 e que ocuparam espaços não institucionais e outros, foi promovida por muitos curadores, incluindo Maria Lind, Hans Ulrich Obrist e Nicolas Bourriaud. A autora³ avalia que essas propostas não objetivavam um definição, eram identificadas como 'trabalhos em andamento', propositalmente instáveis e seus resultados se aproximavam das práticas de laser e de entretenimento ou da reconhecida 'economia da experiência'.

Esses trabalhos⁴ que surgem, principalmente, entre os anos de 1990 e 2000, multiplicam os modos de autoria, de produção e de como ocupar os espaços tanto os institucionais quanto outros locais públicos, deslocando seus interesses do artístico ao tratar de questões da vida social e de seus desdobramentos.

1 Claire Bishop. "Antagonismo e estética relacional", In: *Tatui*. Recife, n. 12 (2011): 109-132.

2 Artigos publicados originalmente, respectivamente, revista *Artforum* v. 44, Issue 6 (2005) e na revista *October* n. 110 (2004).

3 Claire Bishop. "A virada social: colaboração e seus desgostos", In: *Concinnitas*: Revista do Instituto de Artes da Uerj. Rio de Janeiro, julho 2008, ano 9, v.1, nº 12. 143-155, 110.

4 Bishop. (2011, 109) afirma que esses formatos desenvolvidos pelos curadores e artistas nas ocupações tinham o propósito de reconceitualizar o modelo do museu, substituindo-o pelo modelo 'estúdio' ou 'laboratório' e se enquadravam na tradição descrita por Lewis Kachur como 'exposições ideológicas' da vanguarda histórica.

Inúmeras denominações e expressões foram cunhadas para identificar essas práticas, tais como: arte socialmente engajada, arte baseada na comunidade, comunidades experimentais, arte dialógica, arte marginal, participativa, intervencionista, arte baseada na investigação e arte colaborativa.⁵

Um fenômeno eminentemente global, de manifestações artísticas variadas e, em alguns casos, trabalhando junto com organizações como a norte-americana *Creative Times* que, entre 1970 e 2000, conforme Anne Pasternak,⁶ contribuíram com a expansão da arte com interesse social, apoiaram artistas engajados em questões políticas contemporâneas e cujas práticas estavam para além do espaço de ateliê. Esses projetos entre artistas e comunidade, para a curadora, receberam também, muitas denominações e, inclusive, estética relacional, arte para justiça social, prática social, arte comunitária e arte com interesse social.

Trabalhos que em sua maioria possuem uma dimensão pedagógica, podem incluir desde uma oficina, encontros, a mediação de um problema local até uma prática de estudo ou de leitura. O crítico e historiador de arte norte-americano, Grant Kester⁷ avalia que: «Nesses processos, os artistas também buscam reorientar a prática artística para longe da expertise técnica ou da produção de objetos, em direção a um processo de troca intersubjetiva».

Por esses e outros aportes, Bishop⁸ destaca que a publicação em 1997 da coletânea *Estética Relacional* propôs a caracterização de uma prática artística que acontecia desde o início dos anos de 1990, a partir da experiência de curador de Bourriaud. Ao mesmo tempo, a

5 Bishop, "A virada social: colaboração e seus desgostos".

6 Anne Pasternak. "Foreword". In: Nato Thompson (ed.). *Living as form socially engaged art from 1991-2011*. (New York: Creative Time, 2012).

7 Grant Kester. "Colaboração, arte e subculturas", In: Helio Hara. (org.) *Caderno Videobrasil 02 - Arte Mobilidade Sustentabilidade* (São Paulo: Assoc. Cultural Videobrasil, SESC São Paulo, 2006): 15.

8 Bishop, "Antagonismo e estética relacional", 109-132.

crítica considera essa publicação um passo importante para a identificação das tendências recentes da arte contemporânea:⁹

Bourriaud busca oferecer critérios pelos quais abordar tais trabalhos de arte —em geral um tanto obscuros—, enquanto afirma que não são menos politizados que o de seus precursores dos anos de 1960.

Nos seus estudos, a autora sintetiza que o conceito da arte relacional é para Bourriaud como uma resposta à mudança de uma economia baseada em bens para uma economia de serviços e, também, como uma resposta às relações virtuais da internet e da globalização e, por isso, o interesse pelas interações proximais e a partir de universos possíveis.¹⁰ Assim e dessa maneira, nessa seleta produção, a arte se assemelha à vida e se aproxima das práticas da sociedade, assim, ao se considerar sua implicação nas trocas relacionais, o papel do artista/propositor não será diminuído, pelo contrário, sua responsabilidade aumenta.

Do outro lado, não significa que os participantes da ação precisem ter suas relações intermediadas pelo artista, já que também agem conscientes, adotando uma postura crítica reflexiva, que fortalecerá ainda mais o trabalho.

A partir dessas considerações, ressalta-se que o trabalho colaborativo teria como característica uma preocupação essencial com o fortalecimento de elos sociais, embora sem ser justificado por essa perspectiva.

Entre os precursores desses ideais, em meados dos anos de 1990, o crítico inglês Hal Foster¹¹ defendeu a prática do artista como uma etnografia de campo, dada a sua capacidade subjetiva e interesse próprio pelas comunidades, muito além dos espaços institucionais

9 Bishop, “Antagonismo e estética relacional”, 111.

10 Bishop, “Antagonismo e estética relacional”, 112.

11 Hal Foster. *O retorno do real: a vanguarda no final do século XX*. (São Paulo: Cosac Naify, 2014).

tradicionais, o que fomentou o aparecimento de práticas de arte socialmente engajadas, relacionais, participativas ou comunitárias.

No entanto, Bishop¹² em sua pesquisa sobre as práticas artísticas colaborativas, observa que:

[...] práticas colaborativas são automaticamente percebidas como gestos artísticos de resistência igualmente importantes: não há possibilidades de haver obras de arte colaborativas fracassadas, mal sucedidas, não resolvidas ou entediadas porque todas são igualmente essenciais à tarefa de fortalecer os elos sociais. Na mesma medida em que sou largamente solidária a tal ambição, também sustento que é crucial discutir, analisar e comparar tais trabalhos como arte, criticamente.

A investigação de Kester, contribuiu para compreender essas posições e modos de agir, o pesquisador¹³ encontrou essas qualidades já promulgadas por coletivos artísticos nos movimentos da história da arte que surgiram em contextos diversos, entre as duas guerras mundiais, tais como aqueles das vanguardas tradicionais e seus desdobramentos:

Essa é, de fato, uma característica persistente da arte moderna criada durante momentos de crise e mudança histórica (o Dadaísmo e o Construtivismo no rastro da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, a profusão de movimentos e novas práticas que emergiram do redemoinho político das décadas de 1960 e 1970, etc.).

No mesmo diapasão, considerando os propósitos para uma articulação crítica do contexto histórico, Bishop¹⁴ já havia retomado algumas proposições, preocupadas com reconfigurações políticas, tais

12 Bishop, "A virada social: colaboração e seus desgostos", 147.

13 Kester, "Colaboração, arte e subculturas", 21.

14 Bishop, "Antagonismo e estética relacional".

como os movimentos artísticos, Futurismo Italiano (1909) e Dadaísmo (1916) e, em seu recorte teórico, se encontram formulações sobre o movimento brasileiro Neoconcreto (1959) e que, também, reverberaram nas obras dos artistas Helio Oiticica e Lygia Clark.

A partir desses pontos e, também, de uma análise dessa abrangência, o curador norte-americano Tom Finkelpearl¹⁵ propôs adotar a expressão relacional como um guarda-chuva que contemplaria três conceituações: relacional, ativista e antagonista. O autor justifica essa opção pela variedade e intensidade com que essas proposições estariam relacionadas com a sociedade.

De fato, para caracterizar esses modos de ação, como um motor para a estética relacional, inspirado na concepção dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari e no conceito de micropolítica desses autores, Bourriaud¹⁶ propôs o uso do termo microutopia. Portanto, conforme evoluiu em suas ideias, Bourriaud¹⁷ se opôs ao conceito tradicional da utopia, o que justifica pela sua abrangência e seus desdobramentos no contexto histórico do modernismo e, assim, o autor preferiu dar atenção às relações proximais:

As utopias sociais e a esperança revolucionária deram lugar a microutopias cotidianas e a estratégias miméticas: qualquer posição crítica "direta" contra a sociedade se baseia na ilusão de uma marginalidade hoje impossível, até mesmo reacionária.

Observa-se que o conceito de micropolítica criado pelos filósofos, para Ferreira Neto,¹⁸ considera que toda política é ao mesmo tempo macro e micropolítica, pois:

15 Tom Finkelpearl. "Participatory Art". In: Michael Kelly (ed.). *Encyclopedia of aesthetics* (Oxford University Press, 2014).

16 Nicolas Bourriaud. *Estética relacional*. (São Paulo: Martins Fontes, 2009).

17 Bourriaud, *Estética relacional*, 43, grifo do autor.

18 João Leite Ferreira Neto. "Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura", In: *Revista Psicologia USP* [online]. vol. 26, n. 3, 2015: 401.

Partindo do pressuposto de que toda sociedade e todo indivíduo são atravessados por duas segmentaridades, Deleuze e Guattari propõem um princípio analítico crucial: se estas se distinguem por possuírem configurações diversas, por outro lado são inseparáveis, coexistem, uma sempre pressupondo a outra.

Ferreira Neto postula que essa ideia de micropolítica pode ser compreendida pelas articulações com a macropolítica, cuja potencialidade precisa ser explorada, tendo em vista sua processualidade, a fuga e o devir.

A partir dos aportes teóricos e práticos que embasaram sua conceituação, Bourriaud¹⁹ percebe que a produção de uma obra arte, sua divulgação e sua recepção, compõem ações no sistema da arte contemporânea e que dificilmente desencadeariam uma revolução social, o que restringe essas proposições.

No entanto, de acordo com este estudo e a dissertação em curso, além de outras investigações,²⁰ seria possível explorar a heterogeneidade das relações e criar espaços de convívio que poderiam favorecer a experimentação desses conceitos e a reflexão individual dos participantes acerca das condições sociais e dessas experiências criadas.

Ainda, nesse contexto, Bourriaud²¹ defende que cada transformação individual é importante para formação de uma base social mais próxima à utopia: «Não se trata de representar mundos virtuosos, mas de produzir condições para tanto», o que leva a uma arte que não só representa o mundo, mas que procura transformá-lo, aproximando essas proposições artísticas das relações humanas.

Esse ponto enfatizado pelo autor, sintetizado em uma mudança de atitude em relação à transformação social, pois ao contrário de abraçar uma pauta utópica, esses projetos buscam apenas encontrar

¹⁹ Bourriaud, *Estética relacional*.

²⁰ Pesquisadores brasileiros também já destacaram a relação da obra de Kaprow com a vida, além de questões teorizadas pelo próprio artista, alguns focos podem ser encontrados nos textos de Thaise Nardim (2010), com investigação sobre jogo e performance e Desirée Pessoa (2015) sobre corpo.

²¹ Bourriaud, *Estética relacional*, 117.

soluções provisórias e estabelecer microutopias no presente. Bishop²² confirma que esse desejo por faça-você-mesmo microutópico foi para Bourriaud o significado político central da estética relacional.

Por outro lado, a mesma ideia de aproximação arte e vida, almejada desde as vanguardas artísticas do século XX, foi retomada em parte pelo autor:²³

[...] além do caráter relacional intrínseco da obra de arte, as figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornam “formas” integralmente artísticas: assim, as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de convívio e colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relações representam hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais.

O crítico brasileiro Ricardo Fabrinni²⁴ defende que é preciso distinguir entre o projeto vanguardista e as propostas pós-vanguardistas nas chaves colaborativas, participativas ou relacional, essa última conforme foi nomeada por Bourriaud.

Nos anos de 1990, esse retorno, foi conduzido pela geração emergente com a intenção de reatar os vínculos entre arte e vida, o que para Fabrinni²⁵ se torna evidente pela multiplicação de eventos de arte participativa em instituições do sistema da arte e, inclusive, em diferentes espaços públicos. O crítico defende, também, que a estratégia dos artistas relacionais, característica desse período, já tinha sido descrita pela noção de partilha do sensível de Jacques Rancière.²⁶

22 Bishop, “Antagonismo e estética relacional”.

23 Bourriaud, *Estética relacional*, 40, grifo do autor.

24 Ricardo Fabrinni. “Arte relacional e regime estético: a cultura da atividade dos anos 1990”, In: *Revista Científica FAP*. Curitiba, v.5, jun. 2010.

25 Fabrinni, “Arte relacional e regime estético...”.

26 Jacques Rancière. *A partilha do sensível: estética e política*. (São Paulo: Editora 34, 2005): 12.

Dessa maneira, ainda que, em diferentes condições, a justificativa apresentada por Bourriaud²⁷, se faz pela arte que se assimila à vida e se aproxima das práticas da sociedade, com a ampliação do papel do artista/propositor.

Bishop²⁸ elabora diversas críticas à concepção da arte relacional, ao comentar que Bourriaud (2009) defende que os critérios adotados para avaliar os trabalhos de arte abertos e participativos não deveriam ser meramente estéticos, mas políticos e até éticos, consideram as relações produzidas pelos trabalhos de arte relacional, convoca em sua defesa as condições de coexistência: «Em outras palavras, apesar dos trabalhos afirmarem depender de seu contexto, eles não questionam sua imbricação nesse contexto».

A partir dessas considerações e em outros artigos de Bishop, ainda tendo em vista o panorama apresentado pela artista norte-americana Suzanne Lacy²⁹ que evoca esses trabalhos como arte pública, observam-se a multiplicidade desses acontecimentos e dos seus propósitos.

Ressaltam-se as contribuições quanto ao acúmulo para identificar essas denominações feitas por Kester³⁰ e, de fato, se percebe que o trabalho colaborativo também pode tratar do fortalecimento de elos sociais, mas não pode ser justificado unicamente por essa perspectiva.

Ainda como uma defesa que tem sido feita desde as vanguardas, a arte pode ser uma resposta política em favor de uma sociedade mais plural. Nesse sentido, artistas têm explorado essa questão e seus desdobramentos, tais como convites às pessoas para debater temas sociais na esfera pública.

Os artistas a partir das suas práticas podem reconfigurar elementos físicos e psíquicos em uma organização imaginada, ideal e hipotética da realidade, de modo a trazer questões subjetivas para arena pública.

27 Rancière, *A partilha do sensível...*

28 Bishop, "Antagonismo e estética relacional", 120

29 Susan Lacy. (org.) *Mapping the terrain: New Genre Public Art*. (Seattle: Washington Bay Press, 1996).

30 Lacy, *Mapping the terrain...*

Nesse entendimento, entre esses procedimentos, segundo as análises propostas por Borriaud,³¹ pode-se identificar artistas que visam uma restauração da coletividade com a criação de microutopias.

Por outro lado, do ponto de vista do ensino de arte, observa-se que, desde a chamada virada educacional ou virada pedagógica,³² expressão que serviu para denominar novos formatos, métodos, programas, processos, escolas abertas e temporárias, vão ocorrer como acontecimentos na fronteira entre arte e educação, e que se tornam mais frequentes, no final do século XX, tanto em formulações por artistas quanto como parte de programações em eventos de arte.

No entanto, fuge ao escopo deste artigo apresentar um recorte histórico sobre o contexto brasileiro, vale lembrar as experiências dos encontros idealizados pelo crítico Frederico Moraes que resultaram nos Domingos de Criação realizados no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro, em 1971 e, também, quanto ao circuito local de Curitiba (PR), destacam-se os Encontros de Arte Moderna, com edições anuais entre 1969 e 1974.³³

Nesse íterim, pode-se retomar algumas dessas práticas, processos e metodologias que mudaram o foco do processo de ensino aprendizagem, passando a centrar-se no aluno e entendê-lo como um sujeito ativo.

O artista e educador mexicano Pablo Helguera³⁴ analisa os processos de criação relacionais e entende que essas práticas são:

[...] uma forma emergente de criação artística, na qual a arte não está direcionada a si mesma, e sim focada no processo de troca social.

31 Lacy, *Mapping the terrain...*

32 A expressão em inglês *pedagogical turn* (virada pedagógica) foi adotada por pesquisadores para nomear processos que privilegiaram a arte em detrimento das práticas tradicionais discursivas e educativas; entre os usos das duas expressões na literatura especializada, o termo *educational turn* tem prevalecido.

33 Denise Bandeira. *Ensino das artes visuais em diferentes contextos: experiências educativas, culturais e formativas*. (Curitiba: Editora InterSaberes, 2017): 182.

34 Pablo Helguera. "Introdução". In, Pablo Helguera, Monica Hoff (org.). *Pedagogia no campo expandido*. (Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011): 12.

Essa é uma nova visão positiva e poderosa da educação, que só pode acontecer na arte, pois depende de padrões únicos da arte como realização, experiência e exploração de ambiguidade.

Assim a potencialidade artística veio se intensificar no processo educativo do ensino de arte, como potência para criar mundos e ambientes de aprendizagem e troca que podem transformar perspectivas e identidades em função da criatividade e da criticidade. De acordo com Helguera,³⁵ essas obras têm objetivos de «oferecer uma experiência social, porém de uma maneira simbólica», seus impactos podem não ter uma avaliação direta, pois estariam intrincados nas subjetividades produzidas durante o processo.

A interação social somada às práticas artísticas possibilita perceber que os problemas sociais não podem ser trabalhados de modo local — disciplinar — passando a integrar saberes, Helguera³⁶ expõe essas questões:

[...] a interação social ocupa uma parte central e inextricável em uma obra de arte socialmente engajada. A SEA³⁷ é uma atividade híbrida e multidisciplinar que existe em algum lugar entre a arte e a não arte, e cuja condição pode ser permanentemente sem solução. A SEA depende da ação social real, e não daquela imaginada ou hipotética.

Essas considerações brevemente apresentadas possibilitam perceber um modo de criação artística que tem potencial para criar um ambiente de relações sociais, com possibilidades múltiplas e colaborativas entre artistas e comunidade. Mas, fato é que essas manifestações dependem das condições de realização e das imprevisibilidades contidas nesses encontros e, especialmente, de como o público vai es-

35 Helguera, "Introdução", 37.

36 Helguera, "Introdução", 38.

37 Acrônimo em inglês da expressão *Socially Engaged Art*, em português: Arte socialmente engajada.

tabelecer contato e das possíveis interações. Nesse sentido, quando uma prática socialmente engajada se origina a partir de uma condição pedagógica, surgem novas possibilidades de ensino de arte.

3. Jogo-brincadeira: uma proposta de experiência no ensino de arte

Nesse contexto, entre as possibilidades de maior interação entre público, obra e artista e as práticas pedagógicas, o jogo pode ser compreendido como uma das formas eminentes de engajar o público e criar lugares relacionais e de compartilhamento.

Afinal, em um jogo vivenciado, as regras sociais podem ser substituídas por novas concepções, a partir do conceito de microutopia.

O historiador Johan Huizinga reconheceu o jogo como inerente à natureza animal, como primário à vida, dotado de uma função significativa que confere sentido a ação. O autor³⁸ observa em seu estudo que «[...] ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza», desse modo a vida é expressa a partir do jogo, tendo ele a capacidade de criar uma realidade paralela. No jogo encontram-se as raízes do ser humano, um elemento crucial para a formação intelectual, social e afetiva.

Nas práticas do jogo estariam contidos os sentimentos e as memórias da sociedade como um todo, criando momento de convívio que extrapola as regras do cotidiano:

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida toma-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural.³⁹

38 Johan Huizinga. *Homo Ludens* (São Paulo: Perspectiva, 2000): 7.

39 Huizinga, *Homo Ludens*, 10-11.

O jogar pode ser entendido como uma prática social e que se manifesta desde a infância com as brincadeiras, tomando outras formas ao longo da vida e pelas relações interpessoais, de realidades modificadas e até mesmo a partir de celebrações e ritos religiosos. Huizinga⁴⁰ escolhe o conceito de play (não o de game) e, ao mesmo tempo, ressalta que o jogo possui um caráter lúdico e não tem como objetivo principal a vitória, ao ser tratado como um jogo-brincadeira.

A partir dessas definições, o artista norte-americano Kaprow⁴¹ ao longo da sua obra, refletiu sobre o jogo na arte:

[...] a imitação instintiva nos jovens animais e humanos toma a forma de jogo-brincadeira. Entre si os jovens imitam seus pais em seus movimentos, sons e padrões sociais. Sabemos com alguma certeza que fazem isso para crescer e sobreviver. Eles porém jogam-brincam sem essa intenção consciente [...].

Tendo em vista os argumentos apresentados, Kaprow também admite a dimensão natural presente no jogo-brincadeira, relacionando-o com a imitação e, mesmo, considerando as ações presentes nesses momentos como fundamentais para sobrevivência, entende-se que essa função não é intencional quando se joga-brinca, mas uma das consequências do momento.

Dessa forma, a aprendizagem, especialmente na infância, ocorre de modo consequente ao ser iniciada a partir do jogo-brincadeira, ainda o artista⁴² vaticina que:

O autoritarismo fecha o papel convidativo do jogo-brincadeira e substitui pela disputa competitiva. A ameaça de fracasso ou demissão por não ser forte o bastante paira sobre todos os indivíduos, do presi-

40 Huizinga, *Homo Ludens*.

41 Allan Kaprow. "A educação do An-artista, parte II", *Concinnitas*. Revista do Instituto de Artes da UERJ. Ano 5, n. 6, julho de 2004: 168.

42 Kaprow, "A educação do An-artista, parte II", 176.

dente do grêmio estudantil ao superintendente da escola, até os cargos mais baixos.

Nesse sentido, é importante atentar-se para que as atitudes dos propositores das situações sejam assertivas, de modo que os participantes consigam compreender e estabelecer seus papéis durante o jogo-brincadeira de modo ativo como parte do grupo. Quando há competitividade no ambiente dessas práticas, o conjunto das relações se enfraquece e para Kaprow⁴³ esse momento «não precisa ser um negócio grave e austero. Seria mais parecido com o trabalho. É para ser feito com gosto, humor, alegria; é para jogar-brincar».

Esse panorama brevemente explanado foi primordial para uma reflexão inicial sobre proposições educativas em arte e, ainda, sobre as práticas de Kaprow (1927-2006). O artista foi um dos pioneiros no desenvolvimento da performance, ganhando notoriedade entre os anos de 1950 e 1960, quando criou as primeiras ambientações, *happenings* e outras ações colaborativas que se encontravam no campo da pedagogia.

Kaprow defendeu que a arte cujo objetivo era a produção de um produto, estava ligada à ideia de trabalho e ao capitalismo, não correspondendo à algumas das concepções contemporâneas. Muitas vezes, também o ensino contemporâneo valoriza mais o resultado final em detrimento do processo percorrido pelo aluno.

Vale ressaltar a expressão *un-artist* (ou não artista) criada por Kaprow⁴⁴ para nomear aquele que mesmo sendo artista, por vezes, se interessa por coisas que ainda não são consideradas arte, trabalha fora dos estabelecimentos institucionais e cujos processos artísticos seriam portadores de identidades fluidas. Assim, cria jogos que inicialmente atraem o público em um recorte da vida e, conforme, essas ações evoluem, se tornam um modo de viver que leva a conscientização e a uma estruturação da subjetividade que opera além dos regimes impostos pelo sistema.

43 Kaprow, "A educação do An-artista, parte II", 168.

44 Kaprow, "A educação do An-artista, parte II".

4. Reflexões sobre o projeto outros caminhos de Allan Kaprow

Kaprow considera que o maior desafio da arte advém de uma hiper-consciência de si mesma e daquilo que a cerca, servindo como uma transição para sua própria eliminação pela vida, de modo a permitir que o mundo seja experimentado enquanto obra de arte, seja de modo voluntário ou involuntário. Quando esse sentido é deixado de lado, a arte está morrendo, tanto por preservar suas convenções, quanto por uma resposta de indiferença por grande parte da população.⁴⁵

Ao mesmo tempo, que o trabalho de Kaprow se distânciava da obra de arte enquanto objeto, suas proposições e práticas se aproximavam da vida ou da vivência de uma experiência, em função da importância que o artista vai dar à participação e às questões da afetividade.

A pesquisadora brasileira Thaise Nardim⁴⁶ em sua dissertação descreve parte das evoluções das ações do artista e comenta:

Em meados dos anos 60, Kaprow não apenas para de fazer happenings e migra para as atividades. Ele para de entender sua produção como uma “forma de arte”, como produção artística no sentido institucionalizado do termo. Ele renuncia ao título de artista e acaba por se afastar, aos poucos, do mundo e dos profissionais da arte.

A obra de Kaprow abarca os sentidos intrínsecos da sua própria vida e com essa aproximação, os resultados são laços de amizade e momentos significativos de convívio. Essas experiências precisam ser partilhada pelos participantes, tais como o educador e os alunos, para criar momentos de convívio, de trocas, de sentimentos e afetividade no ensino de arte. Assim, suas propostas reforçaram uma

45 Allan Kaprow. *Essays on blurring of art and life* (England: University California Press, 1993): 219-220.

46 Thaise Luciane Nardim. *Allan Kaprow, performance e colaboração: estratégias para abraçar a vida como potência criativa*. 152 f. Dissertação (mestrado) (Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009): 108, grifo da autora.

desconstrução dos padrões de classificação de uma obra enquanto arte, assimilando uma perspectiva de relevância social.

Algumas das transformações dos trabalhos de Kaprow advém da insatisfação do artista com a consolidação do *Happening* como uma forma de arte que já era aceita pela crítica institucionalizada e por outros agentes: «As Atividades, surgidas nesse ínterim, são assim chamadas na tentativa de fugir novamente de um nome de arte – embora, a tentativa no caso dos *Happenings* tenha sido frustrada».⁴⁷

Nardim⁴⁸ avalia uma série de roteiros proposta pelo artista e aponta alguns padrões para a realização das Atividades, tais como a repetição que tende a romper com o caráter ordinário das ações; o absurdo, como um modo de perceber a descontinuidade entre os vetores da existência; o deslocamento, quando se opta por deslocar a ação para outro local diferente do usual para aquele acontecimento; o conceitual, o uso de aparelhos tecnológicos (gravadores, câmeras de vídeo, telefones) e como um fio condutor para a ação, a prática de redigir roteiros prévios:

As atividades de Kaprow, pensadas como instrumentos didáticos, estão organizadas de modo que os participantes percebam e então interrompam o processo, levando consigo, para suas vidas cotidianas, aquela percepção desconectada de um todo.

No entanto, para o artista, na formulação das Atividades não há uma tese a ser confirmada ou lições aprendidas, como em um contexto pedagógico formal.

Dado o exposto, mesmo que Kaprow negue a estética em seus trabalhos, é difícil desconsiderar que nasceram de um processo de reflexão artística e que seguem as tendências propostas para a arte em seu contexto histórico.

47 Thaise Nardim. "As atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver". In: *Revista Valise*. Porto Alegre, v.1, n.1, ano 1, julho de 2011: 107, grifo da autora.

48 Nardim, "As atividades de Allan Kaprow...", 215.

Nesta etapa da reflexão, se pode retomar um dos trabalhos de Kaprow⁴⁹ apresentado nessa perspectiva e desenvolvido em conjunto com o educador Herbert Kohl. O projeto *Outros Caminhos*⁵⁰ era uma proposta de atividades para crianças consideradas analfabetas, ainda que se tratassem de alunos de sexto ano de uma escola de Oakland.⁵¹ Com o objetivo de instrumentalizar esse grupo a partir da sua realidade, Kaprow⁵² descreveu o encaminhamento dessas atividades, cujo objetivo era trazer a arte para uma posição central na escola pública contando com a participação de diferentes profissionais.

Nesse momento, o cenário nessa localidade era bastante depreciado e em permanente convulsão social, com policiamento armado por toda a parte: «Ninguém, contudo, podia ignorar a tensão e o cheiro de gás lacrimogênio, e algumas vezes nossos experimentos abordavam os limites das fronteiras sociais».⁵³

No entanto, o foco do Projeto era a alfabetização, aumentar tanto o interesse em aprender quanto as capacidades de escrita e de leitura, que se encontravam totalmente perdidos para esse grupo.

Esse trabalho com o grupo se inicia com um passeio pelas redondezas e uma prática de fotografia, o que desperta o interesse dos alunos em registrar palavras pichadas nos muros.

A partir dessa primeira experiência, também visitaram banheiros públicos do bairro e fotografaram grafites nas portas desses locais. Com isso, percebeu-se que aquelas crianças, até então analfabetas, estavam também decifrando alguns signos da linguagem. Com as fotografias reveladas, foi proposto no local, um

49 Allan Kaprow. "Sucessos e fracassos quando a arte muda", In: *Revista Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 18, julho de 2012.

50 Em inglês, *Project Other Ways*, foi um projeto colaborativo cujo título fazia menção às múltiplas abordagens para a educação e para Kaprow, nenhuma seria única, já que continuam existindo muitas possibilidades (Gourbe, 2020; 2015).

51 O Projeto acontecia em uma escola pública da Califórnia localizada em *Bay Area* durante cinco dias por semana e ao longo de um ano escolar, de setembro de 1968 até junho de 1969, com apoio financeiro da *Carnegie Corporation of New York* (Gourbe, 2020; 2015).

52 Kaprow, "Sucessos e fracassos quando a arte muda", 152.

53 52 Kaprow, "Sucessos e fracassos quando a arte muda", 149.

grande painel para que o grupo pudesse se expressar baseado nas imagens, até que receberam livros⁵⁴ e começaram a recontar suas histórias. Dessa forma, os alunos passaram do reconhecimento de palavras com poucas sílabas, para um processo de alfabetização.

O artista defendia o acesso às diversas manifestações da arte contemporânea no ensino da escola pública, a partir de propostas para uma forma de arte socialmente engajada e provocadora de experiências.

Essa foi uma ação inventiva proposta por artistas-professores que possibilitou aos alunos o contato com a arte a partir da simbologia dos grafites e desenhos encontrados nas ruas, de maneira integrada ao cotidiano urbano, jogando com as esteticidades produzidas pelas relações e ampliando as percepções sobre o mundo. Kaprow⁵⁵ avalia que os movimentos de arte daquele período serviram de modelos para essa proposição:

O japonês Gutai e outros grupos como Environments, Happenings, Nouveau Réalisme, Fluxus, bem como eventos e ações tipo música de barulhos, poesia do acaso, teatro da vida, trabalhos de corpo, trabalhos de terra, arte conceitual, arte informacional —a relação é longa— confrontavam públicos e profissionais da arte com estranhas ocorrências que pouca semelhança guardavam com a arte conhecida.

Nesta abordagem, se encontram subsídios para propostas de criação a partir das vivências e da experiência de cada um e juntos, integrados ao grupo, a partir da troca e das relações que se estabelecem durante os processos artísticos. Quando Kaprow propôs o mundo enquanto jogo, valorizando a experimentação do ambiente e a brincadeira, considerou a experiência do cotidiano, as sensações e as percepções corporais.

54 Os livros didáticos (manuais de leitura “Dick & Jane” que seriam descartados pela escola serviram com material de discussão de temas polêmicos para o grupo, composto por uma maioria de crianças negras e hispânicas.

55 Kaprow, “Sucessos e fracassos quando a arte muda”, 151, grifo do autor.

Portanto, pode-se retomar as observações de Kester⁵⁶ sobre a mudança da finalidade das práticas artísticas coletivas que, já não geram substitutos para os objetos ou refletem devolutiva de volta para o observador, essa experiência: «Ela requer, ao invés disso, um processo recíproco, estendido na duração da troca».

Há potencialidades a serem perscrutadas para a proposição de práticas artísticas colaborativas, tanto do ponto de vista da política quanto do social e, para isto, é necessário estabelecer uma práxis criativa.

Considerações finais

Este estudo é parte da dissertação em andamento, pretende-se ampliar os temas relacionados e os autores consultados, fundamentar e elaborar proposições que estejam em consonância, ainda com os conceitos formulados e propósitos do artista Allan Kaprow e demais teóricos.

Contudo, tendo em vista estes objetivos, serão necessários a contextualização e o recorte adequado e formulado para a cena local, somando-se a proposta de investigar a experiência docente com um grupo de estudantes de arte no ensino superior.

As diferentes expressões para nomear essas práticas colaborativas e a multiplicidade dos processos implicados abrem espaço para dissidências teóricas e críticas, tais como as formuladas por Bishop (2008; 2012), pelo uso indiscriminado das situações sociais para a produção de projetos politicamente engajados, cujo histórico descende das primeiras vanguardas artísticas.

Além disso, a crítica também aponta as proposições de Kaprow com um dos recursos mais proeminente dessas práticas artísticas. Nesta proposição, o jogo foi vislumbrado como uma das possibilida-

⁵⁶ Kester, "Colaboração, arte e subculturas", 31.

des a ser explorada por professores e artistas para criação de vivências colaborativas, entendendo-as enquanto meio de constituição de microutopias.

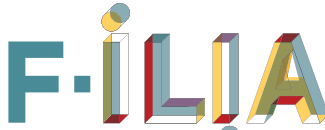
Como exemplo de reflexões e práticas alinhadas à essas concepções, destacou-se um dos trabalhos de Allan Kaprow entre suas proposições para vivências artísticas, acesso aos processos de subjetivação e a criação de ambientes de aprendizagem e de arte, para a experiência sensível. Compreender esse breve histórico e a contextualização dessas propostas vai contribuir para o aprofundamento das questões desta pesquisa e para a sugestão de práticas pedagógicas radicais entre educação e ensino de arte.

Bibliografia

- Bandeira, Denise. *Ensino das artes visuais em diferentes contextos: experiências educativas, culturais e formativas*. Curitiba: Editora InterSaberes, 2017.
- Bishop, Claire. “A virada social: colaboração e seus desgostos”, In: *Concinnitas*: Revista do Instituto de Artes da Uerj. Rio de Janeiro, julho 2008, ano 9, v.1, nº 12, pp. 143-155.
- . “Antagonismo e estética relacional”, In: *Tatuí*. Recife, n. 12, 2011, pp. 109-132.
- Bourriaud, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- Fabrinni, Ricardo. “Arte relacional e regime estético: a cultura da atividade dos anos 1990”, In: *Revista Científica FAP*. Curitiba, v.5, jun. 2010. Pp. 11-24. Disponível em: < <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revis-tacientifica/article/view/1563>>. Acesso em dez. 2020.
- Ferreira Neto, João Leite. “Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura”, In: *Revista Psicologia USP* [online]. vol. 26, n. 3, 2015. Pp. 397-406. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300397&lng=en&nrm=iso>. Acesso em dez. 2020.

- Finkelpearl, Tom. “Participatory Art”. In: Kelly, Michael (ed.). *Encyclopedia of aesthetics*. Oxford University Press, 2014.
- Gourbe, Géraldine. Allan Kaprow, Herbert Kohl, Other Ways Project - Pedagogy and the counter culture. In: *Shifter Magazine*, 2020. Disponível em: <https://www.switchonpaper.com/en/allan-kaprow-herbert-kohl-other-ways-project/> Acesso em jun. de 2020.
- Gourbe, Géraldine. “The Pedagogy of Art as Agency: Or the Influence of a West Coast Feminist Art Program on an East Coast Pioneering Reflection on Performance Art”, In: *Shifter Magazine*, 2015. Disponível em: https://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/03/Geraldine-Gourbe_The-Pedagogy-of-Art-as-Agency_5690_FINAL.pdf. Acesso em jun. 2020.
- Helguera, Pablo. “Introdução”. In: Helguera, Pablo; Hoff, Monica. (org.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- Kaprow, Allan. “A educação do An-artista, parte II”, *Concinnitas*. Revista do Instituto de Artes da UERJ. Ano 5, n. 6, julho de 2004, Pp. 167-181. Disponível em: <https://issuu.com/websicons4u/docs/revista6/169>. Data de acesso: 26 de jun. de 2020.
- . *Essays on blurring of art and life*. (England: University California Press. 1993).
- . “Sucessos e fracassos quando a arte muda”, In: *Revista Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 18, julho de 2012. Disponível em: https://www.pp-gav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae18_allan_kaprow.pdf. Acesso em: Dez. 2020.
- Kester, Grant. *Conversation Pieces: Community and communication in Modern Art*. Okaland: University of California Press, 2004.
- . “Colaboração, arte e subculturas”, In: Hara, Helio (org.) *Caderno Videobrasil 02 - Arte Mobilidade Sustentabilidade*. São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, SESC São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/vbonline/bd/index.asp?cd_entidade=483578&cd_idioma=18531. Acesso em: Dez. 2020.

- . “Editorial”, In: *Field: A Journal of Socially-Engaged Art Criticism*, no. 1, 2015, online. Disponível em: <http://field-journal.com/issue-1/kester>. Acesso em: Dez. 2020.
- Lacy, Susan. (org.) *Mapping the terrain: New Genre Public Art*. (Seattle: Washington Bay Press, 1996). Disponível em: https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae18_allan_kaprow.pdf. Acesso em: Dez. 2020.
- Nardim, Thaise Luciane. “A ideia de jogo na obra de Allan Kaprow e o jogo da cena performativa” In: *Anais Abrace*. v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3619>. Data de acesso: 20 de jun. de 2020.
- . *Allan Kaprow, performance e colaboração: estratégias para abraçar a vida como potência criativa*. 152 f. Dissertação (mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- . “As atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver”, *Revista Valise*. Porto Alegre, v.1, n.1, ano 1, julho de 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/download/19892/12804>. Acesso em: nov. 2020.
- Pasternak, Anne. “Foreword”. In: Thompson, Nato (ed.). *Living as form socially engaged art from 1991-2011*. New York: Creative Time, 2012. Pp. 7-15.
- Pessoa, Deisirée. “Allan Kaprow: o happening e a ética do corpo”, In: *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 3º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 3 – pp.103-118*. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26833/14919>. Acesso em: nov. 2020.
- Rancière, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

La mediación cultural: apuntes para un enfoque latinoamericano

Damián Del Valle

Licenciado en Sociología

Universidad Nacional de las Artes (Argentina)

damiandelval@gmail.com

Rosario Lucesole Cimino

Especialista en Gestión cultural y Políticas culturales

Universidad Nacional de las Artes (Argentina)

rosariolucesole@gmail.com

RESUMEN

La mediación cultural puede pensarse como un juego dialéctico que busca poner en tensión las obras y manifestaciones culturales con modos diversos de recepción, apreciación, apropiación, participación y disfrute. La mediación cultural adquiere su estatuto y su función en los grandes establecimientos e instituciones culturales europeos y se ha posicionado en el mundo y, más recientemente, en nuestra región, como un área de especialización en el campo de la gestión cultural. Así, esta práctica va dando cuenta de un saber que gana terreno en el ámbito del trabajo cultural. Este artículo busca enmarcar histórica y conceptual-

mente esta disciplina y a la vez aportar un enfoque latinoamericano que tenga en cuenta las particularidades y tradiciones dentro del campo cultural en nuestra región.

PALABRAS CLAVES: mediación cultural, políticas culturales, gestión cultural, cultura.

TITLE: Cultural mediation: notes for a Latin American approach

ABSTRACT

The cultural mediation can be thought as a dialectical game that aims to put artwork and cultural manifestations in tension with different modes of reception, appreciation, appropriation, participation and enjoyment. Cultural mediation acquires its status and function in large European cultural establishments and institutions and has positioned itself in the world and, more recently, in our region, as an area of specialization in the field of cultural management. Thus, this practice is giving account of a knowledge that is gaining ground in the field of cultural work. This article seeks to emphasize this discipline historically and conceptually, and once to provide a Latin American approach that takes into account the particularities and traditions within the cultural field in our region.

KEYWORDS: cultural mediation, cultural policies, cultural management, culture.

Introducción

En este artículo buscamos establecer algunos puntos de partida para repensar el concepto de mediación cultural y su práctica desde una perspectiva latinoamericana dentro del campo de las políticas culturales y, más específicamente, el de la gestión cultural.

En 2019, desde la Universidad Nacional de las Artes (UNA) de Argentina, iniciamos un proceso de formación de mediadores y mediadoras culturales, promoviendo que a la vez sea un espacio de sistematización de prácticas preexistentes ligadas a la mediación cultural en diversos espacios culturales, que ha contribuido a la producción de conocimientos desde y sobre esta práctica en nuestra región.¹ De esta forma, estos primeros apuntes son, en parte, el resultado de los debates y reflexiones en torno a la posibilidad de un enfoque latinoamericano de la mediación cultural que sostuvimos a lo largo de las dos primeras cohortes.

¹ El programa completo puede consultarse en https://una.edu.ar/diplomaturas/diplomatura-en-mediacion-cultural_25408.

Surgida en Europa y con un amplio desarrollo en países como Canadá, la mediación cultural adquiere su estatuto y su función en los grandes establecimientos culturales del mundo. Una definición muy extendida en el espacio europeo la entiende como un

[...] conjunto de acciones que apuntan, a través de un intermediario (el mediador, que puede ser un profesional, un artista, un animador o un par), a vincular a un individuo o a un grupo con una propuesta cultural o artística (una obra de arte original, una exposición, un concierto, un espectáculo, etc.) con el objetivo de favorecer su comprensión, conocimiento y apreciación.²

Se trata de una definición pensada en torno a procesos insertos en ámbitos tradicionales de la cultura, como los museos y las grandes instituciones culturales.

Nuestro enfoque parte del supuesto de que son muchas las acciones y proyectos que podrían ajustarse a la definición de mediación cultural, pero que en general las conocemos bajo conceptos diversos, de acuerdo a los países y las tradiciones académicas o intelectuales. Por ejemplo, en nuestra región, en diferentes épocas y en diversos enfoques está muy difundido el modelo del animador cultural o sociocultural o el de promotor cultural. Inclusive en la propia idea de extensión o vinculación universitaria podríamos encontrar múltiples proyectos que se adecuarían a algunas ideas de mediación cultural. Un sustrato común de todas estas acciones es la idea de vinculación, es decir, pensar estas acciones como una forma de tejer lazos con el otro, a partir de las producciones culturales y artísticas, para producir nuevos sentidos, deconstruir los existentes y habilitar nuevas formas de vida en comunidad.

Partimos entonces de considerar la mediación cultural como una práctica y como una disciplina incipiente que todavía no ha confor-

² Bruno Nassim Abouddar y François Mairesse. *La mediación cultural* (Buenos Aires: Libros UNA, 2018): 15.

mado un campo de problemas que podamos reconocer de forma delimitada, a excepción de lo que ocurre en el caso francés y de algunas experiencias canadienses. Si bien recientemente en Latinoamérica, por ejemplo, en Chile,³ se han desarrollado algunos aspectos sobre el tema, no es posible aún plantearlo desde una concepción internacional.

La mediación cultural más allá de 'la' cultura

Como en general sucede en el terreno de la gestión cultural, no es posible concebir la mediación cultural abstraída de un modelo de políticas culturales públicas y de determinadas concepciones de cultura. Toda política cultural otorga una referencia que hace que la mediación tenga determinadas características y es por eso que, en las distintas formas de desarrollarla, o en su propia historia, encontraremos necesariamente una mirada sobre la cultura y sobre el rol del Estado en torno a su gestión.

La definición de cultura no solo es compleja, sino que además está siempre en disputa y, por ello, qué se entiende por cultura supone siempre decisiones políticas. En nuestro enfoque trabajamos con una acepción antropológica y amplia de cultura, atravesada por diversas discusiones, como los aportes de Pierre Bourdieu y, fundamentalmente, algunos de sus conceptos, como los de capital simbólico y *habitus*. Nutrimos estas discusiones con la dimensión socializante de la cultura, la producción de sentidos comunes, los estereotipos y la forma de entender e interpretar la realidad, elementos que sintetizamos como el estilo de vida de una comunidad. En este sentido cabe mencionar la definición de Terry Eagleton (2000), quien considera que la palabra 'cultura' contiene en sí misma la tensión entre producir y ser producido, es decir, que somos socializados en una cultura, pero también somos capaces de crear y reinventar nuevas formas de vida. Por eso

3 Cfr. Tomás Peters. "¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso". *Córima*, Revista de Investigación en Gestión Cultural. Año 4, n.º 6, 2019.

hablamos no solo de 'la' cultura como sustantivo, como si fuera algo que se tiene y que refiere a un particular estilo de vida de una comunidad, sino que nos referimos a lo cultural como adjetivo, como algo que atraviesa, que caracteriza a todos los actores y sectores que tienen la capacidad de producir objetos y prácticas, y que también pueden contribuir a cambiar esa misma forma de vida.

En este sentido, algunas definiciones de cultura provenientes de la antropología, que la consideran como una creación colectiva del lenguaje, de la religión, de las formas de vivir o de disfrutar el tiempo libre, de la música, de la danza, de la pintura y de los sistemas de valores de una comunidad, nos permiten entender la importancia hablar de culturas, en plural, antes que de cultura o de 'la' cultura, en singular. Pero, también, remite a una idea de comunidad que no requiere mediaciones en tanto no permite la posibilidad de división interna, es decir, en el sentido de una comunidad dotada del sentimiento de una 'unidad de destino' o de un destino común a un grupo. De este modo, también sostenemos, con Víctor Vich (2014), que la cultura nunca es un sistema unificado, sino que implica también un espacio de dominación construido por la hegemonía, entendida en el sentido que Antonio Gramsci le da a este término. En la misma línea Mari-lena Chau (2013) se pregunta si en una sociedad dividida en clases es posible mantener ese concepto tan amplio y abarcador de cultura como expresión de comunidad indivisa que propone la antropología. Su respuesta es que no lo es, puesto que esta división cultural es inevitable y la encontramos bajo diferentes nombres: cultura dominada y cultura dominante; cultura opresora y cultura oprimida; cultura de élite y cultura popular, o alta cultura y baja cultura.

Desde una concepción elitista, se ha pensado la mediación como una forma de vincular expresiones de la alta cultura o cultura legítima con poblaciones que no acceden a 'la' cultura. Sin embargo, una mirada antropológica necesariamente requiere revisar esta idea de mediación cultural para incluir el complejo sistema de producciones simbólicas o producciones de sentido de un pueblo,

esto es, el modo de vida, las costumbres, el lenguaje, etc., así como también formas de producción estéticas diversas como son las artes. Las culturas de un pueblo son múltiples, variadas, híbridas y están atravesadas por relaciones interculturales. En una sociedad que se piensa diversa e intercultural es preciso asignarle a la mediación cultural un nuevo rol. Así, como concluiremos, puede considerarse no solo una herramienta que medie en conflictos de su ámbito, sino que, además, los propicie, y que busque incluso generar respuestas a conflictos latentes invitando a configurar otras formas de entender y habitar el mundo y la cultura que nos rodea y nos configura en nuestras subjetividades. Develar conflictos en torno a miradas hegemónicas, formas de interpretar y de ver el mundo, y de construir sentido común justamente es lo que permite deconstruir esquemas de interpretación opresivos.

Antecedentes históricos: políticas culturales y mediación cultural

La mediación cultural nace como oficio en los años noventa en Francia pero, para reconstruir su historia, es necesario empezar un poco más atrás. En los años sesenta este país contaba con un Ministerio de Asuntos Culturales, creado en 1959 durante el gobierno de Charles de Gaulle, quien encomendó la tarea ministerial al escritor André Malraux. Esto supuso un hito en el campo de las políticas culturales que se transformó en un modelo imitado por otros países que, poco a poco, llevaron la cultura al rango ministerial. Además, la década del sesenta fue muy productiva en cuanto a debates culturales en Francia, muchos de ellos abordados en los primeros estudios del ya mencionado sociólogo Pierre Bourdieu,⁴ controversias que fueron

⁴ Nos referimos a obras como *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, coescrita con Jean-Claude Passeron (1964), *L'Amour de l'art. Les musées et leur public*, coescrita con Alain Darbel y Dominique Schnapper (1966) y *Le Métier de sociologue*, coescrita con Jean-Claude Passeron y Jean-Claude Chamboredon (1968).

claves para el campo de la cultura y del arte y que, como sabemos, culminaron con el estallido de Mayo de 68.

Aquel primer Ministerio de Asuntos Culturales estuvo orientado a garantizar el acceso a la cultura. Recientemente, con motivo de su aniversario, el actual Ministerio de Cultura francés indicaba en su portal de Internet que «desde hace sesenta años protege y valora el patrimonio, estimula la creación, promueve la diversidad cultural y facilita el acceso de todos al arte y a la cultura». Este foco puesto en el acceso al arte y la cultura, que aparece desde sus orígenes, será la semilla de grandes discusiones no solo para ese país, sino para el mundo occidental que siguió su camino.

En esta propuesta de garantizar el acceso se puede encontrar la raíz de la idea de que se necesita algún tipo de mediación cultural ya en su origen. Estas miradas sobre el acceso a la cultura que aparecen desde la creación de este ministerio no fueron concepciones aisladas. Antes de la existencia de un ministerio, los países centrales de Europa construyeron sus museos nacionales para conservar su patrimonio artístico, pero también los objetos de valor simbólico que extrajeron de las colonias. En este sentido, estos museos fueron dispositivos de construcción simbólica, donde los países colonialistas conformaron un relato y contaron su propia historia asociando su cultura a las bellas artes y buscando instalar la idea de su supremacía cultural como forma de dar una disputa ideológica para construir su hegemonía. Maurice Merleau-Ponty (1964) critica esta forma de celebración de la historia de los vencedores y sostiene que los museos no son necesariamente buenos y que con frecuencia llevan al abandono de la forma noble de la memoria para celebrarla en una forma mísera y pomposa. Por eso plantea que

[...] no se puede ir al museo y a la biblioteca como van los espectadores, para contemplar bajo una luz mortecina obras colgadas en las paredes, cercadas de vidrios protectores, olvidando los dolores y alegrías, los conflictos y descubrimientos, la soledad y la solidaridad que

le dieron existencia. Es necesario ir al museo y a la biblioteca como van los artistas y pensadores, para participar de las luchas y aventuras, de las venturas y desventuras, de los infortunios y glorias del trabajo de creación y descubrimiento; para retomar el pasado para la invención del futuro.

Reconociendo este pasado es que nos hemos planteado discutir este enfoque y proponer una mirada que esté en línea con las políticas culturales desarrolladas en los últimos treinta años en Latinoamérica, vinculadas con la idea de democracia cultural.⁵ Desde este enfoque, las políticas culturales que despliega el Estado no solo buscan garantizar los derechos culturales en términos de acceso, sino sobre todo promover el desarrollo y la equidad para el desenvolvimiento de las diversas culturas que configuran la sociedad a partir de la distribución de las condiciones de producción cultural.

Al mismo tiempo, una mirada sobre la mediación cultural desde la región implica necesariamente un punto de vista intercultural, que parte de la idea de una sociedad atravesada por relaciones de fuerza y disputas de poder y, desde esa perspectiva, se conciben políticas públicas donde el Estado debe ejercer un rol igualador, siguiendo un paradigma de justicia social, en el que se entienda que no todos los actores que componen una comunidad están en igualdad de condiciones para, por ejemplo, desarrollar libremente sus expresiones culturales o disfrutar plenamente y compartir sus prácticas y saberes con el resto de la sociedad.

Un posible punto de partida para un modelo latinoamericano de mediación cultural dentro del campo de las políticas culturales puede rastrearse en la conferencia conocida como *Americacult*, realizada en Bogotá en 1978, en cuyas conclusiones la Unesco recomendó a los países desplegar animadores socioculturales como vertebradores de sus políticas. En ese documento se definió esta tarea como

⁵ Cfr. Néstor García Canclini (ed.). *Políticas culturales en América Latina* (México: Grijalbo, 1987).

[...] el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas.

Tomando esta definición, es posible pensar a los animadores socio-culturales, y puntualmente a los promotores culturales, como una alternativa adecuada para la realidad de nuestros países⁶ y como base de lo que entendemos como mediadores culturales.

En palabras del antropólogo y escritor Adolfo Colombes,

[...] la promoción cultural no es una mera tecnología social, sino una teoría específica que se convierte en práctica en un contexto también específico: el popular. Ella no puede ser desligada de la idea de auto-gestión, de un movimiento cultural surgido del grupo para asumir el control y descolonización de su cultura. De lo que se trata, en definitiva, es de recuperar la integridad de una cultura fragmentada, devolverle su coherencia, explorar sus posibilidades, definirla como un modelo totalizador, oponible al modelo dominante. Más que una política, la promoción cultural es una acción de apoyo a las políticas que se fijan los sectores populares. En la elaboración de estas, el agente externo puede asesorar, pero no tomar decisiones por su cuenta, desde que no se le asigna en dicho proceso un rol protagónico.

Años más tarde, en el encuentro Mondiacult de 1982, en México, se declaró que la cultura es esencial para un verdadero desarrollo del individuo y se puso el acento en la importancia de las políticas culturales a la hora de proteger y promover el patrimonio, la identidad y la diversidad de los pueblos y minorías en cuanto fuente para un desarrollo en sentido profundo y humano. A fines de los noventa, la Unesco sostuvo en un informe que

6 Cfr. Alfredo Colombes. "Jugar en el bosque cuando el lobo no mira. ¿Militancia cultural o gestión profesional?". Ponencia presentada en el II Congreso de Cultura de Mar del Plata, 11 y 12 de septiembre (2008).

[...] la cultura no es, pues, un instrumento de progreso material: es el fin y el objetivo del desarrollo, entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud.⁷

Aunque no pretendemos aquí hacer un análisis exhaustivo sobre la internacionalización de las políticas culturales, es posible observar que en este derrotero de discusiones en torno a la cultura y la orientación de las políticas públicas el eje se ha corrido de una mirada que entendía el arte como sinónimo de cultura hacia una nueva concepción que problematiza el campo cultural.⁸

Con el correr de los años las políticas culturales ligadas a la promoción de las artes dejaron de ser la única preocupación de los Estados, que incorporaron nuevas propuestas que contemplaban la mirada antropológica. La democracia cultural como modelo propuso políticas en las cuales la sociedad civil es un actor más en el desarrollo de esas políticas culturales, disputándole así al Estado su rol de único productor de la cultura legítima. En este sentido, su mayor exponente en la región fueron las políticas culturales de base comunitaria que se desplegaron durante los gobiernos de Luiz Inácio “Lula” da Silva y Dilma Rousseff en Brasil, de la mano de los ministros de cultura Gilberto Gil y Juca Ferreira, que a su vez se replicaron en otros países de Latinoamérica.⁹

Es posible trazar una continuidad entre la propuesta de promoción sociocultural y las políticas culturales de base comunitaria ancladas en la creación de los llamados ‘puntos de cultura’. En términos de Colombres (2008), el promotor sociocultural «no es un agente externo sino interno, un militante del grupo al que pertenece y no alguien formado en otros contextos para actuar en

7 Cfr. Unesco. *Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo* (París: Unesco, 1996).

8 Cfr. Rubens Bayardo García. “Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas”. RIPS. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas* 7, n.º 1: 17-29 (2008).

9 Cfr. Juca Ferreira. *Reflexiones sobre las políticas culturales brasileñas en el siglo XXI: artículos y discursos de Juca Ferreira* (Caseros: RGC Libros, 2018).

cualquier parte». Del mismo modo, los puntos de cultura son espacios y organizaciones comunitarias no gubernamentales donde el rol del Estado es producir activaciones a través de políticas públicas. En términos de Gilberto Gil, se trata del *do-in* propio de la acupuntura, donde el territorio como un gran cuerpo es estimulado por la acción del Estado.¹⁰ En este punto, es preciso aclarar que, a diferencia del promotor sociocultural o de los referentes de un punto de cultura, el mediador no necesariamente pertenece al grupo en el que oficia como puente. Sin embargo, lo que comparte con estos modelos es que «no se propone llevar al opresor la cultura de los oprimidos, ponerla en sus manos como un paquete precioso que le permitirá limpiar su conciencia y enmascarar la continuidad de la situación».¹¹

Por último, en este derrotero de antecedentes históricos y marcos de discusión, nos interesa incorporar la noción de ‘derecho a la memoria’ como objetivo de la política cultural que propone la filósofa brasileña Marilena Chaui (2013), dado que supone una forma de repensar la función de las instituciones tradicionales del arte y la cultura en las que se realizan las acciones de mediación cultural desde nuestra región. La autora sostiene que la memoria histórica recoge las obras de arte y de pensamiento como instituyentes porque abren campos de creación y de pensamiento que no podrían existir sin ella. En su presente, la obra insta la posibilidad de futuro y en ese sentido la política cultural tiene que apuntar a construir una ciudadanía cultural plena que incluya el derecho a la memoria, lo cual implica «hacer pasar la historia y la política de preservación y construcción del pasado por el tamiz de su significación colectiva y plural». Por eso, sostiene, «la construcción de otro horizonte historiográfico se apoya en la posibilidad de recrear la memoria de los que perdieron no

10 Cfr. Celio Turino. *Punto de Cultura. El Brasil de abajo hacia arriba* (Medellín: Secretaría de Cultura y Ciudadanía, Alcaldía de Medellín, 2011).

11 Cfr. Alfredo Colombes. “Jugar en el bosque cuando el lobo no mira...”.

solo el poder, sino también la visibilidad de sus acciones, resistencias y proyectos». ¹²

La mirada histórica de las políticas culturales que hemos intentado esbozar nos permite situar algunos de los problemas para ampliar la manera de pensar la mediación. Para concluir estas aproximaciones es pertinente considerar que esta es una acción propia de la cultura. Si asumimos que existen diversas matrices culturales, siempre aparecen personas que, sea por necesidad, por coerción o por deseo propio, ejercen ese rol mediador y se ocupan de vincular distintas culturas. Un ejemplo de ello fue la Malinche, un verdadero símbolo de cruce y de choque, de colonización cultural, de disputa y de tendido de puentes. Esta mujer hablante de náhuatl que ofició de traductora entre colonizadores y colonizados fue considerada por muchos como una traidora a su cultura por entregarla al opresor; sin embargo, otros interpretan su accionar como una mediación que permitió la supervivencia. Más allá de la anécdota, lo que buscamos ejemplificar con este caso es que la mediación es inherente a la cultura en sociedades caracterizadas por la interculturalidad. Es por eso que cultura y mediación están absolutamente ligadas: no habría cultura sin mediación ni disputas entre modelos culturales. Lo que proponemos es un enfoque que permita reflexionar acerca de cómo se realiza esa mediación y con qué objetivos, entendiendo la cultura como terreno de disputa.

Aportes y desafíos para seguir pensando una mediación cultural en Latinoamérica

En los últimos años, a partir de la diplomatura en Mediación Cultural de la UNA, hemos intentado sistematizar algunos aspectos que consideramos característicos de un abordaje de la mediación cultural desde un enfoque latinoamericano.

¹² Cfr. Marilena Chaui. *Ciudadanía cultural: el derecho a la cultura* (Caseros: RGC Libros, 2013).

En primer lugar, como hemos buscado presentar, reflexionar sobre la mediación cultural desde Latinoamérica y practicarla implica poner en primer plano su dimensión política, en el sentido de asumir que el trabajo en cultura tiene que permitirnos siempre hacer más visible la centralidad que tienen los procesos de configuración simbólica y los objetos culturales en la estructuración del mundo tal cual lo vemos y vivimos y, en consecuencia, ayudarnos a salir de ideologías que sostienen esquemas de opresión.¹³ Se trata de situar el problema desde nuestro continente porque, justamente, lo que sucede con los bienes culturales de la élite y cómo democratizarlos no es el punto central de la mediación, ya que, en la base de nuestra historia, como pueblos latinoamericanos, está el de haber sido colonizados. Nuestra tarea como mediadores y mediadoras culturales supondrá entonces volcar nuestro accionar a visibilizar las relaciones de opresión que están ocultas en las diferentes matrices culturales que hemos naturalizado. Por lo tanto, una mediación cultural desde Latinoamérica deberá desplegar acciones que estén al servicio de la construcción de ciudadanía que parta de una concepción de la cultura como un derecho que no solo se garantiza fomentando la creación, distribución y acceso a productos culturales, sino también involucrando a la comunidad toda en la disputa en torno a la construcción de sentido. Si bien hay autores que sostienen que es posible mediar culturalmente sin tomar una posición, consideramos que la mediación cultural es siempre una acción política. En la práctica cultural, y desde una mirada que tiene que ver más con un activismo cultural y con un pensamiento situado desde el trabajo en el campo de la cultura, no es posible una mediación neutral, porque todo mediador o mediadora es parte de una matriz cultural y toda intervención genera efectos, es decir, tiene incidencias.

En un segundo lugar, un punto central es la identificación y valoración del rol del mediador o mediadora cultural. Esta activi-

¹³ Cfr. Víctor Vich. *Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2014).

dad da cuenta de un saber que gana terreno en el ámbito del trabajo cultural y por eso reconocemos y proponemos reflexionar sobre los tipos y modos de ejercerla en espacios diversos, posibilitando, a su vez, sistematizar las prácticas que se vienen desarrollando en las instituciones culturales y en las comunidades desde un enfoque propio, y reconociendo sus saberes comunitarios y sus modos de hacer diversos, siempre desde una perspectiva centrada en los derechos humanos, en el derecho a la cultura y el derecho a la memoria.

Una tercera dimensión tiene que ver con el aporte de la mediación cultural dentro del campo de la producción de conocimientos. Es decir, además de enmarcar, organizar y sistematizar una práctica novedosa en el trabajo cultural, es necesario pensar las formas de articulación entre el ámbito de la producción cultural y artística y el de la producción de conocimientos que, aunque a veces se piensan de manera separada, no pueden escindirse. Considerar al mediador o mediadora como productores y portadores de conocimientos es atender a la potencialidad que tiene este rol. Se trata de poner a la mediación como una práctica que permite realizar análisis y reflexiones sobre realidades concretas, estudiando, por ejemplo, elementos afectivos, intangibles, subjetivos y sociales de la experiencia y los efectos y afectos de las prácticas culturales en diferentes ámbitos de acción, contextos o campos puntuales, como pueden ser instituciones tradicionales del arte y la cultura, o no tradicionales, como la comunidad misma y los diversos espacios del mundo de la educación, entre muchos otros.

Por último, un cuarto elemento que resulta central en este planteo es la cuestión territorial y el protagonismo de las comunidades. En este sentido toma relevancia un enfoque situado y el establecimiento de un horizonte donde las acciones desplegadas desde el trabajo cultural sean significativas para un contexto sociocultural determinado. Teniendo en cuenta que una concepción de cultura en sentido amplio incluye la actividad de la sociedad en su conjunto, este punto busca poner de relieve aquellos aspectos en los que lo cultural atraviesa la vida cotidiana. Es desde esta óptica que es posible

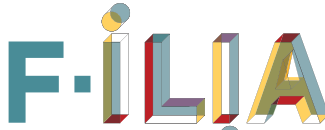
pensar una mediación cultural que esté más allá de las instituciones tradicionales del arte y la cultura, y que actúe e incida en las matrices de significación que configuran la vida de una comunidad, con el fin de evidenciar, disputar y deconstruir estructuras de dominación.

En conclusión, desde nuestra perspectiva, un enfoque latinoamericano para la mediación cultural implica pensar esta tarea en términos de democracia cultural. Lo que proponemos, por lo tanto, es una mediación cultural que no se limite a promover el acceso a los bienes culturales, sino que procure generar instancias de intercambio, habilitar ciertas disputas y problemas en torno a la configuración de sentidos y promover nuevos esquemas de interpretación, es decir, posibles salidas para esos problemas. La intervención de la persona mediadora dentro del campo cultural opera sobre fuerzas opuestas y disputas de poder, ya sea reforzando el modelo hegemónico, el *statu quo*, o bien poniéndolo en tensión y generando grietas o fisuras que permiten la emergencia de otros relatos. Como ya hemos dicho, la mediación cultural nunca es neutral. Por eso sostenemos que no se trata de eliminar conflictos sino de comprenderlos, facilitarlos e, incluso, producirlos para propiciar la transformación de las relaciones de poder. Allí donde el modelo hegemónico ha logrado instalar una cierta estabilidad, producir una desestabilización que promueva nuevas lecturas y acompañe la construcción de otras formas culturales y de otros modos de relación con lo simbólico para la construcción de una ciudadanía cultural plena.

Bibliografía

- Abouddrar, Bruno Nassim y François Mairesse. *La mediación cultural*. Buenos Aires: Libros UNA, 2018.
- Bayardo García, Rubens. “Políticas culturales: derrotos y perspectivas contemporáneas”. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas* 7, n.º 1: 17-29, 2008.

- Chauí, Marilena. *Ciudadanía cultural: el derecho a la cultura*. Caseros: RGC Libros, 2013.
- Colombres, Alfredo. “Jugar en el bosque cuando el lobo no mira. ¿Militancia cultural o gestión profesional?”. Ponencia presentada en el II Congreso de Cultura de Mar del Plata, 11 y 12 de septiembre, 2008.
- Eagleton, Terry. *Una idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Ferreira, Juca. *Reflexiones sobre las políticas culturales brasileñas en el siglo XXI: artículos y discursos de Juca Ferreira*. Caseros: RGC Libros, 2018.
- García Canclini, Néstor (ed.). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo, 1987.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Signos*. Barcelona: Seix Barral, 1964.
- Peters, Tomás. “¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso”. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*. Año 4, n.º 6, 2019.
- Turino, Celio. *Punto de Cultura. El Brasil de abajo hacia arriba*. Medellín: Secretaría de Cultura y Ciudadanía, Alcaldía de Medellín, 2011.
- Unesco. *Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. París: Ediciones Unesco, 1996.
- Vich, Víctor. *Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Arte, educación y pandemia: diálogos y aprendizajes colaborativos en línea entre Bolivia y Ecuador

Juan Fabbri

Docente investigador

Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia

fabbrijuan@hotmail.com

Manuel Kingman

Artista visual y docente

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

makingman@puce.edu.ec

RESUMEN

El artículo trata de imaginar posibles diálogos entre arte, antropología y pedagogía; en ese sentido, aunque las reflexiones se enuncian desde los encuentros, tráficos y colaboraciones entre el arte y la antropología, también inscriben esa relación en el ámbito educativo. En el ensayo se toma como estudio de caso una experiencia concreta de cátedra compartida

(COIL) realizada entre Bolivia y Ecuador. También se reflexiona sobre la posibilidad de generar encuentros interculturales utilizando plataformas virtuales para la educación. Por otra parte, se revisan lecturas, metodologías y pedagogías que fueron utilizadas para suscitar intercambios entre estudiantes de los dos países. Para concluir, se repiensa sobre la necesidad de consolidar diálogos, redes y proyectos colaborativos entre Quito y La Paz.

PALABRAS CLAVES: cátedra compartida, arte y pedagogía, pedagogías colaborativas, diálogos sur/sur.

TITLE: Art, education and pandemic: Dialogs and collaborative learning online between Bolivia and Ecuador

ABSTRACT

This article seeks to imagine possible dialogs between art, anthropology and pedagogy. Accordingly, though thoughts are enunciated from the encounters, traffics and collaborations between art and anthropology, they also inscribe those relations in the educational field. The essay is based on a case study of a specific experience in the Shared Professorship (Cátedra Compartida - COIL) that took place between Bolivia and Ecuador, also reflecting on the possibility of generating intercultural encounters using virtual platforms for educational purposes. On the other hand, we revise reading material, methodologies and pedagogies used to encourage exchanges between students from both countries. We conclude with thoughts on the necessity to consolidate dialogs, networks and collaborative projects between Quito and La Paz.

KEYWORDS: shared professorship, art and pedagogy, collaborative pedagogies, south/south dialogs.

Introducción

Bolivia y Ecuador están atravesados por la misma cordillera. Los Andes contienen una peculiar geografía, distintos pisos geológicos y diferencias climáticas en distancias muy cercanas. Estos dos países también están habitados por pueblos indígenas que, en algunos casos, comparten una misma matriz cultural, por ejemplo, quechuas y kichwas, los cuales tienen profundas similitudes, incluso hay intelectuales que reivindican las naciones indígenas trascendiendo las

fronteras de los Estados Nación.¹ A la vez podemos encontrar diferencias y especificidades, incluso naciones que son difíciles de comparar entre un país y el otro, por ejemplo, los Urus en Bolivia o los Tsáchila en el Ecuador.

Tanto Bolivia como Ecuador son países marcados por sus territorios andinos y amazónicos, pero las posibilidades de intercambio cultural en la actualidad son limitadas. Ciertamente es que la morenada, como baile folclórico, se ha exportado al Ecuador, donde hay grupos que se disfrazan con trajes típicos, pero encuentros concretos que permitan diálogos interculturales son escasos, particularmente en el campo pedagógico.

Frente a esta situación, nos propusimos promover diálogos sur-sur desde el marco teórico de las Epistemologías del Sur. Para de Sousa:

[...] las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado. [...] Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un solo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. No

1 Ver, por ejemplo, a Elvira Espejo y Juan Fabbri. "Tejiendo entre diversos territorios". *Revista Post(s)*, 6(1) (Quito: USFQ PRESS, 2020): 175. Disponible en: [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v6i1.2107](https://doi.org/10.18272/post(s).v6i1.2107).

es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las Epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. Desde nuestro punto de vista este contexto tiene en su base un problema epistemológico, de conocimiento.²

Es por esto que nuestra apuesta en el aula virtual compartida entre Ecuador y Bolivia consiste en generar puentes que permitan flujos de saberes y conocimientos diversos y una interculturalidad epistemológica. La experiencia de cátedra compartida se dio entre octubre y diciembre de 2020 con estudiantes de las carreras de Artes Visuales (CAV) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Quito y Antropología y Arqueología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en La Paz, Bolivia. La cátedra compartida se suscitó desde las asignaturas de Antropología Visual, a cargo de Juan Fabbri en Bolivia y Arte y Cultura Visual, asignatura que estuvo a cargo de Manuel Kingman en el Ecuador.

Pandemia, educación y encuentro

A nivel global la pandemia nos ha conducido a un enclaustramiento. Si bien la situación de encierro ha generado muchas limitaciones, este proyecto de cátedra compartida encontró en la coyuntura la oportunidad para suscitar encuentros entre personas de distintos países. La posibilidad de sincronizar tiempos y conectarnos de manera *online* ha permitido ingresar en los hogares de los docentes y estudiantes para, desde ese lugar, tratar de discutir sobre nuestras diferencias y similitudes culturales.

Si bien la medida de las cuarentenas rígidas y flexibles en países como Bolivia o Ecuador durante el año 2020 ha obligado a cam-

² Boaventura de Sousa Santos. "Introducción". *Las epistemologías del Sur en Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer* (Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB), 2011): 16.

biar las modalidades de los programas de educación de presencial a virtual, antes de la pandemia ya se visualizaba el uso de la tecnología digital para la educación. En este sentido, Boaventura, en el 2006, ya mencionaba:

En esta última década, tan dominada por la mercantilización, hay aún un tercer factor que no es exclusivamente mercantil, responsable también de la conmoción de la universidad. Se trata del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la proliferación de fuentes de información y en las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia. [...] Es también sabido que esta transformación es además responsable de la desigualdad y segmentación en el conjunto global de las universidades, debido a la brecha digital que hay entre ellas.³

A pesar de las desigualdades y las brechas tecnológicas en la población de Bolivia y Ecuador, el contexto de la pandemia permitió realizar los encuentros de educación a distancia. El curso ha creído en el encuentro como posibilidad de diálogo intercultural. Pero más que hablar de una sola modalidad de encuentro, podríamos pensar en distintas confluencias y desafíos. En ese sentido, los desafíos fueron varios; en primer lugar, el encuentro entre personas de distintos países, como son Bolivia y Ecuador; en segundo lugar, el carácter interdisciplinario, ya que se suscitó entre estudiantes de antropología y artes visuales y también, entre la universidad pública (la UMSA) y una universidad privada (la PUCE). Además, se trató de un acercamiento intergeneracional, ya que los estudiantes de la PUCE fueron de primer nivel (entre 17 y 24 años) y los estudiantes de la UMSA, de los últimos niveles de la carrera (entre 24 y 34 años). Estas peculiaridades han enriquecido la posibilidad de generar encuentros y, sin

3 Boaventura de Sousa Santos. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global y Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Posgrado Ciudad Universitaria (Lima, 2006): 49-50.

duda, reconocer que en la diferencia y la posibilidad de diálogo está presente la creación.

Al terminar las sesiones se les preguntó a los estudiantes: ¿cómo fue la experiencia de cátedra compartida Ecuador - Bolivia? Un estudiante al respecto respondió:

Me gustó mucho, porque en la pandemia, y como consecuencia las formas en que las clases en la universidad se tuvieron que adaptar, lograron espacios como estos, que en un contexto 'normal' no hubiera sido tan posible. La forma en que nos adaptamos a las clases virtuales abrieron estos espacios que nos permitieron compartir experiencias con otras regiones, experiencias que nos ayudan a ampliar un poco más nuestra mirada sobre cómo es que se está reflexionando en otros países, y en este caso Ecuador. Todas esas experiencias, en mi opinión, las vi como positivas, y como nuevas alternativas para unir lazos en la región. (Edson Choque, estudiante boliviano, 25 años de edad)

Otra estudiante manifestó:

Me pareció un espacio muy productivo ya que las diferentes interpretaciones sobre los temas tratados me permitieron abrir más mi criterio; de igual manera, me pareció sumamente interesante la selección de textos a tratar pues es la primera vez que reviso algo de esta naturaleza, te hace pensar en cómo hasta el mismo sistema educativo no hace un mayor énfasis en el aporte artístico andino. (Cristina Cevallos, estudiante ecuatoriana, 17 años)

Durante la pandemia la educación se ha virtualizado, lo cual ha convertido a la docencia en un proceso extenuante; sin embargo, también se han abierto posibilidades para un rol más activo de las y los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje y para la generación de espacios de participación y encuentro intercultural. En ese sentido, más que una transmisión unidireccional de contenidos,

como profesores nos interesa que los estudiantes sean capaces de generar pensamiento crítico. Para Camnitzer:

Enseñar a tener ideas requiere bastante más que transmitir información. El profesor tiene que reubicarse y abandonar el monopolio del conocimiento para actuar como estímulo y catalizador y tiene que poder escuchar y adaptarse a lo que escucha.⁴

Igualmente, hay que considerar que el avance tecnológico ha permitido la comunicación entre más de veinte personas localizadas en contextos geográficos distantes vía audio y video, dando la posibilidad de compartir presentaciones y todo tipo de materiales digitales, y también de realizar actividades colaborativas simultáneas. Estas herramientas nos llevaron a enriquecer las clases y, a pesar del complejo escenario fruto de la crisis sanitaria, que convivió entre nosotros, lograr generar un ambiente de aprendizaje con protagonismo del estudiante.

Arte, antropología y educación

Aparte de reflexionar sobre las posibilidades de los encuentros educativos suscitados a propósito de la pandemia y el confinamiento, también nos propusimos pensar en los diálogos que se generan a partir del encuentro entre arte, educación y antropología. La curadora Sofía Olascoaga plantea pensar correspondencias posibles entre el arte, la pedagogía y la curaduría; para eso, piensa que es necesaria la generación de nuevos modelos de intercambio que permitan salir de los formatos habituales a los que estamos acostumbrados como públicos, curadores y mediadores. Aunque las preguntas de Olascoaga están enfocadas en

⁴ Luis Camnitzer. "La enseñanza del arte como fraude." En *Agítese antes de usar: Desplazamientos Educativos, Sociales y Artísticos En América Latina* (Fundación Malba y TEOR/ética, 2016): 120.

los museos, algunas de sus interrogantes también nos sirven para repensar los roles habituales presentes en el ámbito universitario. Estudiantes y profesores también podrían responder a las preguntas:

¿Es posible generar formas de afectación del habla y escucha a través de la transformación colectiva? ¿Qué papel tiene la experimentación en abrir nuevos formatos de diálogo? ¿Son necesarios? ¿Es posible hacer de la horizontalidad una plataforma que acoja las contradicciones, las propias y las de los participantes?⁵

La relación entre arte y antropología ha sido ampliamente trabajada por varios autores. En el arte moderno y en el contemporáneo ha habido correspondencias y tráficos constantes entre el arte y la antropología, pero también relaciones de colaboración.⁶ Si bien este proyecto no tiene los mismos alcances proyectuales de experiencias colaborativas entre artistas y antropólogos como las recogidas por autores como Arnd Schneider (2013), sí suscita diálogos concretos entre el arte y la antropología que cuestionan los límites de cada disciplina y amplían las perspectivas de comprensión de la realidad desde cada campo. En Latinoamérica también se han generado diálogos, colaboraciones, tráficos y tensiones entre arte y antropología, el libro *Arte y Antropología*⁷ constituye una entrada para mirar los debates regionales y los aportes para pensar en esta relación desde artistas, antropólogos y teóricos del arte. En el texto introductorio a este libro colectivo, Giuliana Borea (2017) ubica el influjo de ciertas escuelas y autores occidentales en la región, pero también los debates específicos suscitados a través de la relación entre arte y antro-

5 Sofía Olascoaga. "Advertencia: más preguntas que respuestas. Cuestionario invertido sobre la práctica-pedagógico-curatorial." En *Agitese antes de usar: desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (Fundación Malba y TEOR/ética, 2016): 27.

6 Cfr. George E. Marcus y Fred R Myers. *The traffic in culture* (Berkeley: University of California Press, 1995); Arnd Schneider. *Anthropology and art practice* (Nueva York: Bloomsbury Academic, 2013); y Clifford, 2001.

7 Giuliana Borea (ed.). *Arte y antropología: estudios, encuentros y nuevos horizontes* (1.a edición) (Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017).

pología en el contexto de Latinoamérica. De la misma manera, Xavier Andrade y Gabriela Zamorano (2012) abren el debate sobre los tráfi-cos y encuentros entre la antropología y el arte en la región; además, ambos fueron decisivos para impulsar la investigación y el estudio de estos campos como docentes en diferentes programas de maestrías y doctorados, principalmente en la FLACSO Ecuador, en el Colegio de Michoacán (México) y en la Universidad de los Andes (Colombia).

Para el caso que nos ocupa habría que añadir a la relación entre arte y antropología la correspondencia con la educación. Si el diálo-go entre arte y antropología genera la movilización de preguntas, contenidos y metodologías que vienen de la antropología visual, las artes visuales y los estudios de cultura visual, la relación con la edu-cación abre la puerta a otro campo de debate, colmado de textos y experiencias, aquel vinculado con la relación entre arte y educación. El libro *Agítese antes de usar: Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, editado por Renata Cervetto y Miguel A. López (2016), es una buena compilación de textos, entrevistas y experiencias que dan cuenta del amplio y sostenido debate sobre arte y educación, el cual se genera antes del llamado giro educativo propuesto en Europa en el 2006 y se propone «tomar a la educación como una acción compartida y multidireccional. Acto de entrega y responsabilidad que supone el cuidado por el otro».⁸ En este libro que agrupa aportes de la región, se tratan temas y problemas re-lacionados con la educación en museos y la mediación crítica, se cuestiona la educación neoliberal, se reflexiona sobre el rol de las afectividades y los cuerpos en la educación, y se relatan experien-cias concretas localizadas en contextos educativos formales y no formales. En ese sentido, queremos pensar en la relación entre arte, antropología y educación, no solo por el diálogo concreto entre ar-tistas y antropólogos en formación en un contexto educativo, sino

⁸ Renata Cervetto y Miguel Ángel López. "Experiencias educativas: reflexiones, acciones y contexto". En *Agítese antes de usar: Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (Fundación Malba y TEOR/ética, 2016): 13.

también por la posibilidad pedagógica que implica esta experiencia concreta, la cual permite la inclusión de contenidos extranjeros a cada disciplina, para así ampliar las posibilidades educativas de las artes visuales y la antropología a través de la interdisciplinariedad.

Así, una de las posibilidades más ricas fue que los estudiantes de antropología compartieran aula con sus pares de la carrera de artes visuales para que reconocieran la manera creativa de resolver problemas, sus preguntas e intereses, así como las diversas maneras que encuentran de concretar las ideas en imágenes. Posiblemente, la experimentación dentro del aula sea una corriente más próxima a los espacios de formación en las artes; sin embargo, llevar estas metodologías al campo de la antropología posibilita abrir nuevas perspectivas y convertir a la clase en un espacio de invención, creación y experimentación colectiva, algo que en la formación académica en ciencias sociales no se permite frecuentemente.

Por su parte, la gente que se encuentra estudiando artes visuales encontró en los antropólogos las preguntas y reflexiones que los movilizan, los diversos enfoques que la atraviesan y los contextos académicos por donde circula este conocimiento. El encuentro generó intercambio de conocimientos, preguntas y referencias desde las artes visuales y la antropología que no están presentes en los respectivos currículos. Ese intercambio enriqueció cada una de las sesiones.

Tanto la asignatura de Antropología Visual como la de Arte y Cultura Visual están centradas en pensar en la visualidad y problematizar los procesos de representación y construcción de regímenes de valor alrededor de las imágenes. Ambas buscan incentivar el entendimiento de prácticas locales y contextos próximos con el objetivo de pensar desde ahí las teorías.

La materia de Arte y Cultura Visual es complementaria, tiene la finalidad de introducir a los estudiantes en comprender la relación del arte con sus contextos de producción y circulación y su correspondencia con la cultura visual, entendida como el conjunto de imá-

genes en las que también están inmersas las artísticas. El currículo de Arte y Cultura Visual trata de abordar de manera sintética algunos contenidos relacionados con la semiótica y la teoría de la representación, las metodologías de la historia del arte, la antropología del arte y la cultura visual. Los contenidos teóricos son abordados con microejercicios creativos, de diálogo, discusión e investigación en clase. Al tratarse de una clase introductoria no tiene el objetivo de mirar de manera detenida un determinado periodo o el pensamiento de un autor específico, más bien trata de abordar distintos periodos, autores, e imágenes artísticas y no artísticas, para suscitar el desarrollo de una mirada crítica, receptiva y contextualizada frente a la visualidad.

Antropología Visual es una materia electiva que brinda la carrera de Antropología y Arqueología de la Universidad Mayor de San Andrés, que en los últimos tres años estuvo vinculada al Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas de la misma universidad. La asignatura propone una revisión histórica sobre la conformación de la antropología visual a nivel mundial y enfatiza la posibilidad de relacionarnos con los principales debates que se están dando en Latinoamérica. Plantea el análisis de productos visuales desde las discusiones de la teoría antropológica. Se aproxima a reflexionar sobre las metodologías visuales para el estudio antropológico y, por otro lado, la utilización de las imágenes como una práctica antropológica. Por último, propone la construcción de un recorrido entre vínculos, tensiones y debates entre la antropología y el arte, y entre la práctica escrita y la práctica visual de la disciplina. En las clases se abordan campos como el cine, la fotografía, Internet y el arte contemporáneo.

Si Arte y Cultura Visual es una asignatura obligatoria y que es crucial en la formación artística, ya que muestra el amplio panorama de las artes visuales a los estudiantes, Antropología Visual es una asignatura electiva y que no es determinante en la formación antropológica. Como nos plantean Andrade y Zamorano (2012), la an-

tropología visual en Latinoamérica, es una subdisciplina periférica a los debates centrales que aborda la antropología y tiene un carácter emergente.

Pedagogías colaborativas entre Bolivia y Ecuador

Ahora bien, si los contenidos de las dos asignaturas se relacionan por su énfasis en la visualidad, fue un reto pedagógico abordar temas que fueran provechosos para cumplir con los resultados de aprendizaje de las dos asignaturas. Para esto, fue necesario adaptar el currículo, dialogar y negociar las lecturas y, sobre todo, diseñar actividades que suscitaran tanto la participación activa de los estudiantes, como la recepción crítica de los contenidos, relacionándolos con sus respectivos campos.

Una de las partes más interesantes de ese proceso fue el diseño pedagógico de las actividades. Luego de coincidir en lecturas que permitieran abordar la problematización de la imagen en el contexto latinoamericano, y específicamente boliviano y ecuatoriano, fue necesario pensar cómo podíamos manejar el poco tiempo disponible para generar encuentros significativos y productivos entre las y los estudiantes, en un lapso reducido a dos horas y cinco sesiones. Decidimos emplear un corto tiempo para dialogar sobre las lecturas de cada día, rehuyendo al formato de clase magistral y pensándolo como un diálogo suscitado a través de preguntas claves dirigidas indistintamente a profesores y estudiantes. Este formato permitió que los y las estudiantes de antropología y artes visuales, a pesar de la diferencia de edad, participaran activamente y opinaran sobre las lecturas. La segunda parte del tiempo la destinamos a ejercicios grupales. Aprovechamos las posibilidades de la tecnología *zoom* para generar grupos de trabajo con miembros de los dos países, lo cual posibilitó que se generaran relaciones interpersonales y procesos de discusión e investigación en los grupos de trabajo.

El libro *El mito del arte y el mito del pueblo* de Ticio Escobar (2008) fue el texto que sirvió como punto de partida para poner en común problemáticas similares entre las dos regiones. El principal problema se relaciona con los binarios arte y artesanía y cómo estos han invisibilizado y desvalorizado a las estéticas indígenas y populares. En esa primera clase miramos videos de Karl Gartelmann,⁹ Rolf Blomberg¹⁰ y Wilson y Amaranta Pico¹¹ sobre Ecuador. Estos videos consistían en registros de prácticas rituales y fiestas religiosas populares. Se propuso realizar un dibujo a partir de esa captura, y traer una reflexión de por qué se seleccionó esa imagen para presentarla en la clase.

Mostramos una selección de los resultados de este ejercicio a continuación. Es importante aclarar que estos productos eran pensados como ejercicios prácticos y no tenían la finalidad de ser exhibidos, publicados o ser considerados como productos artísticos:



Imagen 1. Ejercicio realizado por Rafael Guerra Villacrés a partir de documental sobre Rolf Blomberg (Barriga y Ortega, 2014)

9 Cfr. Pocho Álvarez. *Gartelmann la memoria* (Ecuador: Álvarez y Pérez, 2018).

10 Cfr. Rafael Barriga y Maife Ortega. *El secreto de la luz* (Ecuador: Cabeza Hueca Producciones, 2018).

11 Cfr. Wilson Pico y Amaranta Pico. “Ashangueros y Huacos”. En *Cuerpo Festivo: personajes escénicos en doce fiestas populares del Ecuador* (Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador, 2011).



Imagen 2. Ejercicios realizados por María Emilia Rodríguez a partir de fragmento de documental *Gartelmann la Memoria* (Álvarez, 2019)



Imagen 3. Ejercicio realizado por Hugo Pico a partir de la serie Documental *Ashangueros y Huacos* (Pico, W. y Pico, A. 2011)



Imagen 4. Ejercicio realizado por Daniela Mera a partir de Documental Gartelmann *la Memoria* (Álvarez, 2019)

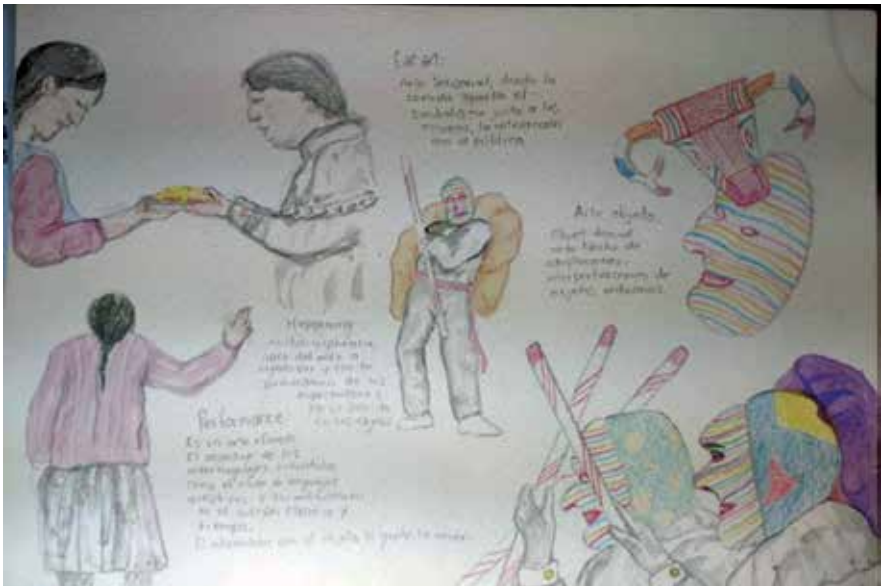


Imagen 5. Ejercicio realizado por Bianca Morocho a partir de la serie documental *Ashangueros y Huacos* (Pico, W. y Pico, A., 2011)

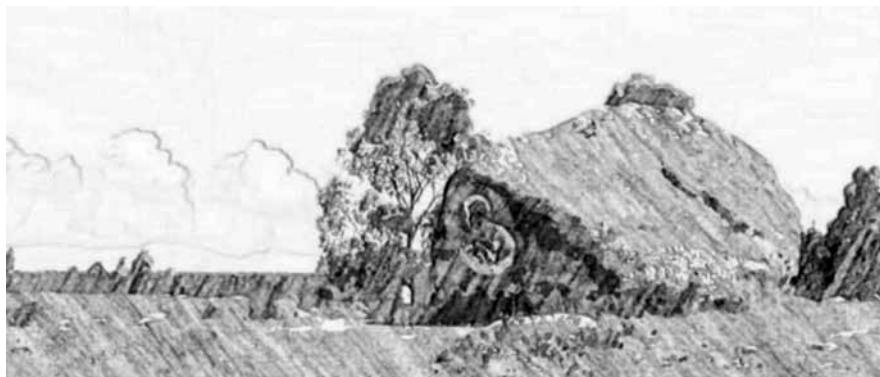


Imagen 6. Ejercicio realizado por Ever Mamani a partir del documental *El secreto de la luz* (Barriga y Ortega, 2014)



Imagen 7. Ejercicio realizado por Ana Paula Buñay partir de la serie documental *Ashangueros y Huacos* (Pico, W. y Pico, A., 2011)

En la segunda sesión tuvimos como base la lectura de Denise Arnold y Elvira Espejo, *El textil tridimensional: la naturaleza del tejido como objeto y como sujeto* (2013). Este trabajo nos convocó a pensar una historia del arte en Bolivia desde la perspectiva indí-

gena. A la vez, entender que es posible identificar ontologías diferentes, que permitan comprender desde otros lugares el arte, concepciones que entran en tensión con definiciones hegemónicas sobre esta práctica. El texto fue complementado revisando entrevistas a Verónica Cereceda (Arispe, 2008) y a Elvira Espejo (DW Español, 2020). El ejercicio creativo que se planteó a partir de la lectura fue generar un objeto que significara para portar en el cuerpo. Aunque los resultados fueron diversos —bufandas tejidas, telas cosidas, amuletos, entre otros objetos y motivos—, fue una forma de aterrizar ciertos conceptos de la lectura como, por ejemplo, pensar al tejido como un ser vivo. Presentamos algunos de los ejercicios realizados por los estudiantes:



Imágenes 8 y 9. Ejercicio realizado por Ana Paula Buñay



Imagen 10. Ejercicio realizado por Gia Espinoza



Imagen 11. Ejercicio realizado por Arielle Zurita



Imagen 12. Ejercicio realizado por Pedro Castillo



Imagen 13. Ejercicio realizado por Daniela Mera



Imagen 14. Ejercicio realizado por Ales Abruzzese

En el curso también leímos el texto de la antropóloga Blanca Muratorio (2001), sobre los pintores indígenas de la región de Tigua (Cotopaxi, Ecuador). La etnografía de Muratorio muestra las tipologías de temáticas presentes en el arte de Tigua y los regímenes desde los cuales se les asigna valor en el sistema del arte, pero también los modos en los que los pintores autorrepresentan su historia, lucha política e identidad artística. Esta lectura nos amplió un escenario de las complejas relaciones que se establecen entre el arte indígena y, por ejemplo, el mercado turístico, el arte hegemónico o la relación con las comunidades. El caso de Tigua sirvió para pensar en una problemática más amplia, que atraviesa a la producción artística de distintas naciones indígenas tanto en el Ecuador como en Bolivia.

Trabajamos la propuesta de 'sociología de la imagen' de Silvia Rivera Cusicanqui (2015) en diálogo con la teoría de Bolívar Echeverría (2001). Esta correlación nos ayudó a entender la complejidad del blanqueamiento, el mestizaje y los discursos de poder que excluyen otras maneras de entender la visualidad y el arte. Para reflexionar sobre esas lecturas dividimos la clase en dos grupos de trabajo, los cuales presentaron cinco aportes de cada lectura y una crítica a la misma en un formato visual. Se profundizó en el debate en el análisis sobre los dibujos de Melchor María Mercado (1816-1871), los cuales fueron considerados a inicios de diciembre de 2020 como Memoria del Mundo por la Unesco, y que actualmente son resguardados en el Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. Durante la sesión se complejizó el escenario conversando sobre los relatos oficiales y los periféricos, entre los cuales se encuentran las artes populares, y que pueden guardar la historia, sueños y conocimientos de los pueblos.

La metodología estuvo enfocada en el hacer como forma de conocimiento y en el diálogo como herramienta de transmisión de ideas, emociones y experiencias; estas posibilidades metodológicas se encuentran alineadas a lo que se conoce como ecología de saberes.

La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.¹²

12 De Sousa Santos. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, 69.

En este horizonte, si bien en el campo de las artes los estudiantes están más predispuestos a hacer con sus propias manos, resultó enriquecedor que fueran los estudiantes de antropología quienes también exploraran con sus manos para así aproximarse al pensar haciendo.

Equilibrios entre chauvinismo y alienación cultural

Uno de los retos de las sesiones fue tratar de equilibrar las discusiones entre el chauvinismo y la alienación cultural. El hecho que tanto los profesores como las y los estudiantes, hablen de sus países, de sus artes populares e intelectuales suscitaba constantemente que surgieran discursos nacionalistas, opiniones que tendían a argumentar que el país de uno es un lugar ideal, frente al de los otros. Sin embargo, la complejidad se dio cuando reflexionamos que tanto Bolivia como Ecuador se encuentran atravesados por una profunda historia colonial y de dependencia, que ha generado procesos de alienación cultural, donde lo propio es menospreciado, particularmente frente a la cultura occidental.

En ese escenario, fue importante que los estudiantes hablaran de sus realidades, contextos, países, artistas e investigadores para tratar de romper con visiones eurocéntricas, colonialistas y dependientes del conocimiento sobre el arte y la visualidad, y tratar de quebrar la idea, tan arraigada, que lo de afuera, lo europeo, es superior a lo local. Como profesores pensamos que esto ayudó a valorar lo próximo. Sin embargo, cuando se ponen de relieve los contenidos locales es complicado mantener el equilibrio exacto, para que no se lleve a lecturas ni de dependencia de las ideas de afuera, ni tampoco extremadamente nacionalistas.

Algo que se buscó en las sesiones fue repensar y fisurar aquella idea de que los diálogos y procesos educativos se dan de

norte a sur, donde el sur es el receptor de las ideas creadas y producidas por el norte. Durante el curso buscamos alterar esta relación vertical en la producción de conocimiento entre norte y sur propiciando más bien diálogos entre países hermanos, pares. Esto lo realizamos en términos prácticos durante las conversaciones, pero también en las lecturas y el material didáctico con el que trabajamos, así como también en los ejercicios y experimentaciones propuestas durante las sesiones.

Una de las metodologías planteadas para pensar en la diversidad cultural de nuestras regiones y los diálogos sur-sur fue realizada por medio de la plataforma *google maps*. La consigna fue que se identifique en el mapa un lugar preciso de Bolivia o Ecuador y realice una intervención grupal sobre la producción artística indígena o popular de esa zona. Luego de insertar la información en el mapa, la propuesta fue realizar una lectura libre de carácter poética sobre las estéticas previamente seleccionadas.



Imágenes 15 y 16. Registro de los puntos diálogos realizados por los estudiantes sobre artes populares en Bolivia y Ecuador

Este ejercicio permitió que los grupos pudieran aproximarse a alguna producción de arte indígena y popular boliviano y ecua-

toriano, pero a la vez, les permitió, en un ejercicio de escucha y conversación, redescubrir la diversidad cultural y artística de sus propios países.

Al respecto son interesantes las respuestas de algunos estudiantes a la pregunta: ¿qué destaca de hablar sobre su país a colegas de otro país?

Creo que la riqueza cultural y el conocimiento ancestral que se maneja mucho en Bolivia y creo que es importante hacer notar que tiene una riqueza cultural que va más allá del lado andino. (Luis Fernando Montoya Rojas, estudiante boliviano, 32 años)

Que nuestro país cada día va cambiando y apareciendo nuevas perspectivas, relacionado con el arte y lo visual, es decir, que hace un tiempo atrás nadie sabía que los cholets en Bolivia se pusiera de moda en la gente aymara y que denota un sistema simbólico de varios significados desde el color de la pintura hasta la propia estructura que tiene. (Estudiante boliviano, 30 años)

Considero que nos proporciona a todos una mejor vista de lo desconocido, pero desde adentro. Si bien el descubrimiento no es total, no deja de ser profundo y con gran valor para futuras visitas o trabajos sobre el otro país. (Estudiante ecuatoriano, 20 años)

Partir de las diferencias de cada país motivó a los y las estudiantes a participar y contar a los del otro país sobre sus costumbres y tradiciones ‘nacionales’; sin embargo, fue interesante que a medida que se fueron abordando las lecturas y realizando los ejercicios se fue difuminando la noción de lo nacional, para pensarse en diferencias y similitudes culturales presentes en nuestros países, que son contextos no homogéneos, sino más bien diversos y plurales.

Conclusión

La clase final consistió en la presentación de nuestras investigaciones.¹³ Esta presentación fue una forma de vincular los temas tratados durante el curso con intereses y prácticas concretas de investigación, en ese sentido, fue una manera de cerrar el curso que brindó a las y los estudiantes una pauta de que esa potencia cultural presente en los dos países no está agotada desde el punto de vista investigativo.

¿Qué percepción tuvieron las y los estudiantes sobre la experiencia de cátedra compartida? Más allá del entusiasmo percibido en las sesiones de *zoom* y la amplia participación en las discusiones, recogimos una encuesta en la que se evidencia, la riqueza de la experiencia.

Las metodologías permitieron que se vieran reflejados en sus pares y valoraran las artes que se producen en cada país. Comprendiendo en un sentido inclusivo, amplio y diverso el concepto de artes, donde lo popular puede generar tensión y resistencia a los discursos excluyentes del arte hegemónico o ‘arte erudito’.¹⁴

El foco de interés estuvo en generar posibilidades de conocimiento entre ambos países a partir de la experiencia de los estudiantes, como también de referencias de autores que provenían del campo de las humanidades, las artes o el campo social. El encuentro posibilitó el descubrimiento de las producciones artísticas e intelectuales del país vecino, construyendo puentes entre países que no se leen, escuchan o hablan fácilmente.

Creemos que este ejercicio es una práctica política ya que, mientras más tempranos sean los encuentros entre Bolivia y Ecuador, mayores serán las posibilidades de generar intercambios y un

13 Juan Fabbri presentó una investigación sobre las imágenes que los misioneros actuales crean sobre los indígenas amazónicos en Bolivia y el cruce entre la práctica artística y la antropológica. Manuel Kingman contó sobre su investigación doctoral relacionada con la relación del arte contemporáneo con lo popular. Para ver la presentación completa entrar en el siguiente enlace: <https://fb.watch/4Pdn1JWXO/>

14 Ticio Escobar. El mito del arte y el mito del pueblo: cuestiones sobre arte popular (Buenos Aires: Ariel, 2014).

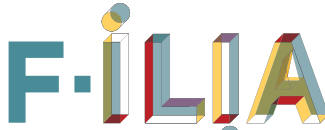
verdadero diálogo sur-sur, que permita redefinir nuestras prácticas artísticas e investigativas desde nuestros propios deseos y necesidades locales.

Consideramos que la educación, el arte y la antropología pueden ser herramientas para la liberación y el diálogo intercultural entre pueblos. Posibilidades contrahegemónicas que nos permitan conocernos y reinventarnos, incluso en épocas tan complejas como la pandemia, que nos obligó a estar encerrados en cuarentenas rígidas. En el caso de esta cátedra compartida, este contexto de emergencia sanitaria y particularmente las restricciones de no salir de casa se convirtieron en una posibilidad creativa para seguir reimaginando puentes interculturales.

Referencias

- Álvarez, Pocho. *Gartelmann la memoria*. Ecuador: Álvarez y Pérez, 2018.
- Andrade, Xavier y Gabriela Zamorano. “Antropología Visual en Latinoamérica. Presentación del dossier”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, N.º 21. Quito: FLACSO, 2012.
- Arispe, Fernando. *Documental sobre Verónica Cereceda*. Bolivia: PIEB, 2008.
- Arnold, Denise y Elvira Espejo. *El textil tridimensional: la naturaleza del tejido como objeto y como sujeto*. Serie Informes de Investigación, II, N.º 8. La Paz: Fundación Xavier Albó e Instituto de Lengua y Cultura Aymara, 2013.
- Barriga, Rafael y Maife Ortega. *El secreto de la luz*. Ecuador: Cabeza Hueca Producciones, 2018.
- Borea, Giuliana (ed.). *Arte y antropología: estudios, encuentros y nuevos horizontes* (1.ª edición). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017.
- Camnitzer, Luis. “La Enseñanza Del Arte Como Fraude.” En *Agítese antes de usar: Desplazamientos Educativos, Sociales y Artísticos En América Latina*. Fundación Malba y TEOR/ética, 2016.

- Cervetto, Renata y Miguel Ángel López. “Experiencias educativas: reflexiones, acciones y contexto”. En *Agítese antes de usar: Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Fundación Malba y TEOR/ÉTica, 2016.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global y Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Posgrado Ciudad Universitaria. Lima, 2006.
- . “Introducción”. *Las epistemologías del Sur en Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB), 2011.
- DW Español. “Artista, poeta, música y tejedora”. Entrevista a Elvira Espejo. Alemania, 2020.
- Echeverría, Bolívar. “El juego, la fiesta y el arte”. Exposición en la FLACSO (Quito). Publicado en la web Bolívar Echeverría: Discurso Crítico y Filosofía de la Cultura, 2001. Disponible en: www.bolivare.unam.mx.
- Escobar, Ticio. *El mito del arte y el mito del pueblo: cuestiones sobre arte popular*. Buenos Aires: Ariel, 2014.
- Espejo, Elvira y Juan Fabbri. “Tejiendo entre diversos territorios”. *Revista Post(s)*, 6(1). Quito: USFQPRESS, 2020. Disponible en: [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v6i1.2107](https://doi.org/10.18272/post(s).v6i1.2107).
- Marcus, George E. y Fred R Myers. *The traffic in culture*. Berkeley: University of California Press, 1995.
- Muratorio, Blanca. “Etnografía e historia visual de una etnicidad emergente: El caso de las pinturas de Tigua”. En Fernando Carrión (ed.), *Desarrollo cultural y gestión en centros históricos*. Quito: FLACSO, Sede- Ecuador, 2000.
- Olascoaga, Sofía. “Advertencia: más preguntas que respuestas. Cuestionario invertido sobre la práctica artístico-pedagógico-curatorial”. En *Agítese antes de usar: Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. San José, Costa Rica: Fundación Malba y TEOR/ÉTica, 2016.
- Pico, Wilson y Amaranta Pico. “Ashangueros y Huacos”. En *Cuerpo Festivo: personajes escénicos en doce fiestas populares del Ecuador*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador, 2011.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ensayos. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- Schneider, Arnd. *Anthropology and art practice*. Nueva York: Bloomsbury Academic, 2013.



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Arte, conocimiento y ciudadanía en la formación docente

Victoria Orce

Directora de proyectos de investigación sobre arte y educación
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de las Artes, Argentina
vic.orce@gmail.com

Flora Hillert

Investigadora en proyectos sobre arte y educación
Universidad de Buenos Aires
fmhillert@gmail.com

RESUMEN

En este artículo presentamos una serie de reflexiones derivadas de nuestros proyectos de investigación desarrollados en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de las Artes, Argentina. Tomaremos tres ejes conceptuales que forman parte del marco teórico de nuestras investigaciones: el arte, el conocimiento y la ciudadanía. Nos interesa resaltar las potencialidades y articulaciones que estas concepciones tienen en la

formación de docentes de nivel inicial y primario, en el marco más amplio dado por el enfoque del arte como derecho en la educación. Partimos de la idea de que la ampliación de los horizontes culturales de los y las docentes aporta a la construcción de subjetividades emancipadoras, capaces de propiciar una educación liberadora, vinculada a la sensibilidad creativa.

PALABRAS CLAVES: arte, conocimiento, ciudadanía, formación docente.

TITLE: Art, knowledge and citizenship in the training of teachers

ABSTRACT

In this article we will present reflections resulting from research carried out at Universidad de Buenos Aires and Universidad Nacional de las Artes, Argentina. Our work is based on three nodal concepts which lie at the core of our theoretical framework: art, knowledge, and citizenship. We are interested in highlighting the potential of powerful links among these central concepts in the training of K-12 teachers within the broader frame of art education as an entitlement. We believe that the broadening of future teachers' cultural horizons will help build strong subjectivities, capable of promoting emancipatory education through enhanced creative sensitivity.

KEYWORDS: art, knowledge, citizenship, training of teachers.

Cualquier creación artística es hija de su tiempo
y, la mayoría de las veces,
madre de todos nuestros propios sentimientos.
Vassily Kandinsky

El arte es garantía de cordura.
Es lo más importante que puedo decir.
Louise Bourgeois

Introducción

En el marco de los proyectos de investigación que llevamos adelante en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de

las Artes,¹ indagamos, en términos generales, las potencialidades de las intersecciones entre arte, educación y formación docente en la construcción de subjetividades. Nuestro interés se centra en las articulaciones entre arte y ciudadanía, en relación con el compromiso social, ético e ideológico puesto en juego en la formación docente. En nuestras investigaciones hemos relevado y analizado experiencias formativas situadas en el ámbito de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se forman maestras y maestros de nivel inicial y primario. Partimos de la idea de que la ampliación de los horizontes culturales de los y las docentes aporta a la construcción de subjetividades emancipadoras, capaces de propiciar una educación liberadora, vinculada a la sensibilidad creativa.

En este artículo presentaremos algunas reflexiones a partir de la concepción del arte como conocimiento desde el enfoque de derechos, que abarca tanto la producción, el acceso y el disfrute de las obras artísticas.

Arte y conocimiento

Durante siglos el arte fue cuestionado como forma de pensamiento y de conocimiento. Horkheimer y Adorno (1998) vinculan el racionalismo propio de la cultura occidental al momento en que Odiseo, sujetado al mástil de la nave para no mirar hacia atrás —al espacio de los mitos, las narraciones y la historia— y para no escuchar el canto de las sirenas —las tentaciones de la emoción y el arte—, en-

1 Proyecto UBACyT “Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación”, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina (Victoria Orce, Flora Hillert y equipo) y Proyecto PIACyT “La educación artística entre la intención y la realidad curricular. Experiencias de enseñanza de las artes en el nivel primario”, Universidad Nacional de las Artes, Área Transdepartamental de Formación Docente, Buenos Aires, Argentina (Victoria Orce y equipo).

fila su voluntad con decisión hacia adelante, hacia el progreso. Esta fue la opción del racionalismo occidental, profundizado en la Modernidad con el triunfo de la ciencia y de la técnica.

La división entre razón y emoción se cristalizó en la existencia de dos culturas: la cultura científico-técnica, apreciada por su vinculación al progreso, y la cultura humanística, artística y literaria, desvalorizada e invisibilizada. En esta concepción dicotómica del pensamiento, sujeto y objeto, realidad y representación, cognición y sensación, se presentan por separado, como polos opuestos. Este contexto, en el que el arte queda reducido al espacio de lo no cognitivo, nos pone frente al desafío de disputar nuevos sentidos: el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento.

Desde la perspectiva de los estudios decoloniales y la epistemología del sur, desarrollada principalmente por Boaventura de Sousa Santos (2018), se plantea que el pensamiento eurocéntrico instaló la idea de una monocultura que postula un único conocimiento válido, basado principalmente en el tiempo lineal y en la productividad. Esta forma universal de concebir el conocimiento tiene como efecto la invisibilización de ciertos grupos sociales y de explicaciones alternativas de la realidad (el arte, la poesía, las religiones, las culturas populares, etc.).

La predominancia de lo cognitivo sobre lo emotivo oculta el hecho de que la experiencia estética es una experiencia cognitiva, aun cuando resulte difícil desprenderse de la idea de que el arte es más emotivo que la ciencia. Goodman (2010) analiza la función del sentimiento más allá del contenido emocional de una obra de arte. Se puede percibir y recordar el sentimiento de un movimiento de danza y no su forma, se puede sentir el estilo de un cuadro y ver, además, el sentimiento que contiene.

Hacer arte es hacer discurso. La estética nace como discurso cuando el arte con su singular sustituye el plural de las bellas artes, como dice Rancière (2011) y agrega que para que haya arte se precisa una mirada y un pensamiento que lo identifique. La estética le da vi-

sibilidad e inteligibilidad al arte y promueve un discurso interpretativo que establece un régimen de funcionamiento y de redistribución de la experiencia sensible. Lo propio del arte es proponer nuevos recortes espaciotemporales, dar visibilidad a nuevos objetos y voz a otros sujetos históricamente invisibilizados, reconfigurando lo que el autor denomina el reparto de lo sensible. En el régimen estético, la propiedad de ser arte no está dada por la perfección técnica sino por una cierta forma de aprehensión sensible que remite a la clase de la sensación (y no a la clase de la inteligencia).

La obra *Cuadrado negro* de Kazimir Malevich de 1915 produce un efecto de visibilidad del grado cero de la forma y el sentido del arte, dentro de lo que Boris Groys (2018) define como actitud poética que parte de la perspectiva del artista, a diferencia de la actitud estética que exige al arte que simplemente sea bello. Cezanne solía decir que pintaba sensaciones. La sensación se nos presenta como algo desconocido que debemos descifrar e inventarle un sentido. Y esa es la función de la obra de arte, el trabajo del artista (Rolnik, 2006). Las artes performativas generan saberes específicos desde los cuerpos, en tanto implican a los/as espectadores/as al mismo tiempo que se producen. El cuerpo estuvo y está en la mira, como objeto de control y disciplinamiento ejercido por las instituciones modernas, entre ellas la escuela. Pero también, los cuerpos son agentes de deconstrucción que posibilitan el espacio de la performance como un campo crítico y experimental (Hang y Muñoz, 2019). Sabemos que los puntos de partida de todo conocimiento son el asombro primero y la admiración después —sensaciones y actitudes a la vez—, de las que surgen interrogantes, dudas, orientaciones para la indagación. Asombro y admiración son comunes al conocimiento físico-matemático, sociohistórico y artístico. La impresión generada por la obra de arte educa en esa dirección, necesaria para todas las disciplinas.

Frente al lenguaje hegemónico propio del logocentrismo y a la cultura letrada existe una diversidad de lenguajes alternativos capaces de abrir paso a otros conocimientos que van más allá de las

jerarquías científicas, tales como las culturas híbridas y periféricas (García Canclini, 2007). Los lenguajes artísticos en particular, con su mayor carga emotiva, afectiva y expresiva, facilitan, entre otras cuestiones, el diálogo intercultural. En los desarrollos de la pedagogía, los nuevos estudios culturales de fines del siglo XX relacionaron la cultura y el lenguaje, la política y la ética, con la construcción de espacios públicos culturalmente plurales. Las pedagogías críticas reconocen que sus discursos y prácticas constituyen una forma de política cultural, un espacio de lucha por los significados y la construcción de sentidos de la cultura.

La pregunta sobre los sentidos del arte ha sido formulada en todas las épocas, desde diversas perspectivas, en múltiples intentos por definir qué es el arte. Elliot Eisner (1995) retoma el pensamiento, entre otros, de León Tolstoi y John Dewey. Para Tolstoi el arte está vinculado a la transmisión de emociones patrióticas y tiene por objeto hacer comprender cosas que en forma de argumento intelectual no serían asequibles. Para Dewey, el arte es una forma de experiencia que provoca sentimientos elevados y es el mayor logro intelectual de la humanidad. Para este autor, la experiencia solo puede darse en relación con la interacción y la situación, para lograr una continuidad experiencial (Dewey, 1967). No se trata de provocar algún tipo de emoción mediante la experiencia, sino, principalmente, de poder reflexionar sobre la misma. Desde esta mirada, la tarea de los y las educadoras consiste en rescatar, tanto de los ambientes físicos como de los sociales y culturales, aquellas experiencias que sean potencialmente valiosas para los estudiantes. Desde otras perspectivas y enfoques, el arte es conceptualizado como el lugar de producción de una sociabilidad específica y la obra de arte representa un espacio social que posibilita el intercambio entre las personas, en lo que Nicolás Bourriaud (2013) denomina estética relacional. El arte contemporáneo desarrolla un proyecto político cuando se propone producir relaciones con el mundo a través del pensamiento, la interacción, la percepción y la experiencia.

Así como la pregunta ¿qué es el arte? tiene un recorrido y un protagonismo siempre vigente, la pregunta ¿para qué enseñar arte? no se queda atrás. Elliot Eisner (1995) convoca a la pedagogía a tomar enseñanzas del campo de las artes, apelando a considerar su perspectiva cualitativa y holística de aproximación al mundo y trasladarla al campo específico del sistema educativo, promoviendo un cambio cultural que transforme los resabios tecnicistas presentes en el mismo. Entre las múltiples y diversas respuestas, el autor sintetiza tres que nos interesan destacar especialmente: se enseña arte para desarrollar los modos de pensamiento que les son propios referidos a la creación y a la percepción; para leer y experimentar el mundo desde un marco de referencia artístico; para sentir el estímulo de la experiencia estética y poner el pensamiento al servicio del sentimiento, que, aun siendo agradable o desagradable, emociona.

Pensar el arte como conocimiento implica destacar el lugar fundamental de las artes en la formación de subjetividades libres y emancipadas, en el marco de sociedades democráticas y participativas. Presentaremos a continuación algunas reflexiones en este sentido.

Arte y ciudadanía: experiencias en la formación docente

Desde nuestra perspectiva, desarrollada a través de nuestras investigaciones, hemos sostenido en otros trabajos (Hillert, 2019; Orce y Tarrío, 2018) que las instituciones escolares y de formación docente deben ser lugares en donde se acceda democráticamente a los conocimientos y donde se posibilite el disfrute y la producción de los lenguajes artísticos, expresivos y verbales. En el caso específico de la formación de maestros y maestras, el arte se encuentra presente en diversos espacios curriculares que contribuyen a la construcción de horizontes y sentidos culturales de los/las futuros/as docentes. El arte, entendido como ese espacio de lo propio, como frontera indó-

mita (Montes, 1999), como desafío para explorar y formar una visión del mundo y un posicionamiento cultural.

Darle centralidad al arte en la vida escolar implica tender puentes entre las culturas de los educandos y la cultura escolar, hiatos que la escuela moderna profundizó al adoptar el lenguaje escrito como forma principal de la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado otros conocimientos y lenguajes. Rescatar el lugar del arte en las escuelas implica también el acercamiento entre la cultura científica y la humanista, para reunir lo que nuestra civilización separó en perjuicio de ambas formas del conocimiento. En la segunda mitad del siglo XX comenzaron a generarse contactos interdisciplinarios, entre unos campos del conocimiento y otros. La sociología, la política y la historia, por ejemplo, aprenden de la novela la existencia de la polifonía, la complejidad y la casualidad, a diferencia del determinismo. Los objetos artísticos son polisémicos, pero también la historia y las ciencias sociales se abren a la hermenéutica, sobre la base de información empírica. Descubrir indicios y elaborar metáforas son procedimientos comunes en las artes y las ciencias sociales.

El aporte del arte en la formación de ciudadanía y en la construcción de subjetividad política es un elemento central. Uno de los principales objetivos de la educación ha sido, históricamente, la formación de ciudadanos. En Argentina, el diseño curricular para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2007), propone la asignatura “Construcción de ciudadanía”, organizada a partir de tres conceptos centrales: contexto sociocultural, sujeto y ejercicio de la ciudadanía. Así, esta propuesta curricular proyecta un camino diferente hacia la ciudadanía, superador del enfoque tradicional de la instrucción cívica, camino que apunta a la participación de los actores escolares recuperando su intersubjetividad. La noción de ciudadanía supone la igualdad de derechos y deberes de todos los miembros plenos de una comunidad en los planos civil, político y social.

La búsqueda de un modelo de ciudadanía emancipada, que apunta a la ampliación de la participación democrática y a la for-

mación de la subjetividad política, se enmarca en el enfoque de derechos. Los derechos se refieren a las necesidades humanas que han pasado de ser solo civiles y políticos a ser económicos, sociales y culturales: derecho a la salud, a la educación superior, al arte en sus distintas manifestaciones, a la lectura, a la conectividad. Se suman, además, los derechos ambientales y ecológicos y los derechos de cuidado y disfrute de la tierra (Pachamama). El enfoque de derechos presupone que la sociedad en su conjunto y el Estado tienen la responsabilidad principal de garantizarlos.

En los sucesivos proyectos de investigación hemos llevado adelante estudios con anclaje en experiencias artísticas desarrolladas en la formación de docentes para el nivel primario e inicial. Hemos relevado una importante cantidad de experiencias formativas articuladas con el arte, situadas en sus territorios en el ámbito de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Dichas experiencias se llevan a cabo en espacios curriculares habilitados por los planes de estudio vigentes: los Espacios de Definición Institucional (EDI) y los Lenguajes Artísticos Expresivos (LAE). Muchos de esos espacios procuran ofrecer herramientas para descifrar y comprender las diferentes dimensiones del arte y la cultura: teatro, cine, danza y otras expresiones artísticas. Propician el contacto con manifestaciones artísticas, donde los/las estudiantes - futuros/as docentes construyen sentidos sobre el conocimiento, los derechos humanos, la ciudadanía activa, el trabajo docente, lo popular, la transmisión cultural, etc.

Entre las experiencias de formación docente que hemos analizado hay una diversidad interesante de temas, enfoques y metodologías: el ejercicio y la práctica del teatro leído de obras clásicas de la literatura argentina, para trabajar literatura e identidad en una asignatura didáctica; la realización de recorridos por los alrededores de los institutos de formación para observar las obras de arte emplazadas en los espacios públicos o asistir a teatros comunitarios; la organización de jornadas de juego y arte, abiertas a la comunidad

territorial; la participación en movilizaciones callejeras reclamando derechos, como las marchas por “Ni una menos”; la realización de actividades que involucran posicionamientos políticos vinculados con la memoria, el arte y la literatura son algunos ejemplos. A partir del relevamiento de estas y otras experiencias y del trabajo colaborativo con los y las docentes a cargo de las mismas, hemos construido cuatro núcleos conceptuales: el arte en articulación con otras disciplinas curriculares en el campo de la formación docente; las posiciones a sostener entre el arte como herramienta y el arte como campo de conocimiento; la puesta en escena de la corporalidad desde el arte, sus potencialidades y tensiones en la construcción subjetiva de los docentes y la construcción de subjetividad política en la formación pedagógica de los y las docentes desde el campo del arte.

La construcción de subjetividad, en especial de subjetividad política, es un eje central en nuestros proyectos, que nos fue abriendo nuevas líneas de investigación sobre el tema de arte y memoria. La subjetividad política se constituye al menos de cinco elementos (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012): la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección. La identidad refiere a la pregunta por quiénes somos, por aquello que nos configura como seres particulares y sociales, pertenecientes a una cultura. Jacques Hassoun (1996), en *Los contrabandistas de la memoria*, relata que, en el encuentro entre dos tribus de beduinos en un oasis, las primeras preguntas que se intercambian son quién eres, de dónde vienes, adónde vas, preguntas que no refieren a cuestiones geográficas sino al itinerario personal, interior, que permite situar el recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido. La narración remite a la posibilidad de contar nuestras maneras de ser y estar en el mundo y nos permite pensar en la subjetividad política como universo discursivo, siempre cambiante, siempre en construcción. La escritura o la vida, decía Jorge Semprún, mientras se preguntaba por la posibilidad de contar lo incontable. La memoria evidencia que vivimos y existimos con otros, porque nunca es individual, ya

que los acontecimientos pasados son reconstruidos colectivamente. El posicionamiento remite al lugar en el mundo y la proyección a los proyectos de futuro que tiene centralidad como componente de la subjetividad política, ya que implica la construcción de horizontes de expectativas a partir de la recuperación de los espacios de experiencia (Kosselleck, 1993). La proyección es, justamente, lo que permite que los sujetos superen los hechos traumáticos y asuman la historia como propia, como espacio de posibilidades y de realización de esperanzas.

La ampliación de los horizontes y sentidos culturales de los docentes apunta a la formación de una subjetividad emancipada, capaz de pensar y propiciar una educación liberadora. Entendemos que existen para los sujetos una multiplicidad de actividades y sentidos emancipatorios, como la relación con el cuerpo y la naturaleza, lo ecológico, el feminismo, la paz, las diversas posibilidades expresivas y creativas, los diálogos interculturales. Los sentidos culturales, desde nuestra perspectiva, no se identifican ni se corresponden exactamente con contenidos ideológico políticos, aunque no los ignoran. Se enlazan a contextos socioeconómicos en los que se configuran proyectos personales; tienen que ver con climas epocales que alimentan o desalientan utopías; se vinculan a horizontes artísticos más o menos románticos, conceptuales o vanguardistas, patrióticos, comprometidos o ligeros; y se cruzan con intereses individuales y grupales entramados en las familias, la escuela, los grupos de pertenencia. Son sentidos cargados de cultura, en tanto prácticas y productos que pueden concretarse en modos de vida, lenguajes, normas, modas, etc. En la educación superior, la construcción de sentidos culturales se vincula con la responsabilidad social en relación con el entorno territorial y cultural. Y esa responsabilidad social implica un posicionamiento ético y político que orienta nuestras prácticas como docentes (Vargas, 2008). Las experiencias formativas relacionadas con el arte, la literatura, la comunicación y el campo de las ciencias contribuyen a la construcción de sentidos que po-

sibilitan articular el presente con el pasado para proyectar el futuro y lo universal con lo local y territorial.

A modo de conclusión

Con estas reflexiones hemos intentado presentar algunos debates y construcciones conceptuales que desarrollamos en nuestros proyectos de investigación. Escribimos este artículo en el contexto de pandemia por Covid-19, contexto que ha afectado a nivel mundial el funcionamiento de las actividades escolares en todos los niveles del sistema educativo, en las universidades y en los espacios no formales y socioeducativos. También afectó muy particularmente el ámbito de la cultura y de las artes, interrumpiendo o poniendo en suspenso el contacto directo con las obras artísticas, que tanto necesitan de la experiencia de presencialidad, de los cuerpos en situación. Esto a su vez llevó a los y las educadoras y educadores a realizar una serie de exploraciones novedosas para enseñar arte, a través de los medios tecnológicos, así como también fueron novedosas las formas de producir y mostrar arte por el lado de los artistas. Lo que se puso en crisis es el lenguaje verbal y escrito, crisis que habilitó la preeminencia de otros lenguajes, como los audiovisuales.

Tal como señalamos en el transcurso del artículo, estamos convencidas de que una educación emancipadora no es posible sin el desarrollo de la sensibilidad creativa; por este motivo nos posicionamos en la visión del arte como campo de conocimiento (como parte de la ecología de saberes que plantea Boaventura de Sousa Santos), que puede aportar una perspectiva formativa y transformadora de la experiencia individual, social y escolar. Algunas preguntas que guiaron nuestras indagaciones apuntaron a reconstruir cómo se va configurando el vínculo entre los futuros docentes y el campo cultural de la sociedad contemporánea; cuáles son las estrategias y experiencias que provocan. A partir de estas primeras

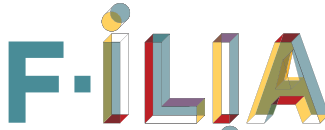
indagaciones, nos propusimos profundizar esas experiencias para ponerlas en diálogo con la construcción de subjetividades políticas no masificadas, subjetividades singularizantes como plantea Suely Rolnik, en pos del desplazamiento del paradigma cultural dominante, que sigue pujando por la vigencia de la racionalidad técnica. En esta línea, el arte se nos presenta como un campo de disputa frente a la resignación, un campo de batalla como dice Eduardo Gruner, en el que se combate por las representaciones del mundo. Y construir una mirada del mundo más humana, habitable y poética que apunte hacia el pensar colectivo, proponiendo la construcción de otros relatos nuevos, más creativos.

Esperamos que el artículo resulte de interés para continuar construyendo espacios formativos y creativos basados en la sinergia tan necesaria y tan potente entre arte y educación.

Bibliografía

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos filosóficos Madrid: Trotta, 1998.
- Bourriaud, Nicholas. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2013.
- Bustelo, Eduardo y Minujín, Alberto. “La política social esquiva”. *Revista de Ciencias Sociales*, N° 6. Universidad Nacional de Quilmes, 1997.
- de Sousa Santos, Boaventura. *Construyendo epistemologías del Sur. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- Dewey, John. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1976.
- Eisner, Elliot. “¿Por qué enseñar arte?”. En: *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- García Canclini, Néstor. *Lectores, espectadores, internautas*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- . *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

- Goodman, Nelson. *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Madrid: Paidós, 2010.
- Groys, Boris. *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2018.
- Hang, Bárbara y Muñoz, Agustina. (comps.). *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2019.
- Hassoun, Jacques. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- Hillert, Flora. “Docentxs en formación situada: ciudadanxs del arte y de la cultura”. En: LOYS, Gladys. (coord.) *Derechos humanos, buen vivir y educación*. Editorial de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina y Universidad Nacional de Educación del Ecuador, 2019. Recuperado de: <http://www.edunse.unse.edu.ar/libros/digitales/Derechos%20Humanos,%20Buen%20Vivir%20y%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Kosselleck, Reinhard. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Montes, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE, 1999.
- Orce, Victoria y Tarrío, Laura. “El arte como frontera. Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación”. En *Revista Trayectoria. Práctica docente en Educación Artística*, n° 5. Tandil: Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2018. Disponible en: <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/589/506>
- Rancière, Jacques. *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2011.
- Rolnik, Suely. “¿El arte cura?”. En *Quaderns portatils*. Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, 2006. Recuperado de: <https://www.macba.cat/es/aprender-investigar/publicaciones/arte-cura>
- Ruiz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel. *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Vargas, B. E. (2008) “Construyendo sentidos culturales en la gestión del conocimiento”, 2018. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf>



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Educación artística superior: proyectos colectivos interdisciplinarios

Aurora Lechuga Rodríguez

Doctoranda en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

aura_lechu@yahoo.com.mx

RESUMEN

El presente trabajo muestra el proceso de elaboración y desarrollo de dos proyectos artísticos realizados desde el enfoque interdisciplinar, originados en la Universidad de las Artes de Guayaquil, Ecuador, y llevados a la práctica en zonas consideradas de alta vulnerabilidad. El primero de estos proyectos lleva por título: “Reconstrucción de la identidad femenina: la reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar”, y tuvo lugar en el Centro de Rehabilitación Femenino de Guayas, en tanto que el segundo se titula: “Contar contando” (Tradición oral) y se llevó a cabo en la comunidad indígena de Ozogoché. El abordaje metodológico adoptado es de carácter descriptivo y contextual. Buena parte del contenido del artículo corresponde a los testimonios que obtuvimos al realizar entrevistas semiestructuradas a cinco representantes de estos proyectos de artes y a cinco docentes. El análisis de los proyectos interdisciplinarios es desde la perspectiva de la Complejidad.

Los resultados obtenidos permiten observar que el cambio de paradigma en la educación artística nos invita a considerar seriamente que en las artes también se generan y se producen conocimientos que demuestran que la producción de proyectos artísticos va más allá de habilidades, de técnicas o de oficios o reconocimientos individuales. El trabajo colectivo y las ‘nuevas’ interacciones entre los artistas dan como resultado proyectos basados en la libertad, creatividad, identidad personal y colectiva, así como la solidaridad educativa con comunidades estigmatizadas.

PALABRAS CLAVES: educación artística, interdisciplinariedad, educación superior, proyectos artísticos, artes.

TITLE: Higher artistic education: interdisciplinary collective projects

ABSTRACT

This work shows the process of developing and developing two artistic projects carried out from the interdisciplinary approach, we exemplify this by giving an account of the process of elaboration and development of two artistic projects carried out from an interdisciplinary approach, originated at the University of the Arts in Guayaquil, Ecuador, and carried out in areas considered highly vulnerable. The first of these projects is entitled: “Reconstruction of female identity: the social reintegration of women from an interdisciplinary process of creation”, and took place at the Guayas Women’s Rehabilitation Center, while the second is simply titled: “Contar contando” (Tradition oral) and took place in the indigenous community of Ozogoché, located in a remote geographical area with difficult access. The analysis of interdisciplinary projects is from the perspective of Complexity. The results obtained show that the paradigm shift in artistic education invites us to seriously consider that the arts also generate and produce knowledge that shows that the production of artistic projects goes beyond skills, techniques or individual trades or recognitions. Collective work and ‘new’ interactions between artists result in projects based on freedom, creativity, personal and collective identity, as well as solidarity with stigmatized communities.

KEYWORDS: artistic education, interdisciplinary, higher education, artistic projects, arts.

Introducción

En este trabajo se presentan los avances de una investigación sobre la evolución de la educación artística que ha alcanzado una importante y muy relevante transformación conceptual, lo cual ha permitido encontrar alternativas teórico–metodológicas para enfrentar y consolidar nuevos desplazamientos formativos para los estudiantes de artes.

Desde la perspectiva de Arthur Efland (2003), la educación artística implica una pluralidad de conceptos y sentidos que se han ido modificando a lo largo de la historia. De hecho, algunas tradiciones conceptuales, como el concepto de Bellas Artes, aún siguen arraigadas, pero falta por reconstruir los momentos coyunturales de su creación y sus implicaciones y también resulta necesario evaluar los conceptos de arte contemporáneo y sus alcances y posibilidades en el contexto escolar del nivel profesional.¹

En el momento en el que se dislocan los conceptos de las Bellas Artes y el de Arte contemporáneo surgen en las universidades de artes surgen los primeros movimientos de reorganización curricular² y se propone, paulatinamente, flexibilidad para ir construyendo enfoques relacionados con otros saberes disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares. De esta manera, en la actualidad el profesional del arte se enfrenta a un perfil profesional mucho más diverso y polivalente, pues debe investigar, innovar, crear y participar con distintas perspectivas transformadoras a nivel local, regional o inclusive internacional. Desde la perspectiva del 'pensamiento complejo' de Morin,³ se podría decir que con la existencia de las diferentes disciplinas artísticas y sus interacciones surge la necesidad de hacer referencia a lo que se conoce como el proceso de generación de un 'fenómeno emergente', porque este concepto es de gran utilidad para comprender que en la educación artística se dan diversos factores que al interactuar ofrecen resultados únicos y complejos. Todas estas son las transformaciones necesarias para identificar las novedades teóricas y metodológicas imperantes en las universidades de artes; modificaciones que hacen que sus sistemas educativos se comporten de una manera distinta, o bien de manera única y contextualizada, aunque no siempre homogénea, como ocurriría en otros tiempos.

1 Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno* (Barcelona: Paidós, 2003).

2 Gibbons, M. Limoges, C. and Scott, P. (1997). *La nueva producción del conocimiento*.

3 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa, 1990).

Según Heylighen, Ciller y Gerhenson,⁴ las nuevas interacciones son relevantes porque modifican y afectan el comportamiento del sistema, en este caso el sistema de la educación artística y, en concreto, la organización del trabajo colectivo de los profesionales del arte. Así, son esas ‘interacciones’ entre las partes las que hacen ‘emerger’ lo nuevo en el paradigma de la complejidad. La interdisciplina,⁵ a su vez, busca que los estudiantes de arte no solamente dominen un oficio, sino que forjen una transformación conceptual de su ejercicio artístico, se atrevan a modificar el estatus de las cosas y se aventuren a explorar otros lenguajes artísticos, incluidos los que se investigan o ejercitan mediante las nuevas tecnologías y recursos multimedia. Se pretende, además, que en las universidades públicas de artes el profesional sea investigador o promotor de proyectos de impacto social. Pero si esto es así en el discurso, la pregunta que de ello deriva es cómo se lleva a cabo esta formación artística interdisciplinar en la práctica.

La educación artística basada en la interdisciplina representa un verdadero reto para el profesional del arte, quien aparentemente debe prepararse para trabajar desde la incertidumbre, el caos, la complejidad, y la innovación, si bien con un legítimo afán de desafiar las verdades absolutas estancadas en la tradición. Ante tal panorama, resulta necesario dar cuenta del trabajo realizado en las universidades públicas en las que se estudia arte, y divulgar lo que se pretende en este campo profesional y en su proceso formativo. Se plantea, entonces, que en todos los sentidos y espacios, el paradigma de la complejidad y la inter-

4 Francis Heylighen, Paul Cilliers and Carlos Gershenson, “Complexity and philosophy”, en *Complexity, Science and Society*, J. Bogg and R. Geyer (Eds.) (Radcliffe Publishing: Oxford, 2007). Disponible en: <https://arxiv.org/abs/cs/0604072>.

5 Ezequiel Ander- Egg. Epilogo de Edgar Morin. (1999). *Reflexionando en torno a la interdisciplinariedad*. En Autor: Interdisciplinariedad en Educación (Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1999): 25-42.

disciplina, transversalizan⁶ la creación artística, generando así nuevas o paralelas rutas educativas.

Recurrimos al concepto de 'complejidad', que deriva del latín *plexus*, justamente porque significa un «entretejido difícil de separar» o «trenzado donde hay interacciones relevantes». En ese sentido, en un sistema complejo, y como corresponde al contexto de las ciencias sociales, pretendemos ubicar las partes entretejidas y organizadas, de tal manera que el cambio de cada una de ellas afecta el comportamiento y la naturaleza del sistema. Tal es el caso de la educación artística actual, donde junto con la enseñanza tradicional coexiste la educación basada en la interdisciplina, la cual da cuenta de diferentes interacciones entre las disciplinas artísticas y da como resultado 'emergencias' diferentes. A continuación, mediante dos notables ejemplos, daremos cuenta del desarrollo de este tipo de proyectos interdisciplinarios.

Proyectos colectivos e interdisciplinarios desde la Universidad de las Artes (UArtes)

Para delimitar claramente el contexto, recordemos que la Universidad de las Artes (UArtes), ubicada en Guayaquil, Ecuador, fue creada el 17 de diciembre de 2013. Junto con la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay y la Universidad Regional Amazónica Ikiam, se suma al conjunto de las cuatro universidades emblemáticas creadas por el gobierno del presidente Rafael Vicente Correa, con el propósito de reivindicar e impulsar el quehacer artístico y formar profesionales del arte, investigadores y pensadores que aporten al desarrollo nacional. Ese sello distintivo de gestación institucional marcó un claro impulso de la universidad al vincular

⁶ Jesús Martín Barbero. *Saberes hoy: disseminaciones, competencias y Transversalidades*. Revista Latinoamericana de Educación. Vol. 32. Madrid. (2003).

las actividades artísticas con la comunidad ecuatoriana. Según lo indican sus Estatutos:

En la Universidad de las Artes conviven y confluyen modalidades de aprendizaje e investigación sobre arte y en artes. La investigación sobre arte, de vasta tradición académica, implica la reflexión alrededor del hecho artístico, apuntando a su historización, interpretación o análisis, partiendo de diversos abordajes, puntos de vista y andamiajes teóricos como la filosofía, la estética, la sociología del arte, la antropología, la psicología del arte, la semiótica, la historia del arte, la musicología. En cambio, la investigación en arte acude a modos diferentes de investigar, indagar y generar conocimiento, a través de un método propio de búsqueda, trabajo y experimentación, para arribar a resultados inéditos que apuntan a la creación artística. En los diversos ámbitos de la Universidad de las Artes ambas vías de acceso al conocimiento tienen legitimidad y se potencian.⁷

La UArtes ofrece como opciones de pregrado (licenciaturas): Artes Visuales, Cine, Creación Teatral, Danza, Literatura, Producción Musical y Sonora, Artes Musicales y Sonoras, y Pedagogía en Artes y Humanidades. Adicionalmente, se crearon los departamentos de Nivelación, Lenguas y el de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales. Por lo demás, destaca entre sus postulados el que:

Orienta su actividad de docencia e investigación a la producción creativa en artes y reflexión crítica sobre las artes, atendiendo al desarrollo de conceptos y criterios estéticos diversos, al estímulo del talento creativo que use un máximo de capacidades expresivas [de los profesionales del arte] y a la vinculación del arte con la transformación social.⁸

⁷ Página Institucional de la Universidad de las Artes. Disponible en: <http://www.uartes.edu.ec/sitio/la-universidad/la-universidad/conoce-la-uartes/>

⁸ Ibid.

La UArtes pone a disposición infraestructura, recursos económicos y humanos para impulsar sus estrategias educativas, y en ese mismo sentido consideramos relevante el que se imparta la asignatura denominada Vínculo con la Comunidad, la cual orienta el proceso de construcción de proyectos colectivos interdisciplinarios que se materializan en proyectos reales y enriquecedores para todos los participantes. La asignatura es obligatoria para todas las carreras de artes y en ella se plantea así también desarrollar proyectos con comunidades externas a la universidad. Asimismo, y en cuanto al concepto de interacciones, esta asignatura permite no solamente que los profesionales del arte compartan y coincidan en un espacio físico, sino que exploren contenidos educativos con temas transversales. Se rompe así con la perspectiva disciplinar donde cada área de conocimiento se aborda aislada. La modalidad educativa de la interdisciplina, además, permite flexibilidad de interacciones entre estudiantes, temas y prácticas.

En la UArtes, los profesores y los estudiantes trabajan en barrios y con organizaciones sociales, y distintas materias —como la ya citada— hacen hincapié en la horizontalidad de los conocimientos y en la construcción para la acción (es decir, no solamente en el pensamiento sino en la praxis como vía educativa), del mismo modo se trabaja todo el tiempo en el respeto por el otro o en la necesidad de procurar conocimientos situados.

Pero otro ejemplo de modificación en las interacciones lo constituye el rol del profesor, que deja de ser jerárquico puesto que se entiende y se acepta que no es el único portador del saber. En ese sentido, la propuesta analítica de pensamiento complejo invita a poner atención en que cuando hay más de un agente, tales figuras pueden y deben organizarse para, a su vez, devenir en agentes colectivos. Por otra parte, es en la horizontalidad de los conocimientos donde se permite el reconocimiento de los 'otros', es decir, de los que antes no eran considerados portadores de saberes

legítimos, con lo cual el aprendizaje se construye con la participación activa, propositiva y recursiva de todos los actores del proceso cognitivo y formativo.

La experiencia viva nos la relata Ana Carrillo,⁹ una docente de la asignatura Vínculo con la Comunidad, quien indica que:

Los estudiantes salen del ambiente controlado del aula y entran en una dinámica de profundas negociaciones, que tienen que ver con las relaciones humanas, con los prejuicios... y también con las destrezas y plantearse objetivos; o sea, ¿para qué haces estas cosas?, ¿para qué estás educando? Entonces, maestros y estudiantes entran en una “crisis” [al iniciar y finalizar] todos los semestres [...] En clase se discuten cuestiones de la ética con la que entran y salen de las comunidades... La organización es indispensable: cómo planificar, cómo cumplir con compromisos. Y entonces esos son unos aprendizajes que te van retroalimentando como profesor, y es superinteresante en este tipo de procesos que, como no sabes qué es lo que va a pasar, todos aprendemos juntos. De todas estas prácticas, lo más enriquecedor es el potencial político de la vinculación, en término de la ecología de saberes, o sea, también cómo vas incorporando las demandas sociales para la transformación del currículum. (Ana Carrillo, 2019).¹⁰

En la propia asignatura de Vínculo con la Comunidad destacan tres componentes muy fuertes. Primero: todos los profesionales del arte de la UArtes deben obtener las mismas herramientas teórico-metodológicas, las cuales tienen que ver con las prácticas preprofesionales de los estudiantes en un entorno específico. Segundo: los estudiantes deben acceder también a asignaturas históricas, de reflexión sobre el arte y de creación en función de

⁹ Doctora en Antropología. Es artista visual y docente en la UArtes.

¹⁰ Entrevistas realizadas la Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador, 2 y 7 de octubre de 2019.

proyectos concretos que respondan a las necesidades específicas, ya que, como se mencionó anteriormente, no se trata solo de realizar un experimento o de reunir a estudiantes de artes para ver qué sucede. Por lo contrario, a partir de las 'interacciones' se da cuenta de que existe una enseñanza planeada y construida. Esta fase tiene que ver ya con el proceso de creación artística colectiva, toda vez que está más relacionada con la toma de decisiones relativas al qué y el cómo elegir contenidos, actividades y 'productos artísticos' finales. Tercero: es necesaria la gestión o la creación del espacio común en el que se va a trabajar, en donde se expresen las motivaciones que cada uno de los participantes haya podido desarrollar frente a su saber y frente a su hacer. Del mismo modo, al tratarse de obras colectivas y no de proyectos artísticos individuales, los docentes de artes responsables de proyectos vinculados con la comunidad dan prioridad al diálogo, a la negociación y a la participación activa de cada persona involucrada.

En el siguiente apartado se ilustra cómo toma cuerpo este trayecto del pensar y el actuar en cuanto a la producción de conocimientos, en investigación y en producción artística por parte de los profesionales en esta universidad de artes. De las interacciones entre docentes, estudiantes y comunidades emergieron, entonces, productos artísticos concretos, además de varios proyectos más de suma relevancia vinculados con la creación colectiva de obras artísticas destinadas a las comunidades. La información que aquí se presenta da cuenta del proceso y las experiencias de los docentes que crearon estos proyectos artísticos, y relatar cómo fueron llevando a la práctica el trabajo colaborativo e interdisciplinar, al tiempo que respondían o daban seguimiento a cuatro preguntas claves: ¿cómo se organiza el colectivo interdisciplinar?, ¿cuáles son las propuestas artísticas?, ¿cuál es la metodología de trabajo? y ¿cuáles son los logros?

Proyecto “Reconstrucción de la identidad femenina: La reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar en el Centro de Rehabilitación Femenino de Guayas”¹¹

En esta cárcel para mujeres, ubicada también en la ciudad de Guayaquil, participan recurrentemente profesoras y alumnas de la escuela de Cine, de Artes escénicas y de Artes sonoras, esto porque la Universidad de las Artes apunta a que sus docentes y alumnos guíen sus propuestas creativas en beneficio de comunidades desfavorecidas.

En este primer ejemplo partimos de identificar a los personajes participantes. Estos son la coordinadora del proyecto, las mujeres privadas de la libertad con condenas mayores de 20 años y las ya citadas estudiantes de las escuelas de Artes. La propuesta pedagógica, que en un principio plantea la profesora Priscila Aguirre, corresponde a la disciplina de Cine y se divide en dos etapas. Para explicarlas, a continuación, le cedemos la voz:

Primera etapa. Introducción a las artes:

Empezamos primero a trabajar ‘desde el cine’, en un cineclub, llevándoles películas allá, e íbamos analizando cada película, los distintos aspectos... Primero les enseñé el lenguaje cinematográfico, para que pudiéramos leer las imágenes con la idea de romper la mirada; la mirada más ciega que uno tiene como espectador, que es como la mirada más ingenua del cine. Pero todo el cine que veíamos era sobre personajes femeninos porque la idea del proyecto es cuestionarse sobre cómo está construida la identidad femenina,

¹¹ Responsables del proyecto: Priscila Aguirre (docente de la escuela de Cine) y Lorena Toro (docente de la escuela de Teatro). La presentación formal del proyecto puede consultarse en <http://www.uartes.edu.ec/investigacion/index.php/pagina-ejemplo-2/proyectos/creatividad-circuitos-comunidades/reconstruccion-de-la-identidad-femenina-la-reinsercion-social-de-la-mujer-desde-un-proceso-de-creacion-interdisciplinar-vip-2018-034/>

en el mundo, en general, y qué entendían ellas sobre eso... Llevamos películas hechas por mujeres, protagonizadas por mujeres, o (si no) eran películas de mujeres hechas con historias de mujeres. Entonces se armaban foros interesantes. Ellas analizaban los movimientos de cámara, de fotografía, el color, el guion, la música, el sonido (en qué momento había y en qué momento no), el montaje... y así empezaron a desarrollar esa mirada. Y en fotografía, leyendo imágenes también: leyendo imágenes de la publicidad. Les llevábamos revistas, fotografía de fotógrafos artísticos. Analizábamos mucho la imagen. Por medio de las herramientas que otorgan las artes produjimos piezas con las alumnas privadas de la libertad. (Priscila Aguirre, 2019)¹²

Segunda etapa. Propiciamiento de la creación:

En la etapa de creación, la idea era hacer una especie de ejercicios: enseñarles ya herramientas más concretas; por ejemplo, en el caso de cine era enseñarles desde el manejo de los equipos (el cine es algo muy técnico) principalmente [...] o bien] el uso del lenguaje como una función narrativa, no como con una función solo estética. Empezamos a armar pequeños ejercicios. De la primera parte del proceso salió una serie de siete documentales cortos hechos por ellas: las historias que ellas quisieron contar. Hicieron el guion, dirigieron, hicieron cámara, sonido... Nosotros lo montamos porque ahí (en la cárcel) no teníamos cómo enseñarles a ellas el montaje [...] Hay diez cortometrajes de ellas contando parte de su historia, y también una serie de fotografías hechas por ellas. Estas salieron del siguiente módulo donde decidimos abordar más la idea de la identidad propia. Entonces trabajamos esos autorretratos documentales. El año pasado, en octubre, en ese segundo módulo, sentí que hacía falta algo más en el proyecto, y en la música, por lo que invité también a un compañero de Artes sonoras,

¹² Entrevista realizada en una cafetería de la colonia Urdesa, Guayaquil, Ecuador, 7 de octubre de 2019.

ejecutante de percusión, y empezamos también un taller de artes sonoras de percusión con otro grupo. (Priscila Aguirre, 2019)¹³

Como se relata (Cfr. octubre de 2018), el proyecto se complementa con un taller de artes sonoras, pero al mismo tiempo, en la prisión, trabajaban ya en paralelo con disciplinas de artes escénicas:

El primer reto fue trabajar con un grupo de 20 mujeres (reclusas), todas en una sola clase. Las docentes también debían asistir e ir elaborando una metodología para coordinar a alumnas de artes de la universidad que acudieran para hacer sus prácticas preprofesionales. Estas alumnas son una especie de ayudantes de cátedra y trabajan con las mujeres privadas de la libertad, en grupos. En las cárceles hay programas para aprender manualidades: aprenda la peluquería, aprenda a hacer panadería, y está muy bien, pero son oficios concretos. La parte humana es muy poco trabajada. Aquí en esta cárcel hay 900 mujeres y una psicóloga. ¿Y qué pasa con ese otro lado? Creo que [aquí intervienen] el arte y la educación en arte y la creación colectiva. (Priscila Aguirre, 2019)

Retomemos el concepto de complejidad para precisar cómo se despliega el nivel de interacciones entre los participantes de este proyecto en un contexto de encierro. Tanto la docente como las estudiantes trabajaron en la prisión con talleres de diferentes disciplinas artísticas en donde cada una de ellas tenía una función: la docente, la planeación general y la coordinación; en tanto que las estudiantes de artes apoyaban en la asesoría pedagógica y con los ejercicios a las mujeres presas. Pero los contenidos no fueron elaborados previamente, sino que se fueron seleccionados de acuerdo con la información que se fue organizando y con la formación de la población participante, pero sobre todo en razón del nivel de contenidos que se deseaba obtener.

¹³ En el sitio de YouTube UArtes CRS Femenino pueden observarse videos del proyecto. <https://www.youtube.com/channel/UCxkJprOQbtRexpXghnU71og>

Pero hay además un trabajo con los logros obtenidos, también conocidos como 'emergencias' (es decir, lo que surge) en el paradigma de la complejidad. Así, la docente relata que con la serie de productos fotográficos y audiovisuales posteriormente se creó una instalación performática que llevó por nombre "Solas en el encierro", la cual recogió todos los materiales que se generaron en las distintas disciplinas (cine, teatro, música) en una puesta en escena gigante que habla de esa experiencia en el encierro:

[...] una creación colectiva de puras mujeres. O sea, yo siempre había tenido la idea de crear una productora donde todo el club fueran mujeres (risas), y lo logré allí. ¿Y qué pasa cuando todas las mujeres crean en conjunto, dirigen y hacen la parte técnica y rompen cánones de toda su vida...? (Priscila Aguirre, 2019)

Derivemos de esto además que la 'emergencia' no se reduce a los productos artísticos, sino que en la parte formativa de las reclusas lo más importante son los conocimientos junto con los pensamientos de empoderamiento que surgen en ellas. Es decir, los aprendizajes surgidos de todas las participaciones, comunicaciones y reflexiones que permitieron que las herramientas de arte aportaran a las personas en cuanto a su formación integral.

Por otra parte, la maestra de Artes Escénicas, Lorena Toro Vargas, nos comparte también su propuesta, igualmente dividida en dos etapas:

Primera etapa:

Dentro de la cárcel trabajamos en cómo reconstruir la identidad femenina en espacios de encierro... Yo hago con ellas trabajo corporal. No abordo el teatro desde la repetición de un texto. [Sino que entendemos] cómo el cuerpo va generando su propia escritura, [buscamos] lo que ellas quieran decir, lo que quieren expresar desde lo que les ha marcado, las huellas que van dejando [...]

Segunda etapa:

Luego de esta parte somática [...] vamos [hacia] toda la parte lúdica en los juegos... y la parte de la razón se trabaja mucho. Incluyo música, movimientos, y más música libre [para] de ahí ir a la escritura que ha hecho que ellas saquen historias de ellas muy duras y que tengan que reconocer. En teatro solamente están 13 mujeres privadas de la libertad. (Lorena Toro, 2019)¹⁴

Resumiendo, la parte somática que trabajaba la maestra con las estudiantes (ejercicios, juegos) contribuye a abordar la parte de la razón. Los movimientos contribuyen a tener mayor soltura en los ejercicios de escritura, lo cual hace que las reclusas compartan con una nueva intencionalidad sus historias de vida. La metodología utilizada por la docente involucra a las trece participantes (mujeres privadas de la libertad), así como a las alumnas de las UArtes:

Los ejercicios de escritura se dividen en momentos donde yo —la profesora— indico las pausas [...] Primero [se trabaja] lo colectivo, y luego ya [...] lo más individual. Algunas se me acercan a preguntarme cosas ya más personales, pero también no busco invadir porque siento que hay que respetar los límites [...] y cuando ellas sienten que no debemos ir más allá, entonces también respeto eso. (Lorena Toro, 2019)

Existe además un momento en que la profesora construye grupos más pequeños para procurar la intimidad o privacidad de las mujeres. Es decir, construye niveles de interacción individual o grupal donde la intervención de las alumnas de UArtes también responden a esa lógica. En cuanto a la metodología, posteriormente, la profesora propone la dramaturgia y el montaje de obras:

¹⁴ Entrevista realizada en una cafetería de la colonia Urdesa, Guayaquil, Ecuador, 7 de octubre de 2019.

Es increíble ver cómo los cuerpos son olvidados y cómo los cuerpos te traen la memoria o cómo te reprocha la memoria. Otro reto fue realizar ejercicios como el cerrar los ojos, donde muchas mujeres no lo pueden hacer, hasta por la desconfianza de que alguien entre a esa sensibilidad o de confiar en la otra... es complicado. (Lorena Toro, 2019)

Como se ve, ante las —en ocasiones— muy difíciles circunstancias, la creatividad de la docente y de las estudiantes de artes las llevó a impulsar actividades concretas donde las mujeres reclusas se fueran relacionando paulatinamente con sus compañeras... Logros relatados más adelante focalizan las transformaciones observadas:

Inicié desde el cuerpo y desde el movimiento hacia la escritura, y [descubrí] cómo desde la escritura se devuelve ese tipo de sensaciones, de movimientos, y la [propia] construcción escénica. Entonces, trabajar con mujeres (las reclusas) que tienen ‘cero- conocimiento’, cero- preparación, cero- contacto con su cuerpo, para mí ha sido y es muy enriquecedor. Ver cómo sus cuerpos van mutando, afectando de otra manera un espacio, que no es un espacio de universidad, que no es un espacio de libertad... pero que van encontrando sus nombres y se van poniendo a nombrar ciertas cosas que por su mismo contexto social las tienen allí, en ese espacio (en esa cárcel) que se puedan nombrar, que puedan reconocerse, me ha sido muy grato abordar [todo ello] desde el cuerpo. (Lorena Toro, 2019)

De lo anterior es posible concluir que el proyecto de “Reconstrucción de la identidad femenina” es una construcción colectiva con saberes artísticos múltiples, y observamos cómo las maestras de Cine, Teatro y Música, junto con las estudiantes de diferentes profesiones de UArtes, modificaron las propuestas de creación artística tradicionales e inclusive los roles de docente-estudiante (e inclusive de mujeres presas, en este caso). Esta propuesta académica presenta otra lógica de enseñanza, en la cual se propician constantes actividades entre

las distintas disciplinas artísticas, pero que confluyen como lenguajes de comunicación, expresión, autoconocimiento y formación integral. La propuesta educativa se convierte además en un ejercicio de acompañamiento, de empatía, con el fin de sanar sentimientos y pensamientos, al tiempo que, por supuesto, se conocen, aplican y desarrollan herramientas y técnicas propias de un saber disciplinar. Así, y exitosamente al final, las obras de las participantes devienen un ejemplo de interacción entre y con distintas asignaturas artísticas, pero también de vinculación con disciplinas de arte-terapia, psicología, educación y comunicación social o ética, entre otras.

Proyecto “Contar contando” (Tradición oral)¹⁵

La propuesta concreta de este otro proyecto, para el cual los participantes de artes aportaron diferentes enfoques, es que tanto en Ecuador como en otras partes del mundo se conozcan historias orales inéditas.

La primera etapa consistió en una investigación sobre discurso autóctono en el Ecuador. En el primer año realizaron una exhaustiva exploración que dio como resultado la recopilación de 108 historias. Posteriormente, consiguieron trabajar en lugar llamado Ozogoche (cantón Alausí, provincia de Chimborazo). Allí recopilaron cuatro historias inéditas que transformaron en teatro de marionetas (específicamente aplicando las técnicas Panka Arawa o Kamishibai, teatro de papel), para ser presentadas ante diversos públicos. Uno de los méritos adicionales es que los cuentos que surgen en aquella parte de la sierra no se conocen en otros lugares de Ecuador. El docente de Literatura, Pedro Mujica, narra así su participación en el proyecto:

¹⁵ Responsable del proyecto: Pedro Mujica (coordinador de Pedagogía para las Artes y Humanidades. Docente de Literatura). La presentación institucional puede consultarse en: <http://www.uartes.edu.ec/sitio/docs/vip-2018-045/>

Las propuestas artísticas:

Son historias muy cortas, con un elemento muy específico. A nosotros nos interesaba más una historia donde se constituyeran personajes con animales; una historia que nos permitiera jugar un poco con construcciones de personajes, construcciones de marionetas, y el animal es un personaje recurrente en la tradición oral en el Ecuador... En Ozogoché dos pescadores contaron su relato sobre el pez gigante, el cual se da en la Laguna Verde. Ya en ese lugar, nosotros preguntamos si había peces gigantes y toda la población confirmó que, en efecto, sí existían. O sea, que había un tipo de trucha gigante que particularmente se dio por ahí. La historia es que un pescador que empezó a pescar mucho en esa laguna (del todo alejada) se vuelve ambicioso y llega a pescar un pez gigante. Este pez le habla cuando lo está llevando a su casa; le pide que vaya a la montaña y después desaparece y nunca se supo de él. En este caso (la moraleja) era como no abusar de la madre tierra. O sea que la madre tierra te da lo suficiente para sobrevivir, y que cuando tú abusas te castiga. Son como estas condiciones de un equilibrio ecológico, con un mensaje ecológico en relación a su universo. En la otra historia, la Luna Rumí, un inca transportaba sal a otras comunidades, pero un anciano le dice que no voltee a ver a la montaña Sagrada, [...] entonces este joven no aguanta la curiosidad y voltea y se convierte en piedra. [...] las imágenes [esculpidas naturalmente en las rocas] sí existen y es impresionante cuando las ves. Es piedra común y corriente, pero cuando tú la ves... ves el perfil humano y ves ese perfil volteando a la montaña Sagrada, que casualmente es donde está la Laguna Verde... La montaña Sagrada es una montaña alta, que es parte de la cordillera inca que está nevada en esa zona. (Pedro Mujica, 2019)¹⁶

En cuanto a la metodología del proyecto, el mismo docente de literatura nos relata:

¹⁶ Entrevista realizada la Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador, octubre de 2019.

[...] el quehacer [la investigación, documentación, creación artística...] se fue transformando en un laboratorio, e invitamos a los estudiantes en horas de vínculo [con la comunidad]. Eran artistas de artes visuales, de cine, de literatura, y todos lograron tener un rol dentro de la conformación de la puesta en escena porque la historia se cuenta en español y en kichwa (en cierta manera). Los estudiantes de literatura traducen al kichwa porque lo literario tiene sus complejidades. Los muchachos de Artes visuales crearon el diseño escenográfico; los muchachos de Teatro pusieron la puesta en escena; los muchachos de Música crearon partituras para la pieza, y los de Cine hicieron un documental de una sola pieza. Entonces empezó a hacerse como un proceso interdisciplinario que se fue formando con la idea de todo ese grupo, de los muchachos que fueron aportando. (Pedro Mujica, 2019)

Esta propuesta artística es un claro ejemplo de trabajo colectivo e interdisciplinar, donde nuevamente el concepto de interacciones se hace evidente y los artistas crearon obras de acuerdo con su perfil y su nivel de compromiso académico. Las aportaciones que implican el recuperar historias orales y darles promoción en Ecuador resultan procedentes porque en esta nación existe una fragmentación geográfica, pero también conceptual e ideológica,¹⁷ si bien algunos estudiantes que asisten a la UArtes son personas que viven en las zonas objeto de estudio, otros más viven en Guayaquil, en Quito u otras zonas más alejadas. De allí la riqueza de poner en juego la multiculturalidad y los valores de grupos artísticos finalmente formados y vinculados con similares intereses sociales. Ante esto último, el docente de literatura explica el proceso que contribuye a seguir líneas de investigación específicas:

La intención de la escuela es validar cómo se puede investigar para las artes. No es una investigación antropológica, de solamente reco-

¹⁷ Boaventura de Sousa. *Justicia entre saberes: Epistemología del Sur contra el epistemicidio* (Madrid: Morata, 2017).

pilar; la idea central son las artes. De cierta manera importa más la experiencia de los procesos artísticos para investigar con y desde las artes, y ahí es donde nosotros entramos como un pequeño ladrillo en la construcción a la idea de que nosotros también generamos conocimiento. Porque en las historias de fondo que vemos actualmente, nuestro concepto ideológico de la propuesta, es dar cuenta de qué es la creatividad; entender al otro como sujeto, y no expropiarles, y no hacernos de su propia historia de la tradición oral. Por eso queremos ahora que la comunidad que recopila haga todo el proceso con nosotros. Somos mediadores en esta situación. (Pedro Mujica, 2019)

Observamos en esta experiencia que la sustancia (la tradición oral) permitió a los artistas adentrarse a nuevos universos de la creación colaborativa e interdisciplinaria. El concepto de interacción se identifica claramente cuando cada uno de los participantes aporta sus saberes y ejecuciones a fin de respaldar las aportaciones centrales: rescatar las historias y conservar la lengua quechua. El docente hizo notar que en todo el trayecto no existió un afán de protagonismo por parte de los artistas, y que todos colaboraron en igualdad de condiciones. El profesor igualmente destacó que a los estudiantes no se les impusieron las actividades que debían realizar, y que el trabajo fue ciertamente una creación colectiva. Así reiteró que —de lo más libremente— los estudiantes de Artes visuales crearon las ilustraciones, los estudiantes de Literatura recuperaron las historias, y los de Cine hicieron un documental que sirve de promoción al proyecto, el cual, por cierto, no dura más de 7 minutos, toda vez que «el tiempo corto tiene más impacto» y redundó en un microteatro de calidad. Por otra parte, «los cortos, las fotografías y las marionetas son tan distintas porque las hicieron diferentes estudiantes». Por último, y en cuanto al principal reto que se enfrentó, el profesor expresa:

También existe algo en particular. Tú no puedes llegar a las comunidades sin un contacto previo. Porque en las comunidades existe un

celo hacia las personas que las visitan, sobre todo de las personas indígenas [...] Nosotros para acceder tuvimos mucho apoyo de Patricio, el de Vínculo a la Comunidad, que nos relacionó con alguien que allá en la zona tiene un trabajo comunitario [...] [Por otra parte] nosotros publicamos como recopiladores de los recopiladores, entonces no nos hacemos autores de eso. Podríamos decir que cuando ves las láminas o ves todo el proyecto no responde a un solo nombre sino al de un colectivo [que habla] de cosas que pasan y siguen pasando. (Pedro Mujica, 2019)

En este proyecto, entonces, hay un trabajo colectivo entre docentes, estudiantes y las personas de las comunidades seleccionadas que accedieron a ser entrevistadas. La creación final, la ‘emergencia’, surgió justamente de un constante diálogo entre personas que aportaron sus saberes artísticos multidisciplinares. La investigación de campo sobre las historias orales inéditas, a su vez, cumplió con el objetivo de rescatar historias que por muy diferentes causalidades se van perdiendo por no haber sido documentadas con antelación. La obra final ha sido compilada y publicada en libros, y ha sido presentada como obra de teatro en escuelas públicas de Ecuador.¹⁸

Conclusión

La Universidad de las Artes de Guayaquil es un claro ejemplo de los frutos que puede aportar un pensar complejo, colectivo, reflexivo y propositivo por parte de sus docentes y estudiantes. El cambio de paradigma en la educación artística nos invita a considerar seriamente que en las artes también se generan y se producen ideas y proyectos que pueden ser considerados transformadores en las personas que incorporan un saber y un hacer interdisciplinario. Por lo

¹⁸ Una última noticia sobre el desarrollo del proyecto puede consultarse en <http://www.uartes.edu.ec/sitio/blog/2019/04/16/contar-contando-rescate-de-la-tradicion-oral/>

demás, se demuestra que la producción de proyectos artísticos va más allá de habilidades, de técnicas o de oficios.

En este tipo de proyectos, lo interdisciplinar es lo que más fuerza tiene dentro de la fórmula, y así, desde la teoría en las aulas hasta la práctica en comunidades vulnerables, se lleva a cabo la participación de distintos actores, la negociación, el diálogo, el acompañamiento, la educación y aprendizaje horizontal.

En los proyectos de artes revisados, las propuestas propiciaron el cruce entre fronteras artísticas, en donde los estudiantes de Música colaboraron con partituras mientras los estudiantes de Teatro hacían performance o bien los estudiantes de Cine colaboraban con alguien de teatro, etcétera.

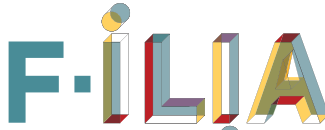
La 'emergencia' (el resultado) de cada proyecto imprime un sello en las actividades artísticas y sus productos. La finalidad fue identificar la voz de personas estigmatizadas u olvidadas, incluidas las voces de los propios docentes y estudiantes de artes. Las interacciones entre las experiencias y conocimientos de los involucrados contribuyeron a la creación de proyectos únicos en cuanto a su pertinencia contextual. En Cine se produjeron varios documentales y decenas de fotografías, mientras que en Teatro se generó como principal evidencia la correspondencia literaria entre mujeres artistas (reconocidas en Ecuador) con las reclusas, todo lo cual aportó a las mujeres una generosa reflexión sobre su propia identidad y el valor de lo femenino, incluso en un contexto de encierro. En Literatura se logró la publicación de relatos que dan sentido e identidad a comunidades 'olvidadas', dada su ubicación alejada de las grandes urbes.

El enfoque reseñado resulta de lo más actual, toda vez que la organización de los elementos curriculares en torno a un tema o experiencia desde una perspectiva globalizadora permite a los docentes el tratamiento interdisciplinar, de tal manera que facilita a los alumnos (y/o ejecutantes, o participantes en general) la comprensión del tema, y la reflexión y análisis de la realidad que viven, favoreciendo así la significatividad y funcionalidad del aprendiza-

je. Este enfoque globalizador relaciona el tema o experiencia con algunos de los ejes transversales de las asignaturas o las áreas académicas siempre en estrecha vinculación con los intereses de los participantes.

Bibliografía

- de Sousa, Boaventura. *Justicia entre saberes: Epistemología del Sur contra el epistemicidio*. España, Ediciones Morata, 2017.
- Efland, Athur, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. *La educación en el arte pos-moderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Ezequiel Ander- Egg. Epílogo de Edgar Morin. *Reflexionando en torno a la interdisciplinariedad*. En Autor: Interdisciplinariedad en Educación. Pp. 25-42. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 1999.
- Gibbons, M. Limoges, C. and Scott, P. *La nueva producción del conocimiento*. 1997.
- Heylighen, F., Cilliers, P., and Gershenson, C. *Complexity and philosophy*. En *Complexity, Science and Society*. J. Bogg and R. Geyer, (Eds.). Radcliffe Publishing: Oxford, 2007. <https://arxiv.org/abs/cs/0604072>
- Martín Barbero, Jesús. *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y Transversalidades*. Revista Latinoamericana de Educación. Vol. 32. Madrid, 2013.
- Morin, Edgar. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e Interdisciplinariedad. El curriculum integrado*. Porto Alegre, 2012.
- Science and Society, J. Bogg and R. Geyer (Eds.) (Radcliffe Publishing: Oxford, 2007).



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Teatralizando la educación: experiencia con actores y espectadores ciegos

Juliana Terezinha Partyka

Docente de Arte

Instituto Paranaense de Ciegos – IPC, Brasil

jupartyka@icloud.com

Robson Rosseto

Docente del Posgrado en Artes

Universidad Estadual de Paraná – Unespar

robson.rosseto@unespar.edu.br

RESUMEN

El presente artículo presenta una pesquisa sobre el proceso de creación y la proposición del término ‘dramaturgia inclusiva’ en el trabajo teatral desarrollado con personas con discapacidad visual. El proyecto titulado “Teatralizando la educación”, realizado en el año de 2016 en el Instituto Paranaense de Ciegos – IPC, en colaboración con la Universidad Estadual de Paraná – UNESPAR, Campus Curitiba II, tuvo apoyo financiero de la Embajada de Finlandia en

Brasil. El texto apunta los principales desafíos y las metodologías utilizadas para el montaje de un espectáculo con actores y espectadores con discapacidad visual. En esta investigación se ha explorado, por medio de la dramaturgia, una forma de suplir las necesidades de estímulos visuales de creación y comprensión del texto, de la obra y de los recursos de escenificación, por medio de la creación individual e imágenes particulares de cada participante.

PALABRAS CLAVES: teatro, inclusión, ciegos, dramaturgia.

TITLE: Theateralized education: experience with actors and blind spectators

ABSTRACT

This article presents a research about the creation process, and later application of the term 'inclusive dramaturgy' in theater work with visually impaired people. To this end, he reports the experience of the project "Teatralizando a Educação" carried out in 2016 at the Instituto Paranaense de Cegos - IPC, in partnership with the State University of Paraná - UNESPAR - Campus Curitiba II - and financial support from the Embassy of Finland in Brazil, and points out the main challenges, and methodologies used to put on a show with actors and spectators with visual impairments. It is then explored, through dramaturgy, a way to supply the needs for visual stimuli of creation and understanding of the text, the work and the staging resources, through the individual creation and particular imagery for each individual.

KEYWORDS: theater, inclusion, blind people, dramaturgy.

Procesos de creación

Pensar en teatro, específicamente en las producciones escénicas contemporáneas, requiere más que símbolos, signos y significados. Requiere un espectador atento, participante, abierto a las experiencias estéticas y artísticas que un espectáculo desea proporcionar. En esta expectativa, en la relación entre escena y espectador participante, nos detenemos en aquel que no tiene uno de los sentidos principales para la apreciación de una producción artística: la visión.

¿Cómo pensar en el arte, en la apreciación del arte, si es por medio de la visión que imaginamos todo el acto de creación de la obra artística? Tal vez ahí resida uno de los principales déficits de los artistas contemporáneos: la falta de pluralidad de sus percepciones.

La participación igualitaria en las producciones artísticas, en busca de soluciones más democráticas, pueden en realidad colaborar con el proceso de inclusión de las personas con discapacidad visual. El reconocimiento de las personas con discapacidad visual en el proceso social inclusivo requiere que se les pueda entender como personas con derechos y capacidades. En este sentido, se espera que la participación de las personas, ciegas o no, pueda llevarlos a redefinir conceptos ultrapasados y divisorios sobre la ceguera, cualesquiera que sean, principalmente, que las artes sean direccionadas hacia aquellas personas con los sentidos preservados.

Cuando pensamos en acciones inclusivas es necesario analizar que ellas deben integrar el individuo a la sociedad, pensando en sus necesidades y en cuáles prácticas pueden auxiliarlo, permitiendo que le sean aseguradas las mismas oportunidades en relación con los demás individuos, dándoles el derecho a la autonomía. Para Rosa Amélia Souza Lima (2005), las acciones inclusivas están allá de permitir que el individuo ciego se convierta en un sujeto actuante en la sociedad a la cual él pertenece, relacionándose directamente al desarrollo físico, cognitivo y hasta afectivo del deficiente visual.

Las prácticas inclusivas remiten a situaciones graduales de la construcción democrática, en la cual la trayectoria histórica presupone la lucha por la ciudadanía, que pasa no solo por conquistar la igualdad de derechos y deberes, sino también de la adquisición de una vida más digna, en las diferentes dimensiones constituyentes de los individuos, o sea, tanto en la naturaleza sociocultural cuando en la afectiva, cognitiva y biofisiológica. (Lima, 2005).

Se habla mucho de accesibilidad en el arte, arte inclusiva, en los diversos medios utilizados para la adaptación de una obra en algo semejante a lo que se ve para aquel que no ve. ¿Qué sentido tiene? ¿Cómo un espectador ciego puede disfrutar un espectáculo, si el arte está pasando allí, en el palco, en el momento en que su audición

es dividida entre lo que es dicho en la obra y lo que es dicho por ella —la audiodescripción,¹ por ejemplo?

Al fin y al cabo, ¿qué es más significativo en el placer artístico?

Si considerarnos que en un público completamente homogéneo —en lo que toca a los sentidos preservados— las experiencias y las impresiones mucho difieren. ¿Por qué habría de ser diferente con el público ciego, o con un público dividido entre ciegos y videntes²?

Partiendo de estas preguntas iniciales, y de buena parte de mis inquietudes³ sobre el asunto en pauta, especialmente en cuanto académica instructora del “Proyecto Teatralizando”, he dedicado mis estudios a responder algunas de las cuestiones que surgieron a lo largo del proceso creativo, entendiendo mi función de artista, sobre todo, en la posición de aquel que no tiene la experiencia de la ceguera.

Proyectos artísticos con personas con discapacidad visual

El “Proyecto Teatralizando” previó prácticas teatrales destinadas a las personas con discapacidad visual y también miembros de la comunidad sin discapacidad, interesados en la experiencia teatral con la idea central de realizar el montaje de un espectáculo al fin del proceso. En 2012, la Embajada de Finlandia en Brasil aprobó un proyecto artístico promovido por el Instituto Paranaense de Ciegos – IPC, y desde ese momento, la práctica teatral ha sido desarrollada en el Instituto con la contribución de voluntarios, profesores de arte contratados y proyectos artísticos híbridos.

1 En 27 de junio de 2006 el Ministerio de las Comunicaciones aprobó la Ordenanza N.º 310, en la cual la audiodescripción es definida, entre otros, como un recurso de accesibilidad, en los términos en que corresponde a una locución, en lengua portuguesa, sobrepuesta al sonido original del programa, destinada a describir imágenes, sonidos, textos y otras informaciones que no podrían ser percibidas o comprendidas por personas con discapacidad visual. Cfr. Brasil, Portaria. nº 310, de 27 de junho de 2006. 2006. Disponible en: <http://www.mc.gov.br/portarias/24680-portaria-n-310-de-27-de-junho-de-2006>.

2 La palabra ‘vidente’ mencionada en este artículo se refiere siempre a personas que ven.

3 El desarrollo práctico de la pesquisa fue realizado por mí, profesora de Arte en el Instituto Paranaense de Ciegos – IPC.

En su año de lanzamiento el proyecto, “Teatralizando la Educación” tuvo la participación de los estudiantes de Enseñanza Fundamental (años iniciales), Atención Educacional Especializada del IPC y la comunidad. Las actividades buscan el desarrollo de diversos aprendizajes y habilidades como: optimización de la comunicación verbal, experiencias en la representación teatral y la comprensión de una producción artística y sus interfaces. Los estudiantes aprenden técnicas para movilidad en la representación teatral, así como nociones de espacio y postura en el palco.

En 2015, aún con verbas del mismo financiamiento, el IPC contó con la colaboración de la Universidad Estatal de Paraná – UNESPAR, campus de Curitiba II, y por medio del proyecto de extensión seleccionó cuatro estudiantes del curso de licenciatura en Teatro para el desarrollo de la referida propuesta. El “Proyecto Ilusión Óptica – Qué falta nos hace la palabra” trajo para la escena, y para la platea, personas con y sin discapacidad visual. La experiencia propuso la inclusión artística en el IPC por medio del teatro, entendiendo a las personas participantes como artistas, en sus más variadas potencialidades, sin destacar la discapacidad visual. El arte cuya interpretación estaría en el propio núcleo teatral, o sea, los ciegos y videntes recibirían los mismos estímulos narrativos, sin sobrecargar este o aquel individuo, respetando sus particularidades.

Así, los encuentros con el grupo duraron alrededor de nueve meses, y culminarían en un espectáculo en que la dramaturgia fue creada con base en sus experiencias en cuanto personas, con un total de ocho personas con discapacidad y cinco videntes. En ese proceso, la elaboración de la dramaturgia fue colectiva, momento en que cada uno de los participantes tuvo la oportunidad de contar su propia historia.

Las imágenes son construidas con base en nuestras experiencias directas e indirectas, por lo tanto, una persona que nunca ha conocido de cerca el mar, pero que ya escuchó a alguien comentando e

intentando reproducir el 'tchuaar' de las olas del mar almacenará informaciones acerca del sonido del mar, aunque la imagen sonora del sonido del mar sea estrictamente mecánica. Siendo así, es importante que nos fijemos en el hecho de que la producción de imágenes mentales es condicionada por experiencias culturales del individuo.⁴

De acuerdo con Spolin, «el juego instiga y hace emerger una energía, del colectivo, casi olvidada, poco utilizada y comprendida, muchas veces depreciada».⁵ En este sentido, la autora intenta reforzar la idea de la importancia del juego para el aprendizaje, pues, por medio de sus actividades lúdicas, el juego potencializa las inteligencias del individuo.

De acuerdo con Piaget, el agrupamiento entre niños oscila entre dos tipos: la de la heteronomía y la de la autonomía. Los intentos de colaboración (pacto democrático) resultan del crecente sentido de cooperación y no tiranizan nunca un equilibrio idea o estático. La conciencia de sí implica una confrontación continua del yo con el otro. Solo por medio de un contacto con los juzgamientos y evaluaciones del otro es que la autonomía intelectual y afectiva cede lugar a la presión de las reglas colectivas, lógicas y morales.⁶

De esta manera, queda establecido que, al proponer juegos en los cuales la actividad colectiva colaborativa es esencial para el suceso del mismo, los alumnos superan las adversidades y comprenden la importancia de dialogar con el otro, por relacionar su cuerpo, su conciencia individual, con la del colectivo. Otro factor importante establecido por Spolin es que el jugar proporciona a las personas la oportunidad de desarrollar la capacidad estratégica para solucionar

4 Adailson Costa. *Teatro das emoções e emoções no teatro: Diálogos entre neurociência e Stanislavski*, 148f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas. Universidade Federal de Goiás: Goiás, 2014): 5.

5 Viola Spolin. *O jogo teatral na sala de aula* (São Paulo: Perspectiva, 2007): 21.

6 Spolin. *O jogo teatral na sala de aula*, 21.

diversas cuestiones del colectivo, que reflejan en lo individual. Los juegos por ella propuestos, tal como tantos otros, tienen cuño social, y dependen del esfuerzo individual unido al otro, posibilitando destacar que la acción de cada uno refleja en el acto colectivo. Dentro de esos parámetros, también queda establecida la relevancia de que el individuo tiene libertad personal para expresarse, para que su contribución sea potencializada, pues, «el jugador necesita estar libre para interactuar y experimentar su ambiente social y físico».⁷

El estímulo de sensibilidades a partir de las prácticas teatrales es nombrado por Rabêllo (2001) como una percepción selectiva en la que se desarrolla un proceso de aprendizaje para ejercitar un control adecuado de los diferentes estímulos sensoriales, pues «la consciencia corporal permite el reencuentro con el propio cuerpo, para que despierte sensorialmente y pueda ser activado de manera vital».⁸ O sea, el teatro puede ser utilizado como un propulsor de los sentidos de este individuo, realizando una transformación sensorial corporal, beneficiando el proceso de inclusión en el ámbito social.

Es importante resaltar la conciencia de que estos estímulos deben explorar las necesidades específicas de cada individuo con discapacidad visual, sin limitar el teatro a procedimientos sonoros o acústicos, en el intento de compensar la falta de visión y olvidándose de que la comprensión del ciego no debe ser explorada a partir de la condición del no ciego, por ejemplo. Este fue un importante momento en la realización de este proyecto, pues es en ese sentido que las pesquisas de trabajo en grupo se unen para crear un espectáculo donde los elementos esencialmente visuales —escenarios, figurines, objetos escénicos— pudiesen también ser compartidos, pero con la diferencia de que en este momento ellos también se unen para crear y hacer parte de una experiencia, completa de significado, y participación dentro del espectáculo.

7 Spolin. *O jogo teatral na sala de aula*, 31.

8 Roberto Sanches Rabêllo. *Teatro-educação: Uma experiência com jovens cegos* (Salvador: Edufba, 2011): 88.

Mostrar el mundo a un ciego requiere el establecimiento del contacto lo más concreto posible; por el contrario, se corre el riesgo de que las palabras, en su dimensión descriptiva, sean reducidas al verbalismo, denotando así realidades desprovistas de la comprensión de su significado efectivo.⁹

Las pesquisas orientadas para la dramaturgia se expanden en el momento en que es posible entender la dramaturgia no solo como texto hablado, o texto intrínseco al espectáculo, sino como un conjunto de elementos que tiene la importante misión de traer para la escena aquello que los ojos no pueden captar, y proporcionar a los participantes ciegos una significación amplia, como ampliadores de experiencia estética y artística.

Considerar que una persona ciega no pueda crear, sobre los posibles huecos, aquello que no está escuchando por el texto, es pensar que el poder creativo de esta categoría de personas no existe. Cuando vamos a asistir a una pieza, o leer un texto, nunca nos apoderamos de todo lo que contiene, las diferentes personas retienen diferentes temas, este es el poder creativo del arte. No es precisa.¹⁰

El espectáculo “Todo lo que vi de Ojos cerrados”, presentado en el Teatro Laboratorio de la UNESPAR – FAP, cerró el ciclo de esta etapa del proyecto, y trajo al grupo algunas respuestas para la búsqueda de accesibilidad en piezas de teatro. La conclusión a la que se ha llegado en este momento es que las prácticas no podrían ser solo para ese año; deberían ser continuas y perfeccionadas.

9 Ana Luiza Valente Oliveira. *Projeto Ilusão Ótica: Espetáculo Teatral Tudo que vi de olhos fechados* (Curitiba: ARDesign, 2016): 3.

10 Oliveira. *Projeto Ilusão Ótica*, 42. Fragmento de entrevista realizada con un espectador vidente tras la presentación del espectáculo “Todo lo que vi con los ojos cerrados” en el Teatro Laboratorio de la FAP, en diciembre de 2015.

Proyecto Teatralizando

Tras la reflexión en grupo sobre los aciertos e incongruencias, conseguimos reflexionar acerca de los objetivos alcanzados y los retos a superar para ampliar la comprensión y el acceso de la persona con discapacidad visual a los espectáculos teatrales. En 2016, en la continuación del proyecto, surgió una segunda oportunidad de montaje de un espectáculo, también promovido por el financiamiento de la Embajada de Finlandia en Brasil vinculado al proyecto de extensión de la UNESPAR. En este nuevo proceso creativo emergió un segundo reto: los participantes del proyecto no querían seguir hablando sobre ellos mismos, mas querían un texto para ellos. Eso significaba que solo usaríamos historias personales para montar una escena, y tal vez no tendríamos más elementos que, de alguna manera y a través de sus experiencias individuales, conectaran los actores a la platea.

La catarsis¹¹ buscada en el primer espectáculo y la identificación del público con las historias no serían las guías narrativas utilizadas en el primer montaje y, por ese motivo, iniciamos una búsqueda anhelando otras maneras de tornar accesible el espectáculo. En este objetivo, el deseo era persistir en la inclusión del arte por el arte, es decir, sin contar con recursos externos que pudiera dar al espectador cualquier idea de los elementos visuales presentes en el espectáculo. Como dramaturgia del espectáculo, busqué recursos por medio de la palabra, como la audiodescripción, ya que en aquel momento comprendí que sería la mejor opción para esta experiencia, pero de esta vez, las palabras antes dichas ajenas al espectáculo serían puestas en la dramaturgia, en el discurso de los personajes.

Así, el arte hace una contribución para el conocimiento cuando presenta una forma de imaginación, que difiere de la contribución del

¹¹ En un espectáculo trágico, se refiere al desarrollo de una especie de purgación de algunos sentimientos del público.

simbolismo discursivo. Lo que eso hace en lo que dice respecto a nuestra conciencia de la realidad objetiva, el simbolismo del arte hace a favor de nuestra conciencia de la realidad subjetiva, del sentimiento y de la emoción. El arte es una manera de expresar ideas sobre la sensibilidad humana. Para imaginar el sentimiento y entenderle la naturaleza es que necesitamos del arte.¹²

Gran parte de los participantes del “Proyecto Teatralizando” realizado en 2015 en el Instituto Paranaense de Ciegos – IPC, ya había tenido su primera experiencia teatral en el año anterior, y también por este motivo ansiaban desafíos, dificultades y experiencias nuevas en el palco. Al analizar el proceso creativo de los trabajos escénicos, tal vez el principal resorte propulsor para el desarrollo de estos proyectos es el deseo de hacer más, al final ellos sabían que podían hacer más. Ellos querían hacer más. Exigían de mí, como dramaturga del proyecto, atención en los mínimos detalles. Muchas veces fue necesario cerrar los ojos en determinados momentos a fin de comprender lo que sucedía en aula de ensayos y buscar resolver cuestiones puestas en escena.

La solución encontrada en el texto respondía muchas preguntas y, aunque artificialmente, resuelve las cuestiones de un espectáculo inclusivo. Por otro lado, un espectáculo cuyo foco está en el texto teatral corre el riesgo de ser tedioso y poco fascinante en relación con la propuesta escénica y la recepción de los espectadores.

Importante resaltar que tanto el público cuanto los actores con discapacidad visual poco tenían acceso a espectáculos, por lo tanto, más que cumplir un proyecto, estábamos buscando formación de este público en lo que respecta a la inclusión, a la percepción de que es posible realizar un espectáculo para ciegos y videntes ofreciendo a los participantes experiencias significativas y diversas. «De cierta manera, los orígenes de la sociedad son los orígenes del teatro por-

¹² Rabêllo, *Teatro-educação*, 70.

que es por la personificación e identificación que el hombre, en toda su historia, se ha relacionado con los otros». ¹³ Así, el teatro puede transformarse en una acción social capaz de realizar un proceso de inclusión y tornarse un mediador entre el sujeto ciego y la sociedad.

Durante varios ensayos me dediqué a llevar para el salón de ensayos textos cortos cuando trabajaba la poética de la palabra. La propuesta era presentar distintos textos por medio de lecturas dramáticas, ¹⁴ de manera que cada frase dicha pudiese crear un escenario de imágenes mentales y muchos elementos que ellos darían cuenta de visualizar: cuadros imaginativos a través de poesías, de cuentos, de historias, por medio de los cuales ellos mismos tendrían que finalizar, utilizando los mismos recursos, esto es, dentro de un texto primordialmente poético, incluir sonidos, olores y visualidades. Cabe destacar que, sin el sentido de la visión, algunos de los estudiantes cerraban los ojos, sonreían y discutían sobre las historias oídas.

Al relatar este momento, conviene mencionar la escucha sensible, especialmente sobre lo que Constantin Stanislavski denominó 'verdad escénica'. «En la vida común, la verdad es aquello que existe realmente; en escena: algo que no tiene existencia de hecho, pero podría ocurrir». ¹⁵ De hecho, es necesario creer en aquello que es dicho, pues así es que se puede convencer una platea.

El teatro es el arte del encuentro, la magia que ocurre cuando las miradas se cruzan, la complicidad del intercambio, la potencia de afecto. Las experiencias relatadas en este artículo no traen el trueque de miradas, pero potencializa la creencia en el otro, en lo que él dice, y de qué manera la escucha/percepción ocurre.

¹³ Richard Courtney. *Jogo, teatro & pensamento* (São Paulo: Perspectiva, 2003): 135.

¹⁴ La lectura dramática se constituye en la presentación pública de una lectura de texto teatral, en que actores interpretan una pieza o parte de ella con texto en manos. Cfr. Marta Metzler. *Leitura dramatizada: objeto de fruição – Instrumento de estudo* (Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 4 ed. Rio de Janeiro: Letras, 2006): 131.

¹⁵ Constantin Stanislavski. *A Preparação do Ator* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986): 152.

Dramaturgia inclusiva

La elaboración de la dramaturgia —el texto propiamente dicho— ocurrió en dos etapas distintas: la primera, con vistas al esbozo de lo que buscábamos, tres monólogos fueron creados, que decían respecto a los papeles de padre, madre e hija. Mientras escribía los papeles, simultáneamente idealizaba el escenario y su distribución en el palco, así como los figurines y posición de los actores, para que de esta manera las elecciones pensadas también reflejasen la autonomía de la locomoción y su actuación.

FÁTIMA: ¡Daniela! ¡Despiértate, Daniela! ¡Hace 15 minutos que estoy parada aquí en la puerta de tu habitación intentando hacerte despertar! (...) ¡¡Fíjate en esa bata, hay tantas flores que parece que fui elegida la miss primavera de los años 60!! ¡Por Dios, Daniela! ¿Se ha muerto un cuervo aquí dentro? Levántate y coge esos calcetines podridos regados por el suelo. (...) Mi hija, con casi 20 años, viviendo conmigo, trayendo ese montón de amigos para dormir aquí, y un puñado de artistas famosos colgados en la pared... ¡Socorro, Daniela! ¡Ese cartel sacó la pintura nueva de la pared! ¡Si tengo que volver aquí para llamarte te haré a ti, tus amigos y esa tal Rita Lee, lamer esa pared, Daniela! (...) ¡Tú llegas a la habitación de tu hija, un hedor de habitación sucia, ropa echada por todos los lados y ella allí: estirada como una difunta con el trasero hacia arriba y usando la misma ropa que usó para ir al cole toda la semana! No. Zapatos, no. Los zapatos y las medias están t-i-r-a-d-o-s bien al lado de la cama. Y apestando. A-p-e-s-t-a-n-d-o. ¡¡Despiértate, Daniela!!¹⁶

Partiendo de este momento, los textos eran llevados para el salón de ensayo por medio de lecturas dramáticas y compartidos con los

¹⁶ Juliana Partyka. *Dramaturgia inclusiva: Recuso alternativo a áudio-descrição no trabalho teatral com pessoas com deficiência visual*. IX Jornada Latino Americana de Estudos Teatrais (Blumenau, SC: Universidade de Blumenau, 2016). Disponible en: www.noipc.org.br/projetos/ilusao-otica

actores que incluían sus opiniones, percepciones y maneras distintas de elaboración de esta práctica en conjunto. Esta construcción colaborativa fue uno de los momentos más importantes del proceso, pues a través del intercambio constante entre los participantes fue posible observar los huecos de creación imaginativa que necesitaban de relleno textual y escénico. Por otro lado, la palabra por sí misma no comportaba la totalidad de la experiencia anhelada por el público con discapacidad visual, especialmente por el deseo de no asemejar la expresión poética y artística a la mera lectura de textos, pero sí por proporcionar a estos —y también a los actores en palco— el contacto, y la presencia por medio de otras percepciones, sin la utilización del sentido visual.

Arte puede ser definida como la práctica de crear formas perceptibles y expresivas del sentimiento humano. Digo formas “perceptibles” y no “sensoriales” porque algunas obras de arte se ofrecen más a la imaginación de que a los sentidos exteriores.¹⁷

Este es el punto en que la dramaturgia deja de ser apenas hablada e imaginada como producción textual, y pasa a tener dimensión escénica. En esta perspectiva, los elementos presentes en la escena tienen funciones expandidas y trabajan en conjunto para abarcar la totalidad de la obra ofrecida al público, comprendiéndola como una obra cercada de signos y significados, en lo cual llamamos en este estudio de ‘dramaturgia inclusiva’.

La propuesta de “Dramaturgia inclusiva” surge como forma de expresión en la cual la narrativa, además de transformar cuadros imaginativos existentes en palabras y memorias, permite una conformación sensorial de la escena proveniente de la percepción y del repertorio de experiencias individuales. Surge como alterna-

¹⁷ Langer, 1962, *apud Rabêllo, Teatro-educação*, 70.

tiva capaz de suplir las necesidades de estímulos verbales, también provenientes por la audiodescripción, ofreciendo una gran suma de posibilidades expresivas y perceptivas que, aliadas a otros elementos sensoriales, son presentadas para facilitar y permitir la comprensión de la escena, de la obra y de la narrativa, valiéndose de la sensibilidad y de la capacidad de percepción y creación imaginativa de cada individuo dentro del Arte o fuera de esta.¹⁸

El lema central de esta proposición busca hacer uso de todos los recursos escénicos como vías sensoriales de percepción, es decir, los distintos canales de percepción conectan e invitan a actores y espectadores al disfrute de un espectáculo.

La comedia como género teatral fue una solicitud de los propios actores antes de iniciar el proceso de ensayos; por este motivo, la elaboración textual fue direccionada para las potencialidades individuales y cómicas de cada uno de ellos. Desde el momento de la primera presentación de propuesta dramaturgica, trabajamos para que incluyesen sus propias hablas y tiempos de chistes, hasta que se sintiesen confortables y seguros para una futura presentación. La escenificación fue siendo elaborada de acuerdo con las características y disponibilidad escénica de los participantes.

El segundo momento de creación dramaturgica textual se pasó en el salón de ensayos. Una de las grandes dificultades encontradas estuvo directamente asociada a la asiduidad, y compromisos de accesibilidad durante el ensayo. Muchas veces, determinados participantes no conseguían llegar a los encuentros debido a la falta de auxilio en el transporte público, ómnibus colectivos que frecuentemente no paran cuando la persona señala, inexistencia de personas para acompañarles, otras enfermedades, etc. Esas cuestiones contribuyeron para que las rúbricas y los diálogos fuesen creados de manera abierta, sin género específico, para el caso de ausencia de actores, la sustitución de ellos no pesase en el colectivo.

¹⁸ Partyka. *Dramaturgia inclusiva*, 212.

En el texto teatral, las características de los objetos y la localización de personajes eran dadas a través de sus propias hablas, como Arnoldo —personaje que representaba el padre de familia adicto en juegos— presenta el siguiente texto ya en el inicio de su monólogo:

Estoy aquí sentado a la mesa, en esta misma silla de paja, con esta toalla horrenda con estampa de ananá. ¿Silla de paja fuera de moda?

Resuelta la demanda de los actores, entendíamos que este molde, la información siendo presentada en el propio texto teatral, también informaría con detalles el público que asistiría al espectáculo. Para una experiencia táctil, la acción de disposición espacial del escenario, muebles, aderezos y dimensión de palco fueron creadas en escala a través de una maqueta realista disponible para acceso del público con discapacidad visual antes del espectáculo.

Al crear esta propuesta, también se pensó en un mecanismo interactivo de recepción: una sinopsis del texto presenta el espectáculo como un grupo de personas adictas a los juegos de azar, en la que una familia destinada al fracaso ve una gran oportunidad de apuesta, y todos deciden participar de un sorteo clandestino sin el conocimiento del resto de la familia. Basándose en esta información, inmediatamente imaginamos, razonablemente, algunas creaciones imaginativas advenidas de este fragmento: trajes coloridos, collares, personas decadentes, grupos sonrientes y efusivos. Además, el género descrito en la sinopsis también es importante para la recepción del espectáculo, el público es informado sobre la proposición del espectáculo: leve, para tranquilizar y relajar.

Seguramente las características de los figurines también pudieron ser insertas en el texto teatral de manera que puedan envolver al espectador y despertar su propia creación de imagen, mas los detalles de texturas, levedad y aspectos físicos también fueron insertos en la recepción antes del espectáculo, donde los propios personajes recibían al público con abrazos, pláticas e informaciones relevantes

que, quizá, pasasen desapercibidas durante el espectáculo. De este modo, el público también puede conocer características personales de los actores como característica del pelo y talla, informaciones estas que enriquecían cada vez más el conjunto de percepciones que se completaría en el suceder del espectáculo.

El diseño de sonido, tercer elemento escénico que hace parte del conjunto de informaciones y modos de inclusión en el espectáculo teatral fue creada durante los procesos de ensayo, y se colmó por ser una junta de todos los otros recursos. Además de utilizar músicas ya existentes, unimos otras posibilidades presentadas en vivo, utilizando potencialidades de los propios actores, como instrumentos musicales a quien sabía ejecutarlos y recursos vocales de los participantes, en caso de que ellos hubieran participado de talleres de canto en años anteriores.

La experiencia sonora para los actores fue elaborada en sentido de orientar la localización espacial a través de sonidos advenidos de elementos del espectáculo, tal como el desplazamiento y el cambio de escenas, con el propósito de auxiliar la comprensión de los espectadores. A título de ejemplo, cubiertos, vasos y conversaciones familiares provenían de la localización exacta de la mesa del desayuno; la guitarra y músicas cantadas orientaban la localización de la habitación; murmullos, tintinear de copas y pláticas estridentes mostraban el espacio destinado al bar del club de juegos.

Para que el público con discapacidad visual comprendiese el desplazamiento de actores entre una escena y la otra sin la necesidad de describir estos movimientos, zapatos de tacón, collares de piedras y metal fueron insertados de manera de ofrecer al espectador el trayecto exacto de un espacio a otro. Utilizados todos los recursos escénicos de modo estéticos y también prácticos pensados en la inclusión de la persona con discapacidad visual, se pudo comprender a través de esta experiencia la posibilidad de crearse un espectáculo teatral en que la obra habla por sí misma, construida a favor de la accesibilidad para ciegos y videntes, sin que fuera necesaria la utilización de recursos externos al espectáculo.

Para Jacques Rancière (2012), la condición impuesta al espectador común y la importancia dada al acto de mirar limita la capacidad de creación individual, condicionando aquel que puede ver a la actitud pasiva de un agente falto de conocimiento y acción. La dramaturgia inclusiva propuesta en este espectáculo y direccionada al público con discapacidad visual encuentra, en el concepto de 'espectador emancipado' de Rancière, el argumento para el entendimiento de los recursos utilizados en lo que dice respecto a la recepción sensorial por el espectador con discapacidad visual.

La condición del espectador es una cosa mala. Ser un espectador significa mirar hacia un espectáculo. Y mirar es una cosa mala, por dos motivos. Primero, mirar es considerado el opuesto de conocer. Mirar significa estar delante de una apariencia sin conocer las condiciones que produjeron aquella apariencia o la realidad que está por detrás de ella. Segundo, mirar es considerado el opuesto de actuar. Aquel que mira para el espectáculo permanece inamovible en su silla, falto de cualquier poder de intervención. Ser un espectador significa ser pasivo. El espectador está separado de la capacidad de conocer, así como él está separado de la posibilidad de actuar.¹⁹

El formato teatral propuesto provee a los actores y espectadores con discapacidad visual una experiencia artística, estética, emancipadora y "hace con que ellos abandonen la condición de espectador: ellos no más están sentados delante de un espectáculo, están cercados por la escena, arrastrados para el círculo de la acción, lo que devuelve a ellos su energía colectiva."²⁰

Esta propuesta invita a cada individuo a hacer uso de su propia imaginación y creatividad, de modo de alcanzar su propia percepción del espectáculo de manera única e individual, tal cual la pro-

¹⁹ Jacques Rancière. *O espectador emancipado* (São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012): 3.
²⁰ Rancière. *O espectador emancipado*, 8.

puesta real del arte: conectarnos con aquello que nos toca, y dejarnos tocar por aquello que esencialmente conversa con nosotros.

Conclusión

Factores como la orientación espacial, la lectura de la expresión corporal y facial de los colegas de escena, la falta de referencias visuales en los ciegos natos, y además elementos sensoriales, son grandes obstrutores para que ellos puedan actuar de forma satisfactoria en la búsqueda de la excelencia artística y expresiva. Sin embargo, para los espectadores con discapacidad visual las dificultades aumentan, pues no hay relación con el proceso y otras referencias para la comprensión del texto y de la escenificación, lo que hace que el método de audiodescripción sea considerado un medio de suplir las demandas visuales y dar empoderamiento a estos espectadores. Empoderamiento en el sentido de concientización, creación de socialización del poder entre los ciudadanos, conquista de la condición y de la capacidad de participación, inclusión social y ejercicio de ciudadanía.

Se explota, entonces, a través de la dramaturgia, una manera de suplir las necesidades de estímulos visuales de creación y comprensión de texto, de la obra y de los recursos de escenificación, a través de la creación individual e imaginativa particular de cada individuo. La experiencia investigada se preocupa en sumar métodos de accesibilidad para una mayor inclusión artística, asegurando alternativas y posibilidades al hacer teatral no solo para espectadores con discapacidad visual, sino también para artistas aptos para realizar cualesquier actividades dentro y fuera del palco, independientemente de su discapacidad, valorizando su potencial creativo y cognitivo.

El proyecto “Teatralizando la Educación” comprueba los muchos obstáculos a ser superados en la búsqueda de la autonomía, protagonismo de la persona con discapacidad, y accesibilidad

a espectáculos teatrales; también muestra una experiencia que dice mucho sobre el pensar y el hacer artístico inclusivo, investigando así posibilidades de creación en que sean respetadas sus potencialidades y vivencias personales, sin enfocar en el nivelación de actores y espectadores por medio de sus deficiencias, sino, sin dudas, en sus aptitudes.

Esta propuesta dramática se presenta como una alternativa que se vale de elementos escénicos propios a la escenificación, para que, en el propio contexto dramático, sea posible la inserción de recursos no visuales. La idea es que las formas encontradas artísticamente en un proceso creativo auxilien los espectadores en el entendimiento del espectáculo, sobre todo, favorezcan una experiencia artística de manera legítima, demostrando cómo la supuesta limitación impuesta por la ausencia de visión puede ser aminorada por soluciones sensoriales propias a la narrativa y a las capacidades expresivas y perceptivas de cada individuo.

El proceso de creación dramática y el de las barreras actitudinales en este camino surgieron como propulsores al desarrollo de nuevas formas de pensar el arte, entendiendo la importancia de la palabra en el discurso escénico, al mismo tiempo que no se limita a la oralidad, mas la utiliza en el proceso de creación expandido a otros canales de percepción, y a los modos como cada uno de ellos alcanza y transforma la recepción teatral.

La transposición de los obstáculos impuestos por la falta de la visión no debe ser limitada a espacios u obras de arte estáticas, más en la relación de estas personas y su inclusión efectiva en actividades artísticas, no solo por cumplimiento a la ley, sino entendiendo que solo la verdadera accesibilidad transforma la sociedad en un mundo de justicia e igualdad.

Bibliografía

- Brasil, Portaria. nº 310, de 27 de junho de 2006. 2006. Disponible en: <http://www.mc.gov.br/portarias/24680-portaria-n-310-de-27-de-junho-de-2006>. Acceso 05 julio de 2020.
- Costa, Adailson. *Teatro das emoções e emoções no teatro: Diálogos entre neurociência e Stanislavski*, 148f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal de Goiás: Goiás, 2014.
- Courtney, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- Lima, Rosa Amélia Souza, “Inclusão: Discussões e perspectivas para o processo inclusivo” (2005). Disponible en: <https://www.webartigos.com/artigos/inclusao-discussoes-e-perspectivas-para-o-processo-inclusivo-na-escola/92408>. Acceso 12 de setembro de 2020.
- Metzler, Marta. *Leitura dramatizada: objeto de fruição – Instrumento de estudo*. (Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 4 ed.). Rio de Janeiro: Letras, 2006: 231-2.
- Oliveira, Ana Luiza Valente. *Projeto Ilusão Ótica: Espetáculo Teatral Tudo que vi de olhos fechados*. Curitiba: ARDesign, 2016: 52.
- Partyka, Juliana. *Dramaturgia Inclusiva: Recuso alternativo a áudio-descrição no trabalho teatral com pessoas com deficiência visual* (IX Jornada Latino Americana de Estudos Teatrais). Blumenau, SC: Universidade de Blumenau, 2016: 208-214.
- Rabêllo, Roberto Sanches. *Teatro-educação: Uma experiência com jovens cegos*. Salvador: Edufba, 2011.
- Rancière, Jacques. *O espectador emancipado* (trad. de Ivone C. Benedetti). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- Spolin, Viola. *O jogo teatral na sala de aula* (trad. Ingrid Koudela). São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Stanislavski, Constantin. *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- Vygotski, Lev Semionovitch. *Obras Completas – Tomo V. Fundamentos de Defectologia*. La Habana: Pueblo Educación, 1989.



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Crear y educar El quehacer de artistas-docentes en una propuesta de formación en educación artística

Rosa María Guadalupe Rivera García

Doctoranda del Departamento
de Investigaciones Educativas

CINVESTAV-IPN

rosa.rivera@cinvestav.mx

RESUMEN

El propósito de este artículo es mostrar cómo un grupo de cuatro artistas-docentes, que trabajan de manera interdisciplinaria en un seminario especializado en educación artística de un programa interinstitucional de formación docente en la Ciudad de México, llevan a cabo estrategias artísticas y pedagógicas que se imbrican entre sí para lograr que el estudiantado reconozca sus capacidades creativas y genere productos con características artísticas. Para lograrlo, se profundiza sobre la figura de artista-docente, se describe la forma de trabajo en el seminario, se recuperan reflexiones que sus protagonistas expresaron en entrevistas etnográficas y se analizan a la luz de planteamientos generados desde las artes, la pedagogía y la educación artística. El resultado del análisis deja ver que en el quehacer de este grupo lo

creativo y educativo se fusionan en favor del reconocimiento del alumnado como agentes imaginativos capaces de incidir en contextos sociales y educativos diversos.

PALABRAS CLAVES: artistas-docentes, pedagogía, creatividad, formación docente, educación artística.

TITLE: Create and Educate. The work of artist teachers in an art education training proposal

ABSTRACT

The purpose of this paper is to show how a group of four artist teachers who work in an interdisciplinary way in a specialized seminar in art education of an inter-institutional teacher training program in Mexico City, perform artistic and pedagogical strategies that overlap with each other to ensure students recognize their creative capacities and generate products with artistic characteristics. To achieve this, the figure of artist teacher is conceptualized, the way of working in the seminar is described, reflections that its protagonists expressed in ethnographic interviews are recovered and they are analyzed in the light of approaches from the arts, pedagogy and art education. The result of the analysis shows that in the work of this group, the creative and the educational are merged in favor of the student's recognition as imaginative agents, capable of influencing different social and educational contexts.

KEYWORDS: artist teachers, pedagogy, creativity, teacher training, art education.

Introducción

Las perspectivas que reflexionan y analizan los vínculos entre las artes y la educación son diversas y surgen desde distintos ámbitos. Por un lado, están las propuestas de artistas, curadoras¹ y gente implicada en museos y espacios culturales que a partir de su quehacer buscan generar opciones para la implicación de distintos sectores de la población en las producciones artísticas, fomentar la participación y reflexión ciudadana, y con ello la transformación social y el fortalecimiento de lazos comunitarios, entre otros aspectos. En el caso de América Latina, el libro editado por Renata Cervetto y Miguel Ángel López² da cuenta de algunas de estas acciones, así como algunos artículos publicados en revistas especializadas en artes.

1 Para facilitar la lectura se utiliza el femenino para nombrar a mujeres y hombres.

2 Renata Cervetto y Miguel Ángel López (eds.). *Agítese antes de usarse. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (Costa Rica: Teor/ética y MALBA, 2016).

Por otro lado, están las propuestas que surgen desde el ámbito de la educación artística profesional que, de acuerdo con Acha,³ tiene la intención de formar profesionales del arte y dotarlos de técnicas y procedimientos para la interpretación y creación artística. En este ámbito, además de la vasta bibliografía sobre metodologías específicas para la enseñanza de técnicas en diversas disciplinas artísticas, en México destacan los trabajos coordinados por María Esther Aguirre Lora⁴ que, desde una perspectiva histórica, analizan procesos de formación artística profesional en distintas disciplinas.

Por último, se encuentran las reflexiones que desde el ámbito de la educación formal escolarizada se han hecho respecto a la importancia de las artes en la formación integral de las personas y que Acha⁵ ha nombrado educación artística escolar, cuya intención es aportar al desarrollo de habilidades emotivas, perceptuales cognitivas y sociales a partir del contacto con las disciplinas artísticas en las escuelas de educación básica. Aunque en el caso de México la defensa de las artes en la educación tiene antecedentes en los planteamientos de Justo Sierra⁶ y José Vasconcelos⁷ a principios del siglo XX, en este país y en buena parte del mundo ha cobrado mayor fuerza con las dos conferencias mundiales de educación artística organizadas por la Unesco,⁸ en las que se ha defendido este campo como un derecho de niñas y jóvenes pues contribuye al desarrollo de competencias para la vida, promueve

3 Juan Acha. *Educación artística escolar y profesional* (Distrito Federal: Trillas, 2001).

4 María Esther Aguirre (coord.). *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM* (Distrito Federal: UNAM-IISUE, 2015) y *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística 1920-1970* (Ciudad de México: UNAM-IISUE, 2017).

5 Acha, *Educación artística escolar y profesional*.

6 Justo Sierra. “Escuelas normales y superiores. Contestación al Dr. Luis E. Ruiz”, en *Obras completas VIII La educación nacional* (Distrito Federal: UNAM, 1991): 118-128.

7 José Vasconcelos. *Antología de textos sobre educación* (Distrito Federal: SEP-FCE, 1981).

8 Unesco. *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI* (Lisboa: Unesco, 2006) y *Segunda conferencia mundial sobre educación artística. La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* (Seúl: Unesco, 2010).

el desarrollo de la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico y favorece la innovación y comprensión de la diversidad en el mundo, planteamientos sobre los que han profundizado diferentes especialistas en el campo.⁹

Si bien en el campo emergente en las artes y la educación hay cruces entre estas perspectivas y las reflexiones que surgen en una o en otra pueden enriquecer la comprensión de fenómenos particulares, es en la última en la que se inserta la indagación que se está desarrollando en el marco del doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) en México. Sobre este estudio se exponen algunos resultados en el presente escrito.

El objetivo del artículo es mostrar cómo lo artístico y lo pedagógico confluyen y se fusionan en la forma de trabajo de cuatro artistas-docentes que imparten en dupla un seminario especializado en educación artística destinado a docentes en formación. Para ello se exponen algunos aspectos de la investigación y la metodología utilizada para la construcción de datos, se conceptualiza la figura de artista-docente, se describe la forma de trabajo en el seminario, se analizan fragmentos narrativos de las artistas-docentes sobre su quehacer y se presentan algunas reflexiones finales orientadas a pensar su forma de trabajo como una práctica educativa creativa en la que se ponen en juego cruces interdisciplinarios entre las artes y la educación.

⁹ Graeme Chalmers. *Arte, educación y diversidad cultural* (Barcelona: Paidós, 2003). Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno* (Barcelona: Paidós, 2003); Elliot Eisner. *Educación la visión artística* (Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1995); Elliot Eisner. *El arte y la creación de la mente* (Barcelona: Paidós Ibérica, 2004); Howard Gardner. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (Distrito Federal: FCE, 1994); Maxine Greene. *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, (Barcelona: Grao, 2005); Maxine Greene. *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. (Distrito Federal: Edere, 2004); Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía Pimentel (coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, (Madrid: OEI, Santillana, 2009).

Sobre la investigación y la construcción metodológica

El destacado papel de las artes en la vida de las personas y particularmente en la formación de las infancias y juventudes, exige desarrollar investigaciones que permitan profundizar en la manera en que las artes son enseñadas en las escuelas de educación básica, e indagar sobre el tipo de formación que se brinda al profesorado en este campo. La investigación que se lleva a cabo se enfoca en el segundo aspecto, específicamente en la propuesta formativa impartida por cuatro artistas-docentes especialistas en artes visuales, danza, música y teatro respectivamente que, organizados en dupla, desde el 2014 diseñan e implementan secuencias didácticas de exploración artística interdisciplinaria, en el seminario especializado que forma parte de la Línea de Educación Artística (LEA)¹⁰ de la maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en convenio con el Centro Nacional de las Artes (Cenart) en la Ciudad de México.

La MDE es un programa profesionalizante que busca mejorar las prácticas de maestras, directivas y administrativas del Sistema Educativo Nacional. La LEA pretende, entre otros aspectos, que las estudiantes diseñen e implementen propuestas de educación artística y el seminario especializado, distribuido en tres semestres, se plantea como una forma distinta de enseñanza artística en el que se enfatiza la exploración y la reflexión, sus propósitos tienen que ver con el reconocimiento del pensamiento artístico, la valoración del trabajo colaborativo interdisciplinario y el desarrollo de la capacidad creativa para realizar proyectos o materiales para la escuela básica.¹¹

El objetivo de la investigación es comprender y analizar la forma de trabajo de ese grupo de artistas-docentes en el seminario especializado. Para ello se recurrió a una metodología de corte cualita-

¹⁰ En distintos momentos del artículo me referiré a ella como LEA.

¹¹ Línea de Educación Artística, *Programa de estudio del Seminario Especializado I* (Ciudad de México: UPN-Cenart, 2017).

tivo que, de acuerdo con Elliot Eisner,¹² destaca las cualidades de una realidad específica y busca escudriñar los significados que construyen las personas mediante la descripción, el análisis y la interpretación de situaciones concretas. Hechos particulares cuya riqueza radica en su contextura densa¹³ y que quien indaga busca mostrar parte de la fina filigrana que subyace en ellos. Para lograrlo, la investigación se llevó a cabo con una intención etnográfica, a través de la cual se buscó documentar las relaciones y sucesos que tienen lugar en un contexto específico a través de la experiencia directa de observación. A partir del análisis de lo observado y escuchado, se intentó construir conocimiento¹⁴ acerca de los procesos de formación docente en educación artística en México.

Con la finalidad de identificar algunas constantes en la forma de trabajo de las artistas docentes, se observaron 22 sesiones del seminario especializado en dos momentos distintos. El primero fue con una generación integrada por 6 mujeres y un hombre que estaban en el último semestre del seminario (generación saliente) y el segundo momento fue con un grupo de estudiantes conformado por 9 mujeres y 1 hombre que cursaba el primer semestre del seminario (generación entrante).¹⁵ Las sesiones tenían una duración de cuatro horas y se llevaban a cabo semanalmente durante los periodos de enero a mayo de 2018 y enero a mayo de 2019, respectivamente.

Para fortalecer el registro escrito de lo observado en el diario de campo, se realizaron grabaciones en audio y video de momentos específicos de las sesiones, así como algunas fotografías. Todos los tipos de registro permitieron hacer una descripción densa¹⁶ de cada una

12 Elliot Eisner. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (Barcelona: Paidós, 1998).

13 Clifford Geertz. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, (Barcelona: Gedisa, 1992): 19-40.

14 Elsie Rockwell. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós, 2009).

15 Estudiantes con diferentes formaciones disciplinares (normal o docencia en educación básica, comunicación gráfica, psicología, teatro, música, comunicación social, pedagogía, trabajo social) pero con el común denominador de tener experiencia docente.

16 Geertz, "Descripción densa...".

de las sesiones y a partir de ello identificar sus características, los ejes o momentos a partir de los cuales se organizaban, la interacción entre las distintas duplas y con las estudiantes, así como algunos patrones en las formas de hacer de cada una de las artistas-docentes.

Con la intención de profundizar en la manera en que cada una de las artistas-docentes vive y concibe el seminario especializado y tener un acercamiento a sus trayectorias en el campo de la educación artística, se realizaron de manera individual entrevistas etnográficas¹⁷ en las que se enfatizó la escucha atenta de las interlocutoras, intentando seguir su lógica narrativa y adaptarse a sus cadencias discursivas para generar un diálogo respetuoso y no intrusivo, pero con la clara intención sobre lo que se quería conocer. Para lograrlo, más que una serie de preguntas preestablecidas, se elaboró un guion de temáticas a abordar, algunas de ellas fueron surgiendo en la narrativa de cada artista-docente y otras eran expuestas directamente por la investigadora, pero siempre vinculándolas con algo previamente dicho por las interlocutoras. Para evitar «(e)l terror del investigador de olvidar lo que ve y lo que se le dice»¹⁸ y conservar las palabras de cada artista-docente de manera fidedigna, todas las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron.

Toda la información recabada se releyó en diferentes momentos y en función del objetivo de la investigación se fueron identificando categorías respecto a la forma de trabajo de las artistas-docentes en el seminario especializado. Los hallazgos obtenidos apuntaron a comprender la forma de trabajo de las artistas-docentes como una práctica educativa creativa en la que se ponen en juego múltiples aspectos artísticos y pedagógicos que, articulados entres sí, posibilitan, entre otras cosas, vivir la docencia como un proceso gozoso y creador, a la vez que se motiva a las estudiantes a vivirse como agentes imaginativos con posibilidades artísticas y con herramientas para la enseñanza de las artes.

17 Rosana Guber. "La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad", en *Etnografía. Método, campo y reflexividad* (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001): 75-100.

18 *Ibidem.*, 77.

Las artistas-docentes y su forma de trabajo en el seminario especializado

La decisión de nombrar artistas-docentes a las protagonistas de la investigación se fundamentó en que la formación inicial de todas fue en escuelas profesionales de arte y ello les brindó una forma particular de enfrentarse y ver el mundo. Esta perspectiva se articuló con su preparación pedagógica, que en la mayoría de los casos fue posterior a su formación artística y a partir de esa mancuerna disciplinar es que diseñan y ponen en marcha una propuesta particular de formación docente en educación artística (Tabla 1).

Conforme se avanzó en la investigación hubo un acercamiento a planteamientos de distintas latitudes que han construido figuras para nombrar a las profesionales que llevan a cabo su quehacer en el campo emergente entre las artes y la educación.¹⁹ Lo anterior permitió reconocer que en México no ha existido una reflexión profunda sobre ello y que a las artistas o educadoras que laboran en museos o espacios de educación no formal suele llamárseles talleristas, y a las artistas o especialistas en arte que trabajan en el campo de la educación artística profesional o escolar,²⁰ se les llama docentes de arte.

En el caso de las protagonistas de la investigación, el perfil de su quehacer no se ajusta a ninguna de las dos figuras utilizadas en México, pues su labor la desarrollan en el intersticio entre una institución de educación superior enfocada a lo educativo: la Universidad Pedagógica Nacional, y el Centro Nacional de las Artes que

19 Arteducadores en España: Andrea De Pascual y Carmen Oviedo (coords.), *Cartografías Arte + Educación*, (Madrid: Fundación Daniel & Nina Carasso, s/f), Teaching artist en Estados Unidos y varios países del norte de Europa: Marit Ulvund, "In the Age of the Teaching Artist? What Teaching Artists are and do", *Nordic Journal of Art and Research* 4, N.º 1 (2015): 19-36. Y artist teacher en Reino Unido: James Hall, "Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher", *International Journal of Art & Design Education* 29, N.º 2 (2010): 103-110; Alan Thornton, "The Artist Teacher as Reflective Practitioner", *International Journal of Art and Design Education* 24, N.º 2 (2005): 166-174; y en Chile: Rosario García-Huidobro, "Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades", *Innovación Educativa* 18, N.º 77 (2018): 39-56.

20 Acha, *Educación artística escolar y profesional*.

busca impulsar «nuevos enfoques y modelos para la educación, la investigación y la difusión de las artes con énfasis en [...] la interdisciplina». ²¹ Además, la intención del programa de posgrado en el que se inserta su quehacer va enfocado a mejorar las prácticas educativas en artes de las participantes, ello les exige crear una manera diferente de compaginar su perfil artístico y su perfil docente, pues no se trata únicamente de utilizar planteamientos didácticos para transmitir contenidos o técnicas artísticas, sino de fusionar en una sola práctica sus conocimientos y formas de hacer artísticas y pedagógicas para dar lugar a una figura renovada de artista-docente que no confronte a una u otra profesión, sino que posibilite el enriquecimiento entre ambas.

Tabla 1. Artistas-docentes²²

Artista-docente	Formación artística de origen	Formación pedagógica	Otros estudios	Ejercicio profesional docente
Álvaro	Licenciado en artes visuales	Diplomado en educación estética	Maestría en artes visuales. Doctorado en estudios latinoamericanos	Docente en la LEA, cursos, talleres y diplomados de educación artística y estética
Dafne	Ejecutante de danza folclórica	Licenciatura en pedagogía	Licenciatura y maestría en educación artística. Doctorado en ciencias sociales	Docente en la LEA, cursos, bachillerato, instituciones de educación superior y escuelas profesionales de danza
Mirna	Licenciada en educación musical	Maestría en desarrollo educativo	Licenciatura en psicología. Doctorado en educación musical	Docente en la LEA, cursos, escuelas primarias, instituciones de educación superior y escuelas profesionales de música
Teo	Licenciado en actuación	Maestría en desarrollo educativo	Maestría en Tecnología Educativa	Docente en la LEA y bachillerato, cursos, talleres y diplomados de educación artística

Fuente: Elaboración propia

²¹ Centro Nacional de las Artes. *Arte, Educación y Tecnología. Catálogo de servicios* (Distrito Federal: Cenart, 2015): 3.

²² Por razones de confidencialidad, los nombres de las artistas-docentes son ficticios, su inicial coincide con la de la disciplina que imparten: artes visuales, danza, música y teatro.

En ese contexto interinstitucional y a través de esa figura híbrida que trasgrede dualidades²³ y abre a la complementariedad y complejidad, las artistas-docentes diseñan e implementan una forma de trabajo en la que su intención no es formar artistas, sino diseñar situaciones para generar en las estudiantes experiencias con las artes que les permitan reconocer sus capacidades creativas e imaginativas, reflexionar sobre la importancia de las artes en la educación, identificar y experimentar algunas posibilidades interdisciplinarias y desarrollar estrategias para trabajar con las artes en los distintos contextos educativos o artísticos en los que se desempeñarán profesionalmente al finalizar su proceso formativo en la maestría.

Para lograr lo anterior, las artistas-docentes imparten el seminario especializado en dupla docente, esta figura proviene de la propuesta de formación interdisciplinaria del Cenart y con ella se busca promover la construcción de procesos colectivos de enseñanza a través del diálogo entre dos o más disciplinas, con la intención de construir un planteamiento común que pueda ser problematizado por todas las integrantes del grupo.²⁴

Asimismo, estructuran el seminario en rutas teóricas integradas por un conjunto de conceptos que ayudan a comprender los procesos estéticos y artísticos y que favorecen el trabajo interdisciplinario. Estas rutas o recorridos tienen que ver con el tránsito entre la mimesis y la abstracción para el primer semestre, la percepción, experiencia y representación para el segundo y las perspectivas contemporáneas entre el arte y la educación para el tercer semestre.²⁵ La aproximación a estos conceptos se da a través de diferentes textos teóricos que las estudiantes deben leer antes de cada sesión y dichos conceptos se articulan con la exploración artística que proponen las artistas-docentes desde su disciplina, con la intención de que las estudiantes desarrollen procesos que impliquen la producción artística.

23 García-Huidobro. "Artistas-docentes que aprenden a enseñar...".

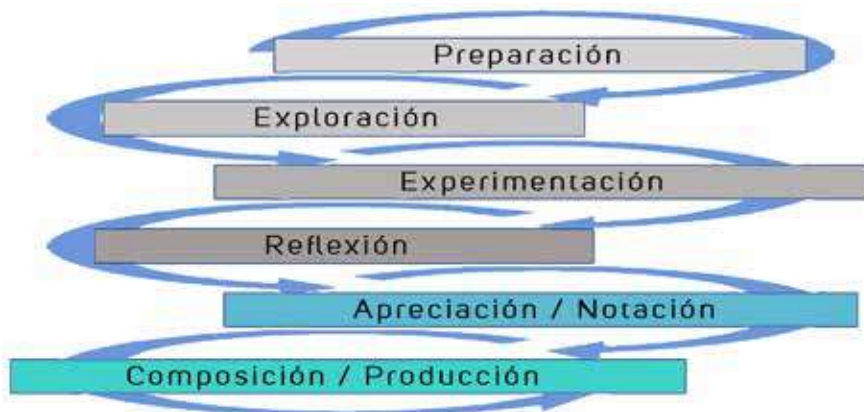
24 Centro Nacional de las Artes. *Modelo interdisciplinario para la enseñanza de las artes* (Documento interno de la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart, 2012).

25 Línea de Educación Artística. *Programa de estudio del Seminario Especializado III* (Ciudad de México: UPN-Cenart, 2017).

Con la finalidad de lograr esa intención creativa, las sesiones se organizan en distintos procesos guía que, aunque llevan una secuencia, no necesariamente suponen una seriación, ni orden único (Figura 1). Se debe señalar que la identificación inicial de esos procesos o momentos fue a partir de la observación etnográfica que se realizó a las sesiones del seminario y que después se complementó con lo planteado por tres de las artistas-docentes en un libro en el que reflexionan sobre su práctica.²⁶

El primer momento supone una preparación del cuerpo o un contacto inicial con los materiales o aspectos técnicos que se trabajarán en cada disciplina. La exploración es una aproximación individual a las posibilidades de los recursos disciplinarios que cada una de las artistas-docentes pone sobre la mesa, supone libertad para imaginar e idear relaciones, pero es acotado por la guía de las artistas-docentes a través de consignas específicas. La experimentación implica el ensayo de diferentes posibilidades a partir de la selección de elementos previamente explorados, puede ser un proceso individual o en equipos.

Figura 1. Procesos guía del seminario especializado



Fuente: Elaboración propia

26 Alma Michel (coord.). Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. *Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo* (Ciudad de México: Cenart-UPN, 2016).

La composición o producción es la maduración o materialización de lo explorado y experimentado con antelación y a través de ella se busca representar artísticamente en un producto concreto lo construido en los momentos anteriores, puede ser de manera individual, grupal o colectiva. La apreciación o notación es el reconocimiento a través de la observación de los elementos que constituyen las producciones propias o de las compañeras. Este proceso tiene lugar en momentos distintos pues no solo se aprecian los productos finales, sino también los resultados parciales de la exploración y la experimentación, suele ser guiada por las artistas-docentes quienes —sobre todo el de artes visuales— apuntan hacia la identificación de elementos formales de lo producido.

El proceso de reflexión está claramente vinculado con la apreciación pues, dado que ambos son procesos colectivos en los que todas las integrantes del grupo participan, supone un intercambio sobre las formas de mirar de cada una, formas que pueden complejizar la creación propia y dar pie a modificaciones de lo explorado, experimentado o producido. La reflexión también supone pensar sobre el proceso creativo personal o de las compañeras que, en ocasiones, es articulado con algunos planteamientos teóricos revisados en los textos.

La articulación de estos procesos guía se complejiza con el diálogo interdisciplinar con la dupla y da lugar a una forma creativa de docencia artística sobre la que se profundizará en los siguientes apartados.

Lo artístico y lo pedagógico en la forma de trabajo de las artistas-docentes

Con la intención de caracterizar la docencia artística de las protagonistas del estudio y analizar los cruces entre lo artístico y lo pedagógico en su forma de trabajo, se recuperan fragmentos específicos de las entrevistas en las que las artistas-docentes reflexionan sobre al-

gunos aspectos implicados en la impartición del seminario especializado. Estos aspectos tienen que ver con las actitudes para el diálogo y la creación, el tipo de productos generados por las estudiantes, la adaptación e improvisación en el proceso creativo y educativo, el énfasis en habilitar las posibilidades creativas del estudiantado y el gozo que les genera participar en el seminario.

Apertura y flexibilidad como condiciones dialógicas y creativas

Los conceptos de las rutas teóricas del seminario especializado funcionan como nodos o puntos de intersección a partir de los cuales se tejen las relaciones entre las disciplinas artísticas de la dupla que participa en cada sesión, así como los vínculos entre la teoría y la práctica. Es en función de esos conceptos que se elige una lectura teórica y a partir de ello las artistas-docentes diseñan actividades para trabajar de manera exploratoria y experimental con contenidos específicos de sus disciplinas, a la vez que idean relaciones con la disciplina de la otra integrante de la dupla, siempre enfocando el proceso hacia la composición que generarán las estudiantes. Lo anterior supone, en palabras de Mirna:

[...] adecuar todo lo que estás haciendo, pero no solamente es con la persona, sino con el tema que estás viendo y con la lectura que estás realizando [...] para mí era muy complejo, nunca había trabajado así en mi vida, en mi historia, o sea, más bien yo decía, yo propongo esto, para hacer esto y llegar acá. Pero acá es, [...] vas a leer a Jauss, o vas a leer a Dewey, o vas a leer a quien te toque, y sobre eso diseñas.²⁷

El dicho de la artista-docente de música deja ver varios aspectos que valen la pena analizar con la intención de señalar cómo esta forma particular de trabajo supone desplazamientos respecto a

²⁷ Mirna (artista-docente de música) en entrevista con la autora, julio 2019.

una perspectiva sobre lo que implica enseñar contenidos artísticos. En primer lugar, considerar a otra persona supone abrirse al diálogo para construir algo común y ajustar o dejar de lado el contenido que uno pretendía enseñar, a ello se suma la complejidad de hacerlo en función de una temática o lectura particular, en ese sentido, planear e implementar la enseñanza desde esta perspectiva exige flexibilidad y apertura para buscar una manera en la que ambas disciplinas confluyan y aporten para generar experiencias con las artes en las estudiantes en función de un contenido particular.

Las actitudes de apertura suponen una «capacidad para cambiar de una perspectiva a otra»²⁸ que, de acuerdo con Csikszentmihályi, es uno de los rasgos que definen a las personas creativas y que según Andión-Gamboa se requieren para generar un diálogo interdisciplinario, es decir, un «encuentro que provoca desplazamientos [...] un trabajo de traducción [...] y una conversación fecunda entre diferentes que no los suprime, sino que los hace querer poder».²⁹ En ese sentido, el trabajo interdisciplinario del seminario exige e invita a dialogar desde la apertura para generar algo nuevo, producto de las relaciones entre distintas disciplinas y la superación de los límites entre estas.

En segundo lugar, la descripción acerca de cómo Mirna solía trabajar permite identificar una práctica centrada en el objetivo propia de la didáctica clásica³⁰ (vigente aún en muchos contextos educativos), es decir, ella tenía claro el punto de llegada en relación con un contenido o habilidad específica y proponía cierta actividad para lograrlo; sin embargo, la manera en que se trabaja en el seminario le exigió moverse de lugar, salirse de una zona conocida, enfrentar-

28 Mihály Csikszentmihályi. *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (Barcelona: Paidós, 1998): 83.

29 Eduardo Andión-Gamboa. "Desatinos controlados: Acerca de la pedagogía interdisciplinaria", en *Arte transversal: fórmulas equivocadas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina* (Distrito Federal: Cenart, 2012): 21.

30 Edith Litwin, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (Buenos Aires: Paidós, 2008).

se a esa dificultad³¹ y resolver a partir de la exigencia de diseñar en función de otra cosa que no necesariamente implicara la enseñanza centrada en la técnica y en la que ella tiene gran cúmulo de experiencia, pues ha dado clases en una escuela profesional de música por más de veinte años. En otras palabras, rompió con una forma de hacer sedimentada y se abrió a establecer conexiones entre los planteamientos de un autor específico y algunos elementos musicales, sin centrarse en el dominio de estos sino buscando posibilidades de articulación con elementos dancísticos, plásticos o teatrales, sin tener claridad hacia dónde se llegará pues ello dependerá de las decisiones que tomen las estudiantes durante el proceso de creación.

Productos interdisciplinarios

El abandono de ese dominio de contenidos artísticos disciplinares específicos y la generación de un nuevo producto híbrido es expresado de manera clara por Dafne, la artista-docente de danza:

[...] muchas veces no importa si la producción es dancística o no porque ya se diluyó ese límite, ¿no? Entonces, hay una producción donde hay movimiento, movimiento danzado, pero no es danza, porque al articularse con la otra arte, pues fue otra cosa que a lo mejor le podemos decir en un momento videodanza, en otro momento video instalación, en otro momento instalación, en otro momento performance, pues quién sabe, ¿no? Ahí está el movimiento danzado, ahí hay herramientas de uso del espacio.³²

Lo que plantea Dafne refleja de manera clara que el trabajo interdisciplinario en el seminario especializado no supone dejar de lado

31 Si bien el grupo de artistas-docentes se incorpora como tal en el 2014, las artistas-docentes de artes visuales, danza y teatro habían trabajado en el diseño e implementación de la propuesta interdisciplinaria del seminario desde mediados del 2012. Mirna se integra con ellas hasta inicios del 2014, de ahí que enfrentara ciertas dificultades para incorporar todos los componentes de la propuesta.

32 Dafne (artista-docente de danza) en entrevista con la autora, agosto 2019.

u olvidar la disciplina de origen; por el contrario, se parte de esas formas de hacer y pensar adquiridas desde su formación profesional de origen y en función de ello se hacen propuestas de exploración y experimentación para las estudiantes. Y aunque la base son los elementos esenciales de cada disciplina artística, se trasciende la intención de generar un producto meramente disciplinar y se abre a otras posibilidades, se permite la permeabilidad entre los límites y se genera un producto híbrido en el que no importa que pesen más los elementos de una disciplina u otra, donde es irrelevante denominarlo de una manera específica y es intrascendente que se genere un producto final perfecto, sino que lo realmente importante es la experiencia y proceso de las estudiantes.

De esta forma, se rompe con lo que Blanco y Cidrás³³ denominan modelo reproductivo en educación artística centrado en el resultado, es decir, en la generación de un producto previamente establecido en el que el estudiantado se limita a imitar sus características y donde todas las posibilidades de exploración y experimentación a través de las cuales las estudiantes pueden tomar decisiones de manera autónoma, jugar con los diferentes elementos, generar preguntas y tener descubrimientos respecto a los materiales que utilizan, quedan suspendidas pues la finalidad es lograr la perfección en el resultado.

Adaptación e improvisación en el proceso creativo

En contraposición al modelo reproductivo, Blanco y Cidrás³⁴ proponen un modelo productivo centrado en el proceso y la experiencia en donde la implicación personal de las estudiantes y sus necesidades creativas tienen un papel central y a partir de ello se toman decisiones y se hacen adecuaciones:

33 Vicente Blanco y Salvador Cidrás. *Educar a través da arte. Cara a una escola imaxinada* (Pontevedra: Kalandraka, 2019).

34 *Ibidem*.

[...] muchas veces lo que están produciendo los estudiantes está tan rico, que la verdad es que no vale la pena seguir lo que estás haciendo [...] diríamos que improviso, suelto lo que tenía planeado como exploración y experimentación, y permito que lo que está ocurriendo sea más importante.³⁵

Lo anterior permite reflexionar sobre la manera en que tiene lugar la creatividad en la forma de trabajo de las artistas-docentes. Para ello conviene recuperar el planteamiento de Csikszentmihályi acerca del carácter eminentemente social de lo creativo y su énfasis en que «la creatividad no se produce dentro de la cabeza de una persona, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural».³⁶ En este fragmento de la entrevista a Dafne, pero en general en la forma de trabajo en el seminario especializado, el vínculo con las otras es una constante, ya sea entre las artistas-docentes o con las estudiantes, y es esa relación la que invita y reclama movilizar las propias propuestas para imaginar e implementar nuevas formas con y a partir de las otras.

Este proceso supone también hacer una pausa, reconocer lo que las otras necesitan y a partir de ello tomar decisiones, situación que remite a lo que plantea Acha respecto al proceso creativo que desde su perspectiva está conformado por tres fases que anteceden a la creación: la concepción, la ejecución y la maduración. Según este autor, «el artista va combinando dialécticamente lo que concibe con lo que ejecuta; lo concebido y lo ejecutado entran en interdependencia y corrección mutua»,³⁷ de tal forma que la concepción de la obra se va transformando conforme se comienza con la ejecución, pero esta es influenciada en todo momento por la concepción inicial. Así, en el caso del trabajo de las artistas-docentes en el seminario, la planeación equivaldría a la fase de concepción que se va adecuando según

35 Dafne (artista-docente de danza) en entrevista con la autora, agosto 2019.

36 Csikszentmihályi, *Creatividad...*, 41.

37 Juan Acha. *Introducción a la creatividad artística* (Distrito Federal: Trillas, 2011): 147.

los requerimientos que van teniendo lugar en la puesta en marcha o ejecución. En ese sentido, el trabajo pedagógico de diseño de las artistas-docentes no es algo fijo o cerrado, sino que es permeable y se adapta a las necesidades o situaciones que vayan surgiendo.

Habilitar la oportunidad de crear

Desde la perspectiva pedagógica, esta adaptación remite a lo que Laurence Cornu denomina como pedagogía de la ocasión, que se caracteriza por ser «más improvisadora que progresiva, más artista que funcional, más disponible que programada»,³⁸ una pedagogía que requiere del educador una habilidad para notar lo que el estudiante necesita y así favorecer que emerja una experiencia significativa de aprendizaje y se habilite la oportunidad,³⁹ es decir, que se diseñe una situación para que las estudiantes reconozcan sus propias habilidades, superando prejuicios respecto a lo que pueden o no lograr y así dar lugar al asombro sobre lo que son capaces de hacer. Esta intención queda expresada de manera clara en palabras de Teo, artista-docente de teatro:

[...] el motivo principal para estar aquí tiene más que ver con la posibilidad creadora [...] veo este espacio como una posibilidad de generar algo en los otros y disfruto mucho ese momento. O sea, disfruto muchísimo cuando alguien se sorprende porque sucedió de determinada manera una cosa o porque dice «es que no sé cómo llegamos aquí, pasamos por esto, pero de repente tenemos un ejercicio que podemos presentar en el teatro con un poco de luces». Eso se me hace muy, muy gozoso.⁴⁰

38 Laurence Cornu. "Una ética de la oportunidad", en Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (coords.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: La habilitación de la oportunidad* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004): 18.

39 *Ibidem*.

40 Teo (artista-docente de teatro) en entrevista con la autora, agosto 2019.

La caracterización que hace Teo del trabajo en el seminario como una posibilidad creadora orientada a que las estudiantes generen algo artístico y reconozcan sus capacidades imaginativas y artísticas, remite de nuevo a Cornu cuando plantea que

[...] lo posible no es una realidad menor sino promesa de otra realidad, potencial renovador. Así, el sentido de lo posible multiplica la realidad, abre a otras realidades o a una distinta; lo posible es reserva de ser.⁴¹

Trasladando eso a lo que sucede en el seminario, podría decirse que los procesos de imaginación, exploración, experimentación y composición que en él se generan, el énfasis en las necesidades de las estudiantes y el protagonismo y autonomía de estas en la toma de decisiones creativas, abonan un terreno para que germine la posibilidad, la posibilidad respecto a la creación a través de las artes, pero también la posibilidad de «liberarse hasta tal punto que acierte(n) a vislumbrar lo que pudiera(n) ser, a formarse nociones de lo que debería(n) ser y todavía no (son)»,⁴² un proceso de liberación que supone dejar atrás prejuicios, ataduras y limitaciones para imaginar distintas posibilidades.

Este proceso de liberación se vincula con diversos planteamientos educativos críticos como la pedagogía de la autonomía de Freire, en la que aboga por el reconocimiento y respeto de los saberes de las discentes, rechaza cualquier forma de discriminación, fomenta la democracia, propone la libertad y dignidad de los discentes como fundamentos éticos del trabajo docente y promueve el apoyo al discente para «reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva»;⁴³ la propuesta emancipadora de Rancière,⁴⁴ que supone reconocer la capacidad de todas las personas de comprender y

41 Laurence Cornu, "Una ética de la oportunidad", 22.

42 Greene, *Liberar la imaginación...*, 38.

43 Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía* (Distrito Federal: Siglo XXI, 2012): 116.

44 Jacques Rancière. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2014).

generar de manera autónoma algo en particular; y los planteamientos de Meirieu respecto a la pedagogía como praxis porque «pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones»⁴⁵ y trabaja para promover el desarrollo de las personas.

Gozo y posibilidades de creación artística

El gozo al que refiere Teo emerge en las narrativas de las artistas-docentes de diferentes maneras. En la expresión de Mirna: «esta parte padrísima de laboratorio, de exploración y demás que (es) la maestría»⁴⁶ o en la respuesta de Dafne cuando se le pregunta sobre sus motivaciones para trabajar en el seminario, «porque despierta al artista que todos tenemos adentro y [...] me encanta la posibilidad de(l) laboratorio de creación».⁴⁷ Álvaro también refiere a ese disfrute y agrega otros aspectos:

Beuys decía: «mi mayor obra de arte es mi trabajo en la docencia», o algo así. Esa es una premisa que cuando yo la leí dije, «Ay, yo soy» [...] El seminario me gusta mucho por lo que se genera ahí, como este ambiente de confianza, de trabajo, de disposición a generar procesos imaginativos además de la metodología, de la dupla, o sea, todo lo que tiene el seminario. Pero además me gusta porque me genera muchas ideas [...] creativas para hacer yo producción artística.⁴⁸

En todas las artistas-docentes el gozo se vincula con las posibilidades de creación. En la narrativa de Álvaro destaca la referencia al planteamiento del artista alemán Joseph Beuys quien, además de defender la docencia como obra artística, planteó que el arte es un desarrollo intelectual al que cualquier persona puede tener acceso. Con ello en

45 Philippe Meirieu. *Frankenstein educador* (Barcelona: Laertes, 1998): 92.

46 Mirna (artista-docente de música) en entrevista con la autora, julio 2019.

47 Dafne (artista-docente de danza) en entrevista con la autora, agosto 2019.

48 Álvaro (artista-docente de artes visuales) en entrevista con la autora, agosto 2019.

mente fundó junto con un grupo de artistas la Universidad Libre Internacional de Creatividad e Investigación Interdisciplinaria, con la intención de que quienes accedieran a ella desarrollaran su potencial creativo, potencial que desde su punto de vista no solo suponía «intuición, imaginación y esfuerzo (sino) también la capacidad de organizar material de otros campos socialmente relevantes». ⁴⁹ Aunque en la construcción del seminario especializado no se hace explícita la influencia de Beuys, resultan evidentes algunas similitudes entre los planteamientos del artista y los principios que fundamentan el trabajo de las artistas-docentes en ese espacio formativo.

De las razones que Álvaro enlista para explicar el placer que le genera el seminario, resalta también la mención del ambiente de confianza y la disposición para trabajar por un fin común, aspectos que subyacen en las reflexiones de las otras artistas-docentes y permiten pensar en la existencia de lazos de colaboración, escucha atenta, camaradería y respeto que posibilitan una construcción conjunta y fecunda que supera individualidades.

Cabe destacar que es justo esa construcción conjunta la que —siguiendo el discurso de Álvaro— favorece la generación de ideas para producir artísticamente, situación más o menos coincidente con la apuesta del programa británico Artist Teacher Scheme (ATS). Este programa promueve la figura de artista-docente con la intención de brindar oportunidades a las artistas que enseñan para que creen obra al tiempo que desarrollan su actividad educativa y lograr que el proceso de creación mejore su enseñanza y viceversa. ⁵⁰ En este esquema, destaca la propuesta de García-Huidobro ⁵¹ para superar los límites entre la creación y la enseñanza a través de un taller creativo a futuros docentes de artes plásticas. No obstante,

49 Joseph Beuys. "Manifiesto de fundación de una Universidad Libre Internacional de Creatividad e Investigación Interdisciplinaria", en Klüser, Bernd (ed.), *Joseph Beuys. Ensayos y entrevistas* (Madrid: Síntesis, 2006): 67.

50 Thornton, "The Artist Teacher as Reflective Practitioner".

51 García-Huidobro, "Artistas-docentes que aprenden a enseñar..."

como reflexiona Hall⁵² y lo demuestra la evaluación del ATS realizada por Galloway, Stanley y Strand,⁵³ resulta complicado conjugar el ser docente y el ser artista, y más que roles que puedan reforzarse mutuamente, se viven y perciben como entidades separadas pues en ocasiones las tareas que implican la enseñanza exigen dejar de lado la producción en el campo artístico.

En el caso de Álvaro, esa disgregación parece no tener lugar y, desde la perspectiva de la autora de este artículo, las razones por lo que ello no sucede tienen que ver con que en el seminario especializado el proceso de construcción no es en solitario, la propuesta educativa se construye con la dupla, lo que supone abrirse a escuchar y conocer las ideas de otra persona con una experiencia y visión disciplinar distinta, ideas a las que difícilmente se habría llegado desde una reflexión individual y que enriquecen la perspectiva personal. Ese trabajo y diálogo interdisciplinar concretado en la planeación de una secuencia de actividades para trabajar en el seminario, también se transforma y reconstruye a partir de las interpretaciones, cuestionamientos y soluciones de las estudiantes durante la implementación, así, esta serie de intercambios y transformaciones en constante movimiento aportan insumos para producir artísticamente.

Reflexiones finales

El análisis de la propuesta formativa de las artistas-docentes permite ver que su forma de trabajo es una práctica educativa creativa en la que confluyen aspectos pedagógicos y artísticos potenciados por el diálogo interdisciplinar, la escucha atenta y el reconocimiento de las capacidades creativas e imaginativas de todas las involucradas.

52 Hall, "Making Art, Teaching Art, Learning Art...".

53 Sheila Galloway, Julian Stanley y Steve Strand. *Artist Teacher Scheme Evaluation, 2005-2006 Final Report*, (Corsham: National Society for Education in Art & Design, 2006).

En esa fusión entre las artes y la educación subyace una dimensión ética fundamentada en el respeto y la confianza hacia las otras personas y hacia sus capacidades, en la esperanza, el amor y el gozo como motores que dan sentido a la enseñanza y en una defensa al derecho de las discentes a soñar⁵⁴ e imaginar.⁵⁵ A esa dimensión se suma una intención política,⁵⁶ pues se busca que el estudiantado ejerza el poder para transformar aquello que le parezca susceptible de mejora y obtenga herramientas reflexivas y prácticas que le permitan crear y liberarse de cualquier tipo de expresión que limite sus posibilidades.

En este orden de ideas, resulta pertinente la concepción de Blanco y Cidrás sobre el arte, la cual aplican a la educación:

El arte (y la educación son) una fractura de lo cotidiano, una forma de cuestionar la sociedad y la cultura que nos rodea. Esta aproximación implica ver nuestro contexto desde perspectivas que no teníamos en cuenta con anterioridad, de tal modo que aquello que considerábamos natural se desvanece y se vuelve extraño y misterioso [...] trastorna(n) nuestro mundo porque propone(n) nuevas formas de hacer y de ver la realidad aparte de los discursos dominantes [...] ayuda(n) a salir de la convención, a distanciarnos de las creencias que le dan sentido a nuestras vidas y a mostrar otras formas de percibir, comprender y vivir, desconocidas e ignoradas hasta ese momento.⁵⁷

Así, en un contexto en el que «el arte es educación y la educación es arte»⁵⁸ pues ambos propician la autonomía y el pensamiento crítico de las personas, vale la pena seguir reflexionando y aportando ideas

54 Freire, *Pedagogía de la autonomía*.

55 Greene, *Liberar la imaginación...*

56 Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad* (Distrito Federal: Siglo XXI, 2009).

57 Vicente Blanco y Salvador Cidrás. *Educar a través da arte. Cara a una escola imaxinada*, 11-12

58 Luis Carnitzer. "Ni arte ni educación", en Grupo de Educación de Matadero Madrid *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (Madrid: Catarata, 2017): 24.

para superar antagonismos entre el ser artista y el ser docente y reconocer, como propone Teo

[...] la práctica docente como una práctica artística (por) que todo el tiempo te estás enfrentando a problemas creativos y encuentras maneras diversas de resolverlo ya sea con un tipo de material (o) con otro, o sea, con los materiales que tienes a la mano.⁵⁹

De igual forma, se torna necesario establecer vínculos entre las diferentes perspectivas en las que convergen las artes y la educación y así enriquecer las prácticas y teorizaciones que se generan en cada una de ellas, pues al final todas convergen en el objetivo común de crear puentes entre lo artístico y pedagógico para contribuir a una sociedad más humanizada, crítica y propositiva.

Bibliografía

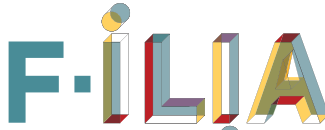
- Acha, Juan. *Educación artística escolar y profesional*. Distrito Federal: Trillas, 2001.
- . *Introducción a la creatividad artística*. Distrito Federal: Trillas, 2011.
- Aguirre, María Esther (coord.). *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*. Distrito Federal: UNAM-IISUE, 2015.
- . *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística 1920-1970*. Ciudad de México: UNAM-IISUE, 2017.
- Andión-Gamboa, Eduardo. “Desatinos controlados: Acerca de la pedagogía interdisciplinaria”. En *Arte transversal: fórmulas equívocas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina*, 15-29. Distrito Federal: Cernart, 2012.
- Beuys, Joseph. “Manifiesto de fundación de una Universidad Libre Internacional de Creatividad e Investigación Interdisciplinaria”. En Klüser,

⁵⁹ Teo (artista-docente de teatro) en entrevista con la autora, agosto 2019.

- Bernd (ed.), *Joseph Beuys. Ensayos y entrevistas*, 65-70. Madrid: Síntesis, 2006.
- Blanco, Vicente y Salvador Cidrás. *Educación a través del arte. Cara a una escuela imaginada*. Pontevedra: Kalandraka, 2019.
- Camnitzer, Luis. “Ni arte ni educación”. En Grupo de Educación de Madero Madrid. *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*, 19-25. Madrid: Catarata, 2017.
- Centro Nacional de las Artes. *Modelo interdisciplinario para la enseñanza de las artes*, Documento interno de la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart, 2012.
- . *Arte, Educación y Tecnología. Catálogo de servicios*. Distrito Federal: Cenart, 2015.
- Cervetto, Renata y Miguel Ángel López (eds.). *Agítese antes de usarse. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Costa Rica: Teor/ética y MALBA, 2016. Disponible en: <https://www.malba.org.ar/publicacion-agitese-antes-de-usar/>
- Chalmers, Graeme. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Cornu, Laurence. “Una ética de la oportunidad”. En Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (coords.). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: La habilitación de la oportunidad*, 14-32. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- Csikszentmihályi, Mihály. *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós, 1998.
- De Pascual, Andrea y Carmen Oviedo (coords.). *Cartografías Arte + Educación*. Madrid: Fundación Daniel & Nina Carasso, s/f. Disponible en: <https://cartografiasarteducadores.com/wp-content/uploads/2018/05/informe-cartografias-arte-educacion.pdf>
- Efland, Arthur, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Eisner, Elliot. *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1995.
- . *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- . *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Distrito Federal: Siglo XXI, 2009.
- . *Pedagogía de la autonomía*. Distrito Federal: Siglo XXI, 2012.
- Galloway, Sheila, Julian Stanley y Steve Strand. *Artist Teacher Scheme Evaluation, 2005–2006 Final Report*. Corsham: National Society for Education in Art & Design, 2006. Disponible en: <https://www.nsead.org/files/a162324a5f2b5087cf1ca6b93ca65c20.pdf>
- García-Huidobro, Rosario. “Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades”, *Innovación Educativa* 18, N.º 77 (2018): 39–56. Disponible en: <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-77/Artistas-docentes-que-aprenden-a-ensenar.pdf>
- Gardner, Howard. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Distrito Federal: FCE, 1994.
- Geertz, Clifford. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La interpretación de las culturas*, 19–40. Barcelona: Gedisa, 1992.
- Greene, Maxine. *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. Distrito Federal: Edere, 2004.
- . *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao, 2005.
- Guber, Rosana. “La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad”. En *Etnografía. Método, campo y reflexividad*, 75–100. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.
- Hall, James. “Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher”, *International Journal of Art & Design Education* 29, N.º 2 (2010): 103–110, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x>
- Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucía Pimentel (coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI, Santillana, 2009. Disponible en: <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0740/documentos/educArt-CulyCiud.pdf>
- Línea de Educación Artística. *Programa de estudio del Seminario Especializado I*. Ciudad de México: UPN-Cenart, 2017.

- . *Programa de estudio del Seminario Especializado III*. Ciudad de México: UPN-Cenart, 2017.
- Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Meirieu, Philippe. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- Michel, Alma (Coord.). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. Ciudad de México: Cenart-UPN, 2016.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2014.
- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Sierra, Justo. “Escuelas normales y superiores. Contestación al Dr. Luis E. Ruiz”. En *Obras completas VIII La educación nacional*, 118-128. Distrito Federal: UNAM, 1991.
- Thornton, Alan. “The Artist Teacher as Reflective Practitioner”, *International Journal of Art and Design Education* 24, N.º 2 (2005): 166-174, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00437.x>
- Unesco. *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: Unesco, 2006. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- . *Segunda conferencia mundial sobre Educación artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: Unesco, 2010. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Ulvund, Marit. “In the Age of the Teaching Artist? What Teaching Artists are and do”, *Nordic Journal of Art and Research* 4, N.º 1 (2015): 19-36, doi: <https://doi.org/10.7577/if.v4i1.1369>
- Vasconcelos, José. *Antología de textos sobre educación*. Distrito Federal: SEP-FCE, 1981.



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

De luciérnagas, cigarras y hormigas. Prácticas de resistencia de la danza en Argentina

Susana Tambutti

Profesora de Historia General de la Danza
Universidad Nacional de las Artes, Argentina
tambuttisusana@gmail.com

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre las prácticas de resistencia dentro del ámbito de la danza en Argentina. A manera de ejemplo, recorro a algunas acciones que podrían ubicarse bajo el amplio espectro que abarca el término 'resistencia'. Considerando la vastedad del tema, en esta primera entrega haré solo referencia a los fugaces momentos de insurgencia surgidos a partir de las luchas por derechos laborales, más allá de su éxito o fracaso. El texto toma solo algunos ejemplos emblemáticos de huelgas, luchas y protestas que se apropiaron de la calle (y de la escena) como espacio de resistencia y que tuvieron el potencial de desafiar y subvertir, aunque fuera transitoriamente, el juego pragmático del sistema institucional.

PALABRAS CLAVES: huelgas, danza, resistencia, poder, control.

TITLE: About fireflies, cicadas and ants. Dance resistance practices in Argentina

ABSTRACT

This article seeks to contribute to the study on resistance practices within the field of dance in Argentina. To illustrate, I will analyze some actions that could be considered as part of the broad spectrum covered by the term 'resistance'. Considering the vastness of the issue, in this first delivery, I will only approach the fleeting moments of insurgency arising from the labor rights struggles, beyond their success or failure. The text takes only a few emblematic examples of strikes, struggles and protests that took on the street (and the scene) as a space of resistance, and had the potential to challenge and subvert, even if temporarily, the pragmatism of the institutional system.

KEYWORDS: strikes, dance, resistance, power, control.

1. Introducción

La danza vibrante de las luciérnagas se efectúa precisamente en el corazón de las tinieblas.¹

El título de este artículo está inspirado en un texto de Didi-Huberman, *Supervivencia de las luciérnagas*. En ese libro el autor aborda, desde una perspectiva estética y política, una lectura crítica del presente, apelando a las huidizas luces de las luciérnagas (*luciole*) y a su capacidad de 'resistencia'.

Las últimas luciérnagas con su minúscula luz aparecen entre las sombras de la noche y ofrecen uno de los espectáculos más increíbles de la naturaleza: su danza voladora y su luminoso ritual de cortejo. «Pequeño fulgor doloroso», «imagen-deseo», «fantasma que resucita», «cosa que arde, cosa que cae»,² son los distintos nombres que utiliza Didi-Huberman para referirse a esos «gusanos de luz» y a su obstinación por emitir diminutas señales luminosas. Ese centelleo refulgente

¹ Georges Didi-Huberman. *Supervivencia de las Luciérnagas* (Madrid: Abada, 2012): 42.

² Mariana Rodríguez. "La imagen-luciérnaga: una aproximación al trabajo de Georges Didi-Huberman sobre la resistencia política y la estética de las imágenes supervivientes", *Estudios de Filosofía*, vol. 15 (2017): 60. En: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/estudiosdefilosofia/article/view/20484/20382>. (Fecha de consulta: 1-12-2019).

ardiendo en la oscuridad, aunque casi imperceptible, es un resplandor que anuncia la urgencia de aparearse ante el peligro de extinción: la supervivencia de las luciérnagas está íntimamente unida a la 'resistencia' del deseo. «La imagen arde en su contacto con lo real»;³ así, Didi-Huberman utiliza la imagen-luciérnaga como un símbolo que invita a reflexionar sobre el poder de resistencia dentro del ámbito del arte.

Saber mirar una imagen sería, en cierto modo, volverse capaz de discernir el lugar donde arde, el lugar donde su eventual belleza reserva un sitio a una 'señal secreta', una crisis no apaciguada, un síntoma.⁴

Por esa obstinación en encender la noche, la imagen-luciérnaga está presente en el título y en el desarrollo de este ensayo, como un «sinónimo de resistencia, gesto de esperanza o una pequeña oposición en contextos hostiles»⁵ que persiste relampagueando en medio de la oscuridad de nuestro tiempo. Cabe aclarar que el objetivo no es referirnos a la concepción de la Historia del Arte implícita en el texto de Didi-Huberman, sino utilizar la inquietante e inspiradora imagen de la luciérnaga y su «errática luz» como una simbología útil para pensar los fugaces intentos de insurgencia en la danza, en un contexto que diluye cualquier tipo de transformación y movilización política.

Las acciones de 'resistencia' a las que refiere el subtítulo intentan interpelar las relaciones de poder⁶ (con las que están íntima-

3 Georges Didi-Huberman, Clément Chéroux y Javier Arnaldo. *Cuando las imágenes tocan lo real* (Madrid: Arte y Estética, 2013): 8.

4 Didi-Huberman, *Cuando las imágenes...*, 8.

5 Rodríguez, "La imagen-luciérnaga...", 60.

6 Aunque distintas corrientes teóricas han abordado el concepto de 'poder', en este ensayo se toma la definición que ofrece Michel Foucault como la más adecuada para abordar el tema dado que su enfoque brinda una visión que abarca todo el espectro de lo social. El poder transita, circula, dentro de todo el escenario social, como una red dinámica que se organiza en cadena. Foucault toma distancia de la concepción que define el poder como ley prohibitiva, en términos negativos o en términos de represión, para él, «el poder debe ser considerado como una *red productiva* que atraviesa todo el cuerpo social». Ver: Delgadillo, Juan F., "Foucault y el análisis del poder", *Revista de Educación & Pensamiento*, N.º 19 (2012): 160. El poder no se ubica en un punto determinado, no es algo que se posea y que pueda transferirse, «no es algo dividido entre los que lo poseen, los que lo detentan exclusivamente y los que no lo tienen y lo soportan». Véase especialmente: Foucault, Michel. *Microfísica del Poder* (Madrid: La Piqueta, 1992): 152.

mente ligadas y articuladas) presentes en los distintos frentes multifacéticos que comprende este campo artístico.⁷ Los mismos cubren un amplio espectro y abarcan desde las luchas gremiales y las investigaciones académicas hasta las agendas escénicas. Estas prácticas se despliegan en ámbitos diferentes: la calle, como escenario de las protestas por el reconocimiento de derechos laborales; la academia, como el espacio en donde se visibiliza la crítica contra las formas de control del conocimiento; y la escena, como el locus donde las producciones artísticas intentan distanciarse de las formas de normalización estética legitimadas.

El ‘poder’ presente en todos los frentes mencionados no está determinado ni por un individuo en particular ni por una institución, sino que «debe analizarse como algo que circula o, mejor, como algo que solo funciona en cadena».⁸ Sus efectos se visibilizan tanto en las prácticas dancísticas (pedagógicas y/o artísticas) como en los modos de conducta de los sujetos que las practican. Las diversas formas de resistencia⁹ a las que se hace referencia se centran en aquellas acciones dirigidas a interrogar los discursos del poder y a poner en evidencia sus estructuras. Discursos y estructuras tienen por finalidad generar un cierto control en cada uno de los espacios mencionados.

Si bien la bibliografía existente acerca de las formas en que aparecen las relaciones de poder en este campo artístico es todavía escasa y dispersa, en la última década han aparecido fructíferas in-

⁷ Se utiliza el concepto de ‘campo’ en el sentido que le da Bourdieu, entendido como «espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias». Ver: Bourdieu, Pierre. *Cosas Dichas* (Buenos Aires: Gedisa, 1988): 108. ⁸ Michel Foucault. *Defender la sociedad* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001): 38.

⁹ Respecto del concepto de ‘resistencia’, partimos de la exposición de Foucault al concebir la resistencia como un proceso de creación y constante transformación que se extiende en el interior de las redes de poder. «Desde el momento que existe una relación de poder, hay una posibilidad de resistencia». Ver: Foucault, Michel. *El poder, una bestia magnífica* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012): 116. En esta concepción, la ‘resistencia’ no está antes que el poder, por lo cual es tan inventiva y productiva como aquel; existe como despliegue de fuerzas, como lucha. Es en este sentido que exponemos en este ensayo algunos de estos conceptos para referirnos a las prácticas de resistencia en el ámbito de la danza.

vestigaciones¹⁰ que aportan un excelente conjunto de herramientas conceptuales para pensar la complejidad de los conceptos de 'poder' y 'resistencia' dentro del campo de la danza en Argentina.¹¹ Las mismas constituyen un verdadero desafío a una forma de dominio que visibiliza algunos hechos e invisibiliza otros.

Dada la vastedad del tema, en este escrito solo nos referiremos al primero de los frentes mencionados: la calle como escenario de las protestas por el reconocimiento de derechos laborales.

2. En la calle: cigarras y hormigas

El ámbito de la danza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no tiene una amplia tradición de acción colectiva que se exprese en las calles. Posiblemente, debido a la ausencia de estructuras organizativas no es habitual que los conflictos, huelgas y luchas reivindicativas tomen estado público. No obstante, los eventos aquí seleccionados como ejemplos de prácticas de resistencia convirtieron las calles y los escenarios en espacios simbólicos de debate y participación activa.

Por la extensión y complejidad del tema solo se mencionarán algunas de las numerosas protestas protagonizadas por los artistas de la danza pertenecientes a instituciones estatales, específicamente el Teatro Colón y el Teatro Municipal General San Martín. En el primer caso, nos referiremos a las huelgas y protestas que comenzaron en 1935¹² y, cómo los mismos reclamos, con algunas variantes,

10 Los aportes realizados por académicos como María Martha Gigena, Patricia Dorin, Eugenia Cadús, Ignacio Vallejos, Verónica Cohen, Ignacio González, Marcelo Isse Moyano, Laura Papa, Beatriz Lábatte, Paulina Antacli, por mencionar solo algunos nombres, significan un avance importantísimo por el modo en que sus investigaciones abordan los discursos históricos sobre la danza en Argentina y por su importante trabajo sobre Archivo.

11 Sobre la utilización de la preposición en el sintagma «danza en Argentina» (como superación crítica de 'danza argentina'), véase: Susana Tambutti y María Martha Gigena. "Memórias Do Presente, Ficções Do Passado", en Guarato, Rafael (org.), *Historiografia da dança: teorias e métodos* (São Paulo: Annablume, 2017): 157-181.

12 La huelga de bailarines/as del Teatro Colón en 1935 es, al menos, la primera huelga de la que se tiene conocimiento en el ámbito oficial.

se repitieron en los años 2016, 2017, 2018 y 2019. En el segundo caso, nos referiremos al conflicto que afectó al Ballet Contemporáneo del Teatro Municipal General San Martín en los años 2007 y 2008. A manera de antecedente importante nos referiremos a la huelga de artistas de la escena ocurrida en 1919.

Las movilizaciones y huelgas citadas en este artículo ocurrieron en teatros estatales institucionales, único espacio en donde es posible una huelga dado que existen estructuras que facilitan, aunque también pueden interrumpir, el desarrollo de una protesta. Finalmente nos detendremos en la lucha por la promulgación de una Ley Nacional de Danza, la cual produjo el primer antecedente de una movilización masiva protagonizada por bailarines de todo el país —pertenecientes tanto a los teatros estatales como a los del ámbito ‘independiente’—, realizada frente al Congreso de la Nación, el 29 de abril del 2014.

2.1.

El 5 de mayo de 1919, el diario *La Nación* sorprendía a sus lectores con el siguiente titular: “Los artistas en huelga”. Los actores habían salido a la calle sentando el primer precedente histórico huelguista de artistas del espectáculo.¹³ Ante la grave situación económica y la explotación de la que eran objeto, elencos de distintas compañías teatrales, reunidos en asamblea, había declarado una «huelga de brazos y gestos caídos».¹⁴ Teodoro Klein, en “Una historia de luchas”, describe cómo ochocientos trabajadores del espectáculo, cantando *La Marsellesa* y cuplés de las zarzuelas *Amor y libertad* y *Los Bohemios*, se animaron a desfilar por el centro porteño portando carteles en los

13 Esta huelga tuvo lugar apenas cuatro meses después de los luctuosos acontecimientos ocurridos en la fábrica Vasena, uno de los episodios más importantes de la lucha de clases en nuestro país, cuya consecuencia fue infinidad de muertos, y una incontenible espiral de violencia, que desencadenó lo que se llamó Semana Trágica.

14 Citado en Alejandro Cruz. “Los 100 años de la ‘huelga de los gestos caídos’, un hito de la comunidad teatral”, *La Nación*, 15 de marzo de 2019. En: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/teatro/los-100-anos-huelga-gestos-caidos-hito-nid2228619>. (Fecha de consulta: 15-10-2019).

que podían leerse frases como «por la dignidad de la clase» y «contra el hambre».¹⁵ El conflicto se había originado por diversos motivos: los contratos incumplidos, la rebaja de sueldos, el abandono en cualquier lugar del país durante las giras, el acoso sexual hacia bailarinas, coristas y partiquinas, lo cual «promovía que las condiciones laborales de los artistas quedaran libradas al afán de lucro de los empresarios».¹⁶

La mayor sorpresa fue que los artistas hubieran elegido la expresión callejera para manifestarse, promoviendo «un espectáculo tan curioso y único como el que darían las cigarras si de repente plegaran sus líricos élitros [alas] y se convirtieran en hormigas».¹⁷ Las calles que, hasta ese momento, solo habían conocido las movilizaciones organizadas por la clase obrera, inesperadamente se transformaron en testigo de cómo aquellos que habían expresado solo en la escena las «penurias de su vida [...] en los desgarrones de sus trajes o en la angustia de su voz»¹⁸ transfiguraban los espacios públicos de la ciudad en lugares de participación política. ¿Qué intereses comunes puede tener una tiple con el utilero, una bailarina con el electricista, un primer actor con los porteros? se preguntaba, en 1919, el cronista del diario *La Nación*.¹⁹ Los huelguistas fueron llamados «‘proletarios, bolchevistas y antinacionalistas’, con las implicancias que dichos epítetos tenían en aquellos años».²⁰ Para los grupos conservadores, el tan temido «bolchevismo» estaba organizado por anarquistas y grupos de izquierda, los que tenían como objetivo generar el caos y el

15 Teodoro Klein. *Una historia de luchas. La Asociación Argentina de Actores* (Buenos Aires: Asociación Argentina de Actores, 2013): 8. En: http://www.cositimecos.com.ar/images/pdfs/gremios/actores_historia_de_%20luchas.pdf. (Fecha de consulta: 28-10-2019).

16 Karina Mauro. "Identidades y apelaciones antagónicas de los trabajadores del espectáculo (1902-1955)", *telandefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, vol. 14, N.º 27, 2018, 179. La presencia de bailarines/as solo se menciona dentro de las protestas en relación al acoso sexual por parte de los empresarios, dado que en aquel momento todavía no existían ni elencos estables ni compañías organizadas, por lo cual las bailarinas y bailarines existentes estaban integrados a las compañías teatrales.

17 Cruz, "Los 100 años...".

18 Citado en Cruz, "Los 100 años...".

19 Mauro, "Identidades y apelaciones...", 184.

20 Mauro, "Identidades y apelaciones...", 184.

descontrol social con la intención de subvertir el orden establecido.²¹ Las notas periodísticas transmitieron puntualmente el inminente peligro que representaban los actores al adoptar como protesta formas que no eran comunes dentro del ámbito artístico. En el lenguaje utilizado por la prensa se dejaba ver cómo los sectores más reaccionarios de la sociedad temían que estas movilizaciones sucedidas solo cuatro meses después de los luctuosos sucesos que se desencadenaron en la Semana Trágica fueran parte de un complot para incitar a una revolución bolchevique. De ahí el comentario: «Pierrot ha dejado su traje y enarbola la bandera roja que tan mal le sienta».²²

Dieciséis años después, en 1935, y en un contexto político muy diferente, la primera huelga liderada por bailarines y bailarinas agitada la escena del Teatro Colón, el teatro más importante del país. En ese año, la danza ya contaba con un número de artistas reconocidos, parte de ellos integrantes del Cuerpo Estable del Teatro.

La huelga tuvo su origen en el reclamo de los artistas de la danza por adquirir los mismos derechos laborales que regían para los Cuerpos Estables del Coro y la Orquesta. Ante la negativa del Directorio a acceder a los reclamos, los bailarines decidieron no presentarse a un ensayo lo cual motivó el despido de dos integrantes del grupo insubordinado y su posterior detención en una comisaría. Los bailarines/as junto con los integrantes de todos los Cuerpos Estables, a los que se unieron maquinistas, empleados administrativos, 'comparsas' y otros trabajadores, se declararon en huelga y exigieron la liberación de los encarcelados. El suceso terminó con la exoneración de algunos bailarines, los que posteriormente fueron

21 Pocos meses antes de esta huelga fuerzas militares y policiales, ante la necesidad de recuperar el control de la ciudad tomada por huelguistas que reclamaban por la masacre de obreros durante la Semana Trágica, desataron lo que se llamó «el terror blanco». Grupos civiles de jóvenes de clase alta identificados como 'patriotas', reprimieron y mataron a 'judíos' y 'rusos', 'bolcheviques' y 'anarquistas'. «La caza del ruso» arrasó el barrio de Once. El temor a una revolución bolchevique en la Argentina reveló la difusión que las ideas comunistas habían alcanzado entre los obreros e inmigrantes.

22 Mauro, "Identidades y apelaciones...", 193.

reincorporados, aunque sus demandas no fueron aceptadas.²³ De todos modos,

El acontecimiento en sí manifiesta una fuerza, más allá de su feliz o infeliz resolución [...] la repercusión del conflicto (aunque sea para inclinar la opinión pública a favor de las autoridades del teatro) también constituye un tipo de reconocimiento, aunque sea —paradójicamente—, como un intento para quitarle importancia.²⁴

Los motivos por los que se había decretado esta huelga, y otras que la siguieron, nunca tuvieron una solución satisfactoria. Así, en diciembre del 2016, ochenta y un años después, el periódico *Página 12* anunciaba "Un baile con abrazos". En la nota se convocaba a toda la comunidad a ponerle el cuerpo a un nuevo reclamo dando un 'abrazo' simbólico al Primer Coliseo Porteño para denunciar, «la privatización» y el vaciamiento del que era objeto.²⁵ La acción fue acompañada por espectadores, periodistas y hasta algunos legisladores porteños. Los/as bailarines/as manifestaban estar cansados de que ninguna de sus denuncias por las malas condiciones de trabajo fueran escuchadas.²⁶ El diario *Clarín* también se hizo eco de las protestas que denunciaban «las objetables condiciones materiales de trabajo hasta cuestiones seriamente artísticas», a lo cual había que agregar el pedido de un cuerpo médico especializado en lesiones y problemas físicos de los artistas de la danza. El descuido era tal que «ni siquiera era posible con-

23 Para mayor información sobre esta huelga ver: Ignacio González. "La rebeldía de los débiles y sus indicios: sobre la huelga del cuerpo de baile del Teatro Colón en 1935", *Anuario de investigaciones del CCC 2018*, N.º 9 (2019): 3-15. Para un estudio detallado de las condiciones laborales de las/os bailarines del circuito oficial y no-oficial de la danza, en Capital Federal (Buenos Aires, Argentina), durante la primera mitad del siglo XX, ver: Eugenia Cadús. "Las condiciones laborales de los/as bailarines/as durante la primera mitad del siglo XX", *telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, vol. 14, N.º 27 (2018): 232-244.

24 González, "La rebeldía de los débiles...", 13.

25 El escenario principal del Colón se alquilaba a productoras privadas, mientras se vaciaba la actividad de los cuerpos estables.

26 Paula Sabatés. "Un baile con abrazos", *Página 12*, 24 de diciembre de 2016. En: <https://www.pagina12.com.ar/10563-un-baile-con-abrazos>. (Fecha de consulta: 11-10-2019).

seguir una bolsa de hielo en el momento en que un bailarín sufría una lesión o caída [...]».²⁷

Un año después, en enero del 2017, el periódico *La izquierda Diario* publicaba un artículo bajo el título “Los bailarines del Colón continúan denunciando la situación del Ballet Estable”. La nota señalaba que la temporada 2017 comenzaría con conflictos similares a los denunciados en el 2016 ya que los mismos no habían sido ni siquiera considerados por la dirección, por lo tanto, los artistas no abandonarían la lucha.²⁸ Las protestas continuaron y, en diciembre del 2018, el mismo diario anunciaba en sus titulares: “El Ballet Estable del Teatro Colón contra el maltrato y la precarización laboral”. En esta ocasión el centro del conflicto fue la realización de la gala del G20 y la no convocatoria de los cuerpos estables para participar en la misma. Al respecto, Federico Fernández, bailarín del Ballet Estable del Colón, declaraba que la exclusión de los elencos del Teatro se debía a la intención del directorio de no cumplir con las condiciones de trabajo mínimas; «nos iban a tener que pagar horas extras si nos pasábamos de nuestra franja horaria o si trabajábamos días no laborables».²⁹

Nuevamente, los reclamos continuaron sin ser atendidos y, el 19 de diciembre del 2019, *Página 12* informaba sobre otra nueva “Protesta de músicos y bailarines del Colón”. En la nota se comunicaba cómo, al final de la representación de *El lago de los cisnes*, los artistas expresaron su descontento exhibiendo carteles en los que se leía «Sueldos dignos», «Dignidad laboral», «Basta de Abuso», «Basta de Sueldos de Élite para Directivos frente a Trabajadores Precariza-

27 Laura Falcoff. “El ballet del Colón contra Maximiliano Guerra”, *Clarín*, 19 de diciembre de 2016. En: https://www.clarin.com/espectaculos/musica/Ballet-Colon-Maximiliano-Guerra_0_ByrjDOHEX.html. (Fecha de consulta: 15-01-2019).

28 Silvana Luciole. “Los bailarines del Colón continúan denunciando la situación del Ballet Estable”, *La Izquierda Diario*, 16 de enero de 2017. En: <http://www.laizquierdadiario.com/Los-bailarines-del-Colon-continuan-denunciando-la-situacion-del-Ballet-Estable>. (Fecha de consulta: 5-11-2019).

29 Silvana Luciole. “El Ballet Estable del Teatro Colón contra el maltrato y la precarización laboral”, *La Izquierda Diario*, 31 de diciembre de 2018. En: <http://www.laizquierdadiario.com/El-Ballet-Estable-del-Teatro-Colon-contra-el-maltrato-y-la-precarizacion-laboral>. (Fecha de consulta: 15-10-2019).

dos».³⁰ La irrupción de los artistas, en medio de una velada de gala, tuvo amplia repercusión en los medios. Durante ochenta y cuatro años, la institución relativizó la situación y evadió dar una solución al conflicto, con lo cual las manifestaciones y movilizaciones se repitieron, casi sin modificaciones para finalizar de la misma manera: «Llevamos años aguardando respuestas y soluciones que han sido omitidas deliberadamente»,³¹ demostrando la incapacidad política de dar respuestas institucionales a los reclamos.

La modalidad de acción utilizada por esta comunidad artística habitualmente invisibilizada fue, en algunos casos, la abstención de la regular prestación de servicios (huelga) sin otras acciones, en otros casos, la interrupción de los ensayos y funciones se extendió a acciones de protesta sobre el escenario del Teatro haciendo extensiva la misma a las calles que lo rodean (Figura 1), con el consiguiente impacto público y mediático.



Figura 1. Protesta de bailarines y amigos del Teatro Colón (2016).
Fotografía de Guadalupe Lombardo.

Fuente: página web <https://www.pagina12.com.ar/10563-un-baile-con-abrazos>

30 Santiago Giordano. "Protesta de músicos y bailarines del Colón", *Página 12*, 19 de diciembre de 2019. En: <https://www.pagina12.com.ar/237236-protesta-de-musicos-y-bailarines-del-colon>. (Fecha de consulta: 15-01-2020).

31 Mónica López Ocon. "Reclamos en el Teatro Colón por bajos salarios y malos tratos", *Tiempo Argentino*, 23 de diciembre de 2019. En: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/reclamos-por-salario-y-malos-tratos-en-el-teatro-colon>. (Fecha de consulta: 15-01-2020).

En el caso de la huelga de 1935, el orden fue restablecido mediante un poder disciplinario que ejerció la coerción a través de la institución-prisión cuya función es castigar conductas. Esta estrategia de normalización caracterizada por el encierro «para volver a los individuos dóciles y útiles»,³² que no opera uniformemente y en masa, sino que aísla y diferencia, se aplica a todo lo que se aleja de la regla.

A diferencia de la huelga de 1935, las protestas posteriores simplemente fueron ignoradas. No hubo castigo ejemplar (despido/cárcel), sencillamente se produjo un cambio en el modo en que actuó el poder disciplinario. Según la perspectiva foucaultiana el poder «no es algo dividido entre los que lo poseen, los que lo detentan exclusivamente y los que no lo tienen y lo soportan»³³ sino que es una estrategia que opera sobre los sujetos, «los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya sobre ellos».³⁴ Este ‘poder difuso’ no se expresa en discursos sistemáticos, sino que aparece bajo una nueva modalidad basada, esta vez, en la fascinación inmovilizante que ejerce sobre los sujetos la pertenencia a un elenco selecto y a una institución de prestigio internacional como es el Teatro Colón: «[...] creo que debo devolverle al Colón, que para mí es lo más grande, todo lo que me dio; y a mi país, de la manera que pueda», confesaba el prestigioso bailarín Juan Pablo Ledo en una entrevista reciente.³⁵ También Herman Cornejo, bailarín conocido internacionalmente, definió su pertenencia a la institución como

32 Michel Foucault. *Vigilar y Castigar* (México: Siglo XXI, 1984): 233.

33 Michel Foucault. *Microfísica del Poder* (Madrid: La Piqueta, 1992): 152.

34 Foucault, *Vigilar y Castigar*, 35.

35 Juan Pablo Ledo. “El primer bailarín del Teatro Colón: ‘Quiero devolverles a este teatro y a mi país todo lo que me dieron’” (entrevistado por Germán Heidel), *Infobae*, 20 de enero de 2019. En: <https://www.infobae.com/gente/personajes/2019/01/20/el-primero-bailarin-del-teatro-colon-quiero-devolverles-a-este-teatro-y-a-mi-pais-todo-lo-que-me-dieron/>. (Fecha de consulta: 20-2-2021). El énfasis es mío.

[...] *hablar de la familia*: tus padres, tu hermana van a serlo toda la vida, y eso es lo que siento del Teatro Colón, [...] va a ser mi Teatro toda la vida [...] es el anhelo que tengo, volver a bailar en el Teatro Colón. *Es un highlight en mi carrera.*³⁶

La bailarina y coreógrafa Noemí Coelho recuerda sus años en esa institución como «[...] *la casa de mi niñez* y de mi adolescencia, con afecto debo decir, fueron ellos los primeros en reconocer la seriedad de mi trabajo».³⁷

En el primer caso, el sujeto está en 'deuda' (impagable) hacia la institución y hacia el país y, en los siguientes, la referencia a la 'casa', la pertenencia a una «familia que es para toda la vida», por lo tanto indestructible, hacen que el sujeto 'familiarice' su relación de trabajo, con lo que se logra el reconocimiento y la consolidación de las relaciones de dependencia. El modelo familiar mantiene las jerarquías dentro de las cuales el sujeto nunca dejará de ser hijo, es decir, un ser dependiente.

Desplazados la disciplina y el castigo, el control no necesita ya de la vigilancia, se puede ejercer de manera discreta y hasta voluntaria porque ya está instalado como una condición subjetiva que conduce a una relación de autoexplotación, donde el sujeto es víctima de una coacción que él mismo se genera, unida a una aparente autonomía. El poder se volvió capilar y está atravesado por un reticulado de relaciones que opera de múltiples formas (la institución familiar es una de ellas). Su estrategia consiste en no operar de manera descendente, desde la institución hacia abajo,

36 Herman Cornejo. "El Colón fue mi escuela y va a ser mi teatro toda la vida" (entrevistado por Carolina Lázzaro). En: https://musicaclassicaba.com.ar/blog/ver/677/El_Colon_fue_mi_escuela_y_va_a_ser_mi_teatro_toda_la_vida_Entrevista_a_Herman_Cornejo. (Fecha de consulta: 20-2-2021). El énfasis es mío.

37 Noemí Coelho. "Para los amantes de la danza entrevista a la bailarina, maestra y pionera del Modern Jazz en Argentina, Noemí Coelho" (entrevistada por Carolina de Pedro Pascual), *Danza Ballet*, 22 de septiembre de 2020. En: <https://www.danzaballet.com/para-los-aman-tes-de-la-danza-entrevista-a-la-bailarina-maestra-y-pionera-del-modern-jazz-en-argenti-na-noemi-coelho>. (Fecha de consulta: 6 de marzo de 2020). El énfasis es mío.

sino de manera inversa, es decir, de forma ascendente. «Pienso que hay que analizar la manera como los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos, mostrar cómo estos procedimientos se desplazan, se extienden, se modifican».³⁸ La consecuencia que supone esta inversión, es decir, esta reconfiguración del ejercicio del poder puede que sea aún más fatídica que aquellas del castigo externo: solo hay que esperar que las esporádicas insurrecciones queden sin efecto ante la fuerte carga simbólica y su efecto inhibitor propios de una institución prestigiosa internacionalmente como es el Teatro Colón.

2.2

Hacia fines del 2007, en el Teatro General San Martín (TGSM), otra institución estatal, los/as bailarines/as del Ballet Contemporáneo, compañía de danza contemporánea considerada como la más importante de la Argentina, llamaban a organizarse como trabajadores de la cultura para enfrentar la precarización laboral y reclamar por sus derechos. El 7 de enero del 2008, bajo el título “Por reclamar, a bailar a otra parte”, el periódico *Página 12* anunciaba que a siete bailarines del BCTGSM, no se les renovarían su contrato.³⁹ La falta cometida había sido iniciar una huelga para pedir el cumplimiento de derechos laborales básicos e instar a sus compañeros a «dejar de moverse para comenzar a movilizarse».⁴⁰ Este llamado no se limitaba solo a la interrupción de las tareas laborales (en este caso, dejar de moverse), sino que se extendía a otro tipo de acciones que no son abstenciones sino actuaciones concretas: reuniones, asambleas, manifestaciones,

³⁸ Foucault, *Microfísica del Poder*, 153.

³⁹ Laura Vales. “Por reclamar, a bailar a otra parte”, *Página 12*, 7 de enero de 2008. En: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/97153-30692-2008-01-07.html>. (Fecha de consulta: 1-11-2019).

⁴⁰ Ernesto Chacón Oribe. Comunicación personal con la autora, 11 de octubre de 2019.

actos en la calle, ocupaciones de lugares públicos. Por lo general, la empresa, en este caso la institución, intenta limitar el territorio donde sucede el conflicto laboral, muy especialmente que la protesta no gane la calle, para que sus reclamos no se extiendan y así evitar que puedan ser apoyados por otras fuerzas externas al conflicto. En este caso, aunque los protagonistas de la huelga no se resistían a los mecanismos institucionales, tampoco estaban en contra del sistema organizativo de la compañía, ni se oponían al trabajo dentro del sistema estatal, y solo se resistían a continuar sometiéndose a las formas de la precarización laboral, centraron su huelga en ambas acciones: por un lado, se negaron a ir a una gira y a realizar sus tareas habituales y, por otro, se manifestaron públicamente en las calles, con lo cual el hecho tuvo una amplia cobertura de los medios.



Figura 2. Manifestación de bailarines del BCTSM (2007).

Fuente: Cortesía de Ernesto Chacón Oribe

La respuesta institucional no se hizo esperar: no importaron la excelencia profesional ni los premios que cada uno de los ce-

santeados tenía,⁴¹ fueron reemplazados sin más. La institución no usó la palabra ‘despido’ sino que se amparó en la «no renovación de contratos por decisiones artísticas»,⁴² de ese modo, y mediante un recurso sutil, la dirección restringía el derecho de huelga sin recurrir a esta medida. En consecuencia, los artistas cesanteados decidieron autodeclararse despedidos (aún están en juicio laboral) dado que, aunque gremialmente podían lograr la reincorporación, la misma sería parcial: cobrarían su sueldo, pero «por decisión artística» del director ‘nunca más’ bailarían en el escenario.

El ‘despido’ es un mecanismo de sometimiento que un director de compañía utiliza, ‘contrato de trabajo’ mediante, para controlar, ordenar y vigilar. Al respecto, Enrique Capón Filas señala:

[...] la realidad demuestra que el temor al despido y el consiguiente desempleo es un gran disciplinador social [...] de tal modo que siempre pese sobre los trabajadores la advertencia: ‘el silencio o la expulsión’ (...) Tal vez, ese temor explique que durante la relación el

41 Ernesto Chacón Oribe, uno de los líderes de la protesta, fue ganador de los premios Clarín Revelación (2006) y Figura de la danza (2007). Al recibir la distinción denunció la situación del Ballet del Teatro San Martín con las siguientes palabras: «Muchas gracias, la verdad que estoy súper emocionado. Este es un momento muy especial para mí y para todo el ballet del teatro San Martín que este año cumple 30 años. 30 años de existencia sin que nunca haya sido creado legalmente ni oficialmente. Este año los bailarines salimos a la calle, bailamos en la calle, para reclamar nuestros derechos laborales. Parece que hay funcionarios que piensan que, como trabajadores del arte, no debemos tener derechos laborales. Lo único que estábamos pidiendo era que el Estado nos mejorara las condiciones de salud, acceso a cobertura médica, a una ART, para responder a las lesiones y accidentes que sufrimos; acceso a los aportes jubilatorios; tener un reglamento y crear legalmente la compañía. La actitud discriminatoria de la dirección general del Teatro San Martín, señor Kive Staiff, señor Carlos Elía y el director del ballet, Mauricio Wainrot, fue responder despidiendo a siete de los mejores artistas de la compañía, entre los cuales me encuentro, haciendo un verdadero genocidio artístico, y sembrando de esa manera el temor a reclamar y el miedo a decir la verdad estando en plena democracia. Este premio no es solo un reconocimiento a mi esfuerzo personal, sino al esfuerzo y valentía de todos los integrantes del Ballet Contemporáneo del San Martín. Se los dedico a ellos y a todos los artistas y todas las personas que no tienen miedo de decir la verdad. Y a luchar por una Argentina más justa». La entrega de premios está disponible en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=-YTqk89Yqvo>.

42 Chacón Oribe, comunicación personal con la autora, 11 de octubre de 2019.

trabajador no reclame sus derechos y acompañe con poco entusiasmo las huelgas [...].⁴³

Cuando el castigo muta a la decisión de «*nunca más* van a bailar en el escenario», toma una forma no jurídica: los bailarines y las bailarinas en conflicto serían «despedidos [...] de la escena», adoptando una forma de dominación y control que se ejerce directamente sobre los cuerpos.

Sidney Pollack relata en su película *Danzad, danzad, malditos* (1969) un maratón de baile. En estos concursos, las parejas «solo deben seguir una regla básica para poder llegar a la final [...]: *no pueden dejar de bailar*».⁴⁴ Como en el maratón, los bailarines y bailarinas desobedientes fueron excluidos de la escena, mientras que a sus seguidores se les recordaba el mandato: 'solo bailar', de lo contrario correrían la misma suerte, o sea, «el silencio o la expulsión»... de la escena.

A partir de la elección del autodespido, los líderes de la protesta comenzaron a compartir la incertidumbre, vulnerabilidad y permanente inseguridad de aquellos que no cuentan con la ficcional protección de alguna institución que los cobije aunque, llegado el momento, esa misma institución puede demostrar que todos somos absolutamente reemplazables y que tiene recursos y poder para neutralizar cualquier acto de resistencia.

Más allá del éxito o fracaso de esta movilización, la historia que siguió tuvo derivaciones insospechadas. En febrero del 2009, la Secretaría de Cultura de la Nación, otra entidad estatal, les brindó la posibilidad a los bailarines despedidos de integrarse nuevamente al circuito institucional creando una nueva compañía que, a pedido de los cesanteados, tendría una estructura organizativa horizontal. En ese contexto, fue fundada la Compañía Nacional de Danza Contemporánea (CNDC). Esta nueva formación permitía a los artistas modificar

43 Enrique Capón Filas. "Nulidad del despido sin causa", *Revista de Derecho del Trabajo*, vol. 2, N.º 7 (2014): 3.

44 Miguel Ángel Martínez. "Danzad, danzad, malditos. El agotamiento de los cuerpos y el agotamiento de la danza", en Jaume Peris (ed.), *Cultura e imaginación política*, (México D.F. / París, Rilma2/ADHEL, 2018): 157.

los modos de producción y establecer algunas diferencias respecto de lo que tradicionalmente se reconoce como el funcionamiento de una compañía ‘oficial’. Por un lado, se les permitió generar un sistema de organización autogestivo, horizontal y colectivo, dotado de una autonomía limitada específicamente a decisiones artísticas (elección de maestros/as, coreógrafos/as y obras, incluso elegir el/la director/a de la compañía, algo inusual en nuestro medio), y por otro, la compañía podía establecer los lazos que quisiera con aquellos artistas de la danza no pertenecientes a la misma, no solo invitar a coreógrafos/as externos sino también abrir las clases a la comunidad, dictar seminarios gratuitos inclusivos, difundir espectáculos de danza no propios, etc. No obstante, a pesar de haber obtenido cierta libertad artística y organizativa y mejoras en lo laboral, diez años después de la creación de la CNDC, los contratos seguían siendo anuales, aunque regidos por artículos que implicaban una mayor protección por parte del Estado.

Santiago López Petit utiliza el término ‘querer vivir’ para nombrar una doble articulación que por un lado sujeta y, por el otro, libera. Como señala Gerard Moreno Ferrer,

Esta doble articulación se hace presente en lo que el autor denomina “la ambigüedad del querer vivir”. Dicha ambigüedad consiste en que, por una parte, el “querer vivir” responde al “cómo sobrevivir”, y, por la otra, al “qué quiero vivir”. Dicho de otro modo: por un lado ata y fija sobre el terreno de la realidad y de los posibles buscando el modo de adaptarse a lo dado, y, por el otro, se libera de estos en la búsqueda de crear nuevas condiciones de vida mediante la respuesta al “qué quiero vivir”, resistiéndose con ello a lo simplemente dado.⁴⁵

Así, el inicial acto de resistencia de los/las bailarines/as a la imposición de condiciones y modalidades del empleo precario fue neutra-

45 Gerard Moreno Ferrer. “Aproximaciones a una poética de la precariedad”, *Mirada hispánica*, vol. 11, 2015, 82-84. En: https://www.academia.edu/18955694/Aproximaciones_a_una_po%C3%A9tica_de_la_precariedad. (Fecha de consulta: 18-11-2019).

lizado por una forma de control más sofisticada que, en su ejercicio difuso del poder, tiene la capacidad de contrarrestar el conflicto político, incitando a los actores de la protesta a readaptarse y a identificar el 'cómo sobrevivir' con el 'qué quiero vivir'.

En consecuencia, en virtud del carácter difuso que Foucault atribuye a las relaciones de poder, el sujeto movilizado se convierte desde su nueva ubicación, posiblemente sin advertirlo, en colaborador activo en la reproducción del sistema, para lo cual se le concede una aparente libertad de movimientos que se manifiesta en la posibilidad de formas organizativas más flexibles, una autonomía restringida a la toma de decisiones artísticas, en promesas de mejoras laborales futuras; todas cuestiones imposibles de pensar en el sistema disciplinario al que los protagonistas de esta lucha se habían resistido.

De todos modos, el camino recorrido por las protestas, movilizaciones y huelgas mencionadas si bien tuvo como final la domesticación del conflicto, no es algo menor la conmoción que estos hechos provocaron en tanto cuestionadores a la dominación institucional y a las relaciones de poder. Por un momento, los cuerpos danzantes movilizados detuvieron el maratón afirmando su derecho a hablar y a ser escuchados y, en su ejercicio de resistencia, expusieron la ausencia de un marco laboral y jurídico que los proteja. No obstante, posiblemente una de las consecuencias más fructíferas haya sido el que la huelga haya traspasado las paredes del Teatro, límites que guardan celosamente las ficciones del llamado sujeto creador, de la danza como arte incontaminado y de los bailarines/as como cuerpos separados del mundo real.

2.3

Quizás no sea casual que en el mismo año en que los integrantes del BCTGSM iniciaban la lucha contra la precarización laboral, emergía un movimiento por la promulgación de una Ley Nacional de Danza. #MovetePorLaLeyNacionalDeDanza fue el lema que se utilizó para

movilizar a la comunidad. La idea de su creación había tenido un inicio a fines del 2007, curiosamente dentro del ámbito gubernamental.⁴⁶ Por diversas razones, esta iniciativa no prosperó por los carriles oficiales. Mariela Ruggeri, coreógrafa e integrante de la Mesa Coordinadora del Movimiento por la Ley Nacional de Danza fue, desde aquel momento, junto con Eugenia Schvartzman y Noel Sbodio, una de las más significativas y tenaces voces que no claudicaron ante las dificultades y desalientos que implicaba iniciar una tarea extremadamente difícil. Ruggeri cuenta cómo se inició esta lucha, inédita en el ámbito de la danza en Argentina:

La lucha por la Ley comenzó desde ese no-lugar que ocupa la danza. Desde ahí, comenzamos a escribir la letra del proyecto de una ley nacional de danza, con un gran desconocimiento del tema y de las problemáticas que conlleva semejante tarea. [...] Pero eso no era todo, había que atender a la construcción de una conciencia colectiva que funcionara como fuerza unificadora [...] y sostener esa militancia en el tiempo.⁴⁷

El proyecto fue presentado en el Congreso de la Nación el 29 de abril de 2012, en coincidencia con el Día Internacional de la Danza.⁴⁸

46 Al respecto, recuerda Marcelo Isse Moyano, ex director ejecutivo del Instituto para el Fomento de la Actividad de la Danza no oficial, una audiencia que había tenido con el Secretario General Adjunto de la Presidencia de la Nación, Dr. Gustavo López, para concretar, desde el Poder Ejecutivo, alguna propuesta para la danza que tuviera alcance nacional (entrevista realizada por la autora el 30 de octubre 2019). Este hecho demuestra explícitamente que estas acciones no suceden al margen de conversaciones con los funcionarios responsables de las áreas vinculadas con la política cultural.

47 Mariela Ruggeri. Comunicación personal con la autora, 25 de octubre de 2019.

48 El Día Internacional de la Danza fue establecido por la Unesco en 1982, atendiendo a una iniciativa del Comité Internacional de la Danza, perteneciente al Instituto Internacional de Teatro. Para celebrar la danza, se eligió el 29 de abril, por ser el natalicio de Jean-Georges Noverre. Este acontecimiento, que está relacionado con la historia de la danza en Francia, resulta extraño que se haya instalado como una festividad significativa para todos los pueblos y culturas por igual sin importar sus historias locales. El objetivo de esta elección es la integración de las historias locales dentro de una misma historia eurocéntrica y la intención es promover una identificación con los valores que esa historia representa.

El objetivo principal de la ley es la creación del Instituto Federal de la Danza. Por consiguiente, el Estado es el que debería impulsar el valor social de la danza, fomentar la danza como actividad, reconocer los artífices de la danza como trabajadores, o sea, sujetos de derecho. La Ley significa también apoyo a la creación, la docencia, la investigación, así como también la producción, difusión de todas las danzas que existan y puedan llegar a existir.⁴⁹

Cada dos años, el proyecto se vuelve a presentar, dado que pierde estado parlamentario porque no es tratado en comisiones. El 29 de abril del 2014, su segunda presentación fue acompañada por una multitudinaria convocatoria frente al Congreso Nacional en que miles de bailarines y bailarinas de todo el país participaron en un *flashmob* que se replicó en numerosas ciudades del interior del país.⁵⁰ Esta acción colectiva no tiene antecedentes en nuestro medio dada la dificultad de los artistas de la danza para articular cauces reales y efectivos para actuar masivamente en la lucha por sus derechos.

Significativamente la mayor dificultad, señala Ruggeri, estuvo en incorporar el concepto de artista-trabajador/a que lucha por la implementación de una política de Estado para el sector y por la creación de una entidad sindical que garantice sus derechos como trabajadores. Mariela Queraltó, coordinadora del área danza de la Secretaría de Cultura de la Nación, comentaba: «Los artistas de este medio deben concientizarse de que *son trabajadores*, y como tales tienen derechos laborales inalienables».⁵¹

Maurice Béjart afirmaba que los bailarines y bailarinas eran una «extraña mezcla de boxeadores y monjas», en donde se sumaban

49 María Daniela Yaccar. "No es fácil, pero tampoco imposible", *Página 12*, 29 de abril de 2014. En: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/13-32052-2014-04-29.html>. (Fecha de consulta: 15-10-2019).

50 Ver: Ley Nacional de Danza, FLASHMOB en Buenos Aires (YouTube, 2014). En: <https://www.youtube.com/watch?v=Q5Sa4YiYpdM>.

51 Analia Melgar. "Panorama de la danza en la Argentina, siglo XXI", *Palas y Piedras*, vol. 5, N.º 13, 2011. En: <https://www.centrocultural.coop/revista/13/panorama-de-la-danza-en-la-argentina-siglo-xxi>. (Fecha de consulta: 8-10-2019).

una devoción religiosa y una entrega a la manera de los luchadores.⁵² Por lo general, existe la creencia de que los artistas de la danza están sostenidos por «el consumo intenso de una energía de cualidad superior»,⁵³ creencia que los separa del resto de los mortales y sostiene la idea del artista de la danza como un sujeto capaz de autoinmolarse en función de su arte.

Es habitual en nuestro ámbito utilizar el término ‘entrega’. ¿Qué es lo que ‘entregan’ los bailarines? ¿Sus cuerpos? ¿Su voz? ¿Qué poder se oculta en enunciados del tipo «decisiones artísticas», «por amor al arte» o «el arte exige el máximo sacrificio»? Paulina Osso-
na, bailarina y coreógrafa argentina integrante de la compañía de los Sakharoff, decía que, aunque ellos no pagaban los ensayos, sus bailarines cumplían con

[...] todos los ensayos que quisieran, de la mañana a la noche, porque nos hacían sentir artistas y teníamos que tener esa responsabilidad, por amor a la coreografía, por amor a ellos, por amor al arte y a la danza.⁵⁴

El uso frecuente de un lenguaje sacrificial, veladamente religioso, encarnado irreflexivamente en los cuerpos y grabado en las mentes es parte de las formas sutiles y difusas en que se oculta el poder tras estrategias discursivas, las cuales alientan el sometimiento en silencio. La finalidad no sería otra que la de moldear las representaciones que los artistas de esta disciplina tienen de sí mismos, procesos mentales que se vuelven colectivos cuando son compartidos:

52 Fernando López. “A la manera de Maurice Béjart”, *La Nación*, 23 de marzo de 1997. En: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/a-la-manera-de-maurice-bejart-nid65732>. (Fecha de consulta: 1-10-2019).

53 Paul Valéry. “Filosofía de la danza”, trad. por Kena Bastien Van der Meer, *Revista de la Universidad de México*, N.o 602-603-604, 2001, 48. En: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/autor.php?publicacion=146&art=4086>. (Fecha de consulta: 1-10-2019).

54 Paulina Osso-
na, citada en Marcelo Isse Moyano. *La Danza Moderna Argentina cuenta su Historia: historias de vida* (Buenos Aires; Artes del Sur, 2006): 35.

«las mentes de los usuarios del lenguaje moldean y son moldeadas por el discurso [...]». ⁵⁵

Si bien la idea del artista-trabajador ya aparece con la sindicalización en la primera mitad del siglo XX, la toma de conciencia respecto a considerar la producción artística como 'trabajo' y a los artistas involucrados como 'trabajadores' fue una importante consecuencia de las huelgas y de las movilizaciones por la Ley Nacional de Danza que se vuelve a presentar una y otra vez. El ingreso del término 'trabajo' dentro de este ámbito artístico produjo experiencias que interrumpen y desafían categorías aceptadas por siglos al destituir el lenguaje con el cual se expresan. La instalación de la idea del artista como 'trabajador' no solo inició un desmantelamiento de ciertos conceptos provenientes del romanticismo decimonónico sino que rescató al bailarín de un mandato que le ordenaba el sacrificio de su cuerpo.

«Bailando Trabajo», dijo la comunidad de la danza en 2015 (Figura 3), en una reunión para crear su asociación gremial. Esos 'seres especiales' que «confiaban en que el aplauso y la notoriedad, [...] los diferenciaría del resto de sus compañeros de fatigas», ⁵⁶ comenzaron a reconocer que compartían las desdichas y miserias que afectaban al resto de los trabajadores.

¡CIGARRA!

¡Dichosa tú!

Que sobre el lecho de tierra

Mueres borracha de luz.

... escribía Federico García Lorca. ⁵⁷

55 Lisbeth Carolina Rojas Bermúdez y María Teresa Suárez González. "El lenguaje como instrumento de poder", *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N.o 11 (2008): 54. En: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496005.pdf>. (Fecha de consulta: 19-11-2019).

56 Klein, *Una historia de luchas...*, 10.

57 Federico García Lorca. "¡Cigarra!", *Libro de poemas* (Madrid: Imprenta Maroto, 1921): 39. En: <http://bdh-rd.bne.es>. (Fecha de consulta: 30-10-2019).



Figura 3. «Bailando trabajo» (2015). Fotografía de Paola Evelina.

Fuente: Cortesía de Mariela Ruggeri.

Más allá de los resultados obtenidos por estas vertiginosas acciones, quizás ejercicios de una resistencia ideológicamente ambigua, las mismas fueron actos emblemáticos que se apropiaron de la calle (y de la escena) como espacios de visibilización de sus reclamos y tuvieron el potencial de desafiar y subvertir, a veces transitoriamente, el poder dominante.

Resistir debe ser como el poder. Tan inventivo, tan versátil y tan productivo como el poder. Igual que el poder, la resistencia debe organizarse a sí misma, coagularse y afianzarse. De la misma forma que el poder, la resistencia debe venir desde abajo y distribuirse a sí misma estratégicamente.⁵⁸

⁵⁸ Mark G. Kelly, citado en Tulio Alexander Benavides Franco. "El cuerpo como espacio de resistencia: Foucault, las heterotopías y el cuerpo experiencial", *Co-herencia*, vol. 16, N.º 30 (2019): 253.

En virtud de las complejas dinámicas y el carácter difuso de las relaciones de poder, las acciones realizadas a favor de la promulgación de una Ley Nacional de Danza no alcanzaron a conformar una política de resistencia articulada, aun así expusieron la capacidad de los artistas de este ámbito de intervenir políticamente de un modo crítico y radical en una época que parece haber bloqueado todo intento de transformación.

3. Palabras finales

Esta exposición es solo una invitación a repensar los conceptos de 'poder' y 'resistencia' y las maneras que adoptan sus relaciones siempre móviles y cambiantes teniendo en cuenta que, en nuestro campo artístico, ambos términos están sujetos a un permanente ejercicio de reelaboración e interrogación. La idea fue darle voz a aquellos que, de un modo u otro, pusieron en entredicho el poder y sus jerarquías, es decir, invitar a los actores de las situaciones expuestas a hablar por sí mismos.

Es importante señalar que cada realidad se plantea de manera diferente. Las acciones de 'resistencia' a las que se hizo referencia obedecen a contextos definidos por su singularidad local, y están enraizadas en ámbitos históricos y geográficos muy precisos.

Así, existen hitos urbanos que son reconocidos por la ciudadanía como lugares con una cierta carga simbólica. El Teatro Colón y el Teatro San Martín forman parte de esos hitos. El primero, ubicado en un área asociada con hechos históricos relevantes, frente a la Plaza Lavalle y rodeado por el Palacio de Tribunales, la escuela Presidente Roca y el Palacio Costaguta, este prestigioso símbolo edilicio de la lírica y la danza en la Argentina es, en el imaginario social, un referente ineludible de la alta cultura de nuestro país. El segundo, ubicado en la céntrica 'calle' Corrientes, conocida como «la calle que nunca duerme», donde se concentran librerías, teatros y bares,

completa un paisaje urbano donde se desarrollan destacadas actividades culturales. Por consiguiente, el uso político de estas calles y espacios circundantes por una comunidad artística que muy pocas veces se había expresado políticamente, alteró temporalmente los usos y significados socialmente dominantes que definían a cada uno de esos espacios.

Las huelgas, protestas y movilizaciones aquí mencionadas, aunque irrupciones erráticas y fugaces, afectaron una realidad supuestamente infranqueable en la que los términos ‘resistencia’ y ‘precariedad’ se cruzaron, y trajeron a la presencia una precariedad de la resistencia o bien una resistencia de la precariedad. Es de destacar que estas ofensivas con su resplandor intermitente, siempre frágil y fugitivo debilitaron —aunque sea momentáneamente— el funcionamiento de las imposiciones de las instituciones culturales y los discursos en los que el poder afirma las estrategias que le permiten funcionar.

Bibliografía

- Benavides Franco, Tulio Alexander. “El cuerpo como espacio de resistencia: Foucault, las heterotopías y el cuerpo experiencial”, *Co-herencia*, vol. 16, N.º 30, 2019, 247-272.
- Bourdieu, Pierre. *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa, 1988.
- Cadús, Eugenia. “Las condiciones laborales de los/as bailarines/as durante la primera mitad del siglo XX”, *telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, vol. 14, N.º 27, 2018, 232-244.
- Capón Filas, Enrique. “Nulidad del despido sin causa”, *Revista de Derecho del Trabajo*, vol. 2, N.º 7, 2014, 3-9.
- Coelho, Noemí. “Para los amantes de la danza entrevista a la bailarina, maestra y pionera del Modern Jazz en Argentina, Noemí Coelho” (entrevistada por Carolina de Pedro Pascual), *Danza Ballet*, 22 de septiembre de 2020. En: <https://www.danzaballet.com/para-los-amantes-de-la-danza-en->

- trevista-a-la-bailarina-maestra-y-pionera-del-modern-jazz-en-argentina-noemi-coelho. (Fecha de consulta: 6 de marzo de 2020).
- Cornejo, Herman. "El Colón fue mi escuela y va a ser mi teatro toda la vida" (entrevistado por Carolina Lázzaro). En: https://musicacasicaba.com.ar/blog/ver/677/El_Colon_fue_mi_escuela_y_va_a_ser_mi_teatro_toda_la_vida_Entrevista_a_Herman_Cornejo. (Fecha de consulta: 20-2-2021).
- Cruz, Alejandro. "Los 100 años de la 'huelga de los gestos caídos', un hito de la comunidad teatral", *La Nación*, 15 de marzo de 2019. En: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/teatro/los-100-anos-huelga-gestos-caidos-hito-nid2228619>. (Fecha de consulta: 15-10-2019).
- Delgadillo, Juan Fernando. "Foucault y el análisis del poder", *Revista de Educación & Pensamiento*, N.º 19, 2012, 160-170.
- Didi-Huberman, Georges. *Supervivencia de las Luciérnagas*. Madrid: Abada, 2012.
- Didi-Huberman, Georges; Clément Chéroux y Javier Arnaldo. *Cuando las imágenes tocan lo real*. Madrid: Arte y Estética, 2013.
- Falcoff, Laura. "El ballet del Colón contra Maximiliano Guerra", *Clarín*, 19 de diciembre de 2016. En: https://www.clarin.com/espectaculos/musica/Ballet-Colon-Maximiliano-Guerra_o_ByrjDOHEX.html. (Fecha de consulta: 15-01-2019).
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar* (A. Garzón, trad.). México: Siglo XXI, 1984.
- . *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- . *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- . *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- García Lorca, Federico. "¡Cigarra!", *Libro de poemas*. Madrid: Imprenta Maroto, 1921, 39. En: <http://bdh-rd.bne.es>. (Fecha de consulta: 30-10-2019).
- Giordano, Santiago. "Protesta de músicos y bailarines del Colón", *Página 12*, 19 de diciembre de 2019. En: <https://www.pagina12.com.ar/237236-protesta-de-musicos-y-bailarines-del-colon>. (Fecha de consulta: 15-01-2020).
- González, Ignacio. "La rebeldía de los débiles y sus indicios: sobre la huelga del cuerpo de baile del Teatro Colón en 1935", *Anuario de investigaciones del CCC 2018*, N.º 9, 2019, 3-15.

- Isse Moyano, Marcelo. *La Danza Moderna Argentina cuenta su Historia: historias de vida*. Buenos Aires: Artes del Sur, 2006.
- Klein, Teodoro. *Una historia de luchas. La Asociación Argentina de Actores*, Buenos Aires, Asociación Argentina de Actores, 2013, 8. En: http://www.cosit-mecos.com.ar/images/pdfs/gremios/actores_historia_de_%20luchas.pdf. (Fecha de consulta: 28-10-2019).
- Ledo, Juan Pablo. “El primer bailarín del Teatro Colón: ‘Quiero devolverles a este teatro y a mi país todo lo que me dieron’” (entrevistado por Germán Heidel), *Infobae*, 20 de enero de 2019. En: <https://www.infobae.com/gente/personajes/2019/01/20/el-primer-bailarin-del-teatro-colon-quiere-devolverles-a-este-teatro-y-a-mi-pais-todo-lo-que-me-dieron/>. (Fecha de consulta: 20-2-2021).
- López Ocon, Mónica. “Reclamos en el Teatro Colón por bajos salarios y malos tratos”, *Tiempo Argentino*, 23 de diciembre de 2019. En: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/reclamos-por-salario-y-malos-tratos-en-el-teatro-colon>. (Fecha de consulta: 15-01-2020).
- López, Fernando. “A la manera de Maurice Béjart”, *La Nación*, 23 de marzo de 1997. En: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/a-la-manera-de-maurice-bejart-nid65732>. (Fecha de consulta: 1-10-2019).
- Luciole, Silvana. “El Ballet Estable del Teatro Colón contra el maltrato y la precarización laboral”, *La Izquierda Diario*, 31 de diciembre de 2018. En: <http://www.laizquierdadiario.com/El-Ballet-Estable-del-Teatro-Colon-contra-el-maltrato-y-la-precarizacion-laboral>. (Fecha de consulta: 15-10-2019).
- . “Los bailarines del Colón continúan denunciando la situación del Ballet Estable”, *La Izquierda Diario*, 16 de enero de 2017. En: <http://www.laizquierdadiario.com/Los-bailarines-del-Colon-continuan-denunciando-la-situacion-del-Ballet-Estable>. (Fecha de consulta: 5-11-2019).
- Martínez, Miguel Ángel. “Danzad, danzad, malditos. El agotamiento de los cuerpos y el agotamiento de la danza”, en PERIS, Jaume (ed.), *Cultura e imaginación política*, México D.F. / París, Rilma2/ADHEL, 2018, 157-171.
- Mauro, Karina. “Identidades y apelaciones antagónicas de los trabajadores del espectáculo (1902-1955)”, *telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, vol. 14, N.º 27, 2018, 176-231.

- Melgar, Analía. "Panorama de la danza en la Argentina, siglo XXI", *Palos y Piedras*, vol. 5, N.º 13, 2011. En: <https://www.centrocultural.coop/revista/13/panorama-de-la-danza-en-la-argentina-siglo-xxi>. (Fecha de consulta: 8-10-2019).
- Moreno Ferrer, Gerard. "Aproximaciones a una poética de la precariedad", *Miríada hispánica*, vol. 11, 2015, 82-84. En: https://www.academia.edu/18955694/Aproximaciones_a_una_po%C3%A9tica_de_la_precariedad. (Fecha de consulta: 18-11-2019).
- Rodríguez, Mariana. "La imagen-luciérnaga: una aproximación al trabajo de Georges Didi-Huberman sobre la resistencia política y la estética de las imágenes supervivientes", *Estudios de Filosofía*, vol. 15, 2017, 52-71. En: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/estudiosdefilosofia/articulo/view/20484/20382>. (Fecha de consulta: 1-12-2019).
- Rojas Bermúdez, Lisbeth Carolina y María Teresa Suárez González. "El lenguaje como instrumento de poder", *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N.º 11, 2008, 49-66. En: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496005.pdf>. (Fecha de consulta: 19-11-2019).
- Sabatés, Paula. "Un baile con abrazos", *Página 12*, 24 de diciembre de 2016. En: <https://www.pagina12.com.ar/10563-un-baile-con-abrazos>. (Fecha de consulta: 11-10-2019).
- Tambutti, Susana y María Martha Gigena. "Memórias Do Presente, Ficções Do Passado", en Guarato, Rafael (org.), *Historiografia da dança: teorias e métodos*. São Paulo, Annablume, 2017, 157-181.
- Valéry, Paul. "Filosofía de la danza", trad. por Kena Bastien van der Meer, *Revista de la Universidad de México*, N.º 602-603-604, 2001, 45-50. En: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/autor.php?publicacion=146&art=4086>. (Fecha de consulta: 1-10-2019).
- Vales, Laura. "Por reclamar, a bailar a otra parte", *Página 12*, 7 de enero de 2008. En: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/97153-30692-2008-01-07.html>. (Fecha de consulta: 1-11-2019).
- Yaccar, María Daniela. "No es fácil, pero tampoco imposible", *Página 12*, 29 de abril de 2014. En: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/13-32052-2014-04-29.html>. (Fecha de consulta: 15-10-2019).



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Texturas

ILIA

Instituto Latinoamericano
de Investigación en Artes

Apuntes en torno al arte, la ciencia y la complejidad

Manolo Cocho

El destino de las personas es la suma
de las opciones

John Berger

Sobre el entendimiento y las propiedades emergentes

Eso que llamamos actualidad es el resultado del proceso histórico de nuestra civilización. Una de las características a lo largo de este proceso ha sido la búsqueda y creación de conocimiento. Hoy en día se reconoce al método científico como la vía más fidedigna, clara y aceptada para entender el mundo y darnos la versión más cercana a la verdad. La ciencia se impone por encima de la filosofía y la religión con base en el conocimiento empírico, la observación y la comprobación mediante experimentos y mediciones valiéndose del análisis matemático.

La ciencia nos ha demostrado que el universo es un gran continuo de átomos que constituyen la materia y que la materia puede transformarse en energía y viceversa. En ocasiones se concibe al universo como una gran 'espuma cuántica' que se distribuye hasta el infinito. El estudio de la astrofísica se vale de modelos teóricos, pero para poder comprender el funcionamiento de las cosas más grandes ha sido muy valioso el estudio de las cosas más pequeñas a las cuales accedemos por medio de la física cuántica. Para en-

tender a las estrellas necesitamos entender el funcionamiento de los átomos.

El universo se estructura a través de sistemas complejos que van desde lo micro hasta lo macro cósmico en escalas dimensionales concéntricas. En cada escala determinadas leyes rigen las posibilidades de comportamiento de los fenómenos y a su vez influyen en las leyes de las escalas dimensionales sucesivas. Cada escala está formada por redes de sistemas complejos que involucran muchos elementos que interactúan entre sí. Las múltiples interacciones aumentan el grado de complejidad de los sistemas, y las interacciones entre los elementos de una red determinan los patrones de comportamiento de la red. Un alto número de interacciones repercute en una mayor complejidad en la conducta de la red y mayor dificultad en la predicción de su comportamiento. Las redes grandes con muchas interacciones propician la aparición de fenómenos y mecanismos de autoorganización. La autoorganización actúa como parte de las llamadas 'propiedades emergentes'.

Las propiedades emergentes surgen en una red, sistema y dimensión dadas, pero tienen la capacidad de rebasar los parámetros originales y transformar la conducta general de todo el sistema; aparecen nuevas conductas y comportamientos, y en ciertos casos incluso nuevas dimensiones. La autoorganización puede presentarse como una pequeña modificación de una pequeña parte que puede tener grandes consecuencias en la conducta general de todo el sistema. Las propiedades emergentes derivan en una sucesión de escalas dimensionales observables en la naturaleza.

Observamos un universo al parecer infinito hecho de átomos, un gran continuo de átomos da lugar a la materia como la conocemos, las estrellas y las galaxias se distribuyen conformando un gran tejido. Como propiedad emergente de la materia inerte emerge la vida biológica, los átomos autoorganizados forman células. No basta con acumular materia para que aparezca una célula, se requiere un alto y complejo grado de autoorganización para que surja la vida. Del

mismo modo existe una diferencia entre un organismo unicelular y un mamífero, desde las primeras bacterias a un ser humano encontramos sucesivos niveles cada vez más complejos. La acumulación de individuos genera comunidades, y las comunidades forman sociedades y los conjuntos de sociedades forman ecosistemas. Podemos afirmar que las sociedades y los ecosistemas son propiedades emergentes de la vida biológica, así como la vida biológica es propiedad emergente de la materia. La sociedad humana es una propiedad emergente de la historia de la evolución biológica.

Las sociedades sofisticadas generan nuevas y sucesivas propiedades emergentes como por ejemplo la economía, la política o la tecnología. Podemos preguntarnos ¿qué tienen en común el internet, las bacterias, nuestro cerebro y la casa de bolsa? Una parte de la respuesta es que en los sistemas complejos las propiedades emergentes tienen efecto en el surgimiento de nuevos sistemas que actúan en escalas dimensionales diferentes de su origen. Hay un gran trayecto entre un átomo de helio y el análisis de la psicología social de una obra de Shakespeare, o el sentido metafórico en un poema de Goethe y el avance tecnológico que se requiere para construir una nave espacial. Existe, sin embargo, una conexión indisoluble entre dichos sistemas. Los sistemas complejos se encuentran presentes en todos los niveles y escalas dimensionales y su estudio revela patrones o rangos de conducta similares en cualquier sistema, escala, nivel, red o dimensión. Un ejemplo de ello es el hecho de que en los sistemas se presentan crisis que actúan como modificadores e incluso como propiedades emergentes. Hay todo tipo de crisis: entre otras, hay crisis psicológicas, químicas, emocionales, económicas, ideológicas, religiosas, ambientales, sanitarias, informáticas, urbanísticas y muchas otras. Una crisis puede generar grandes cambios tal y como lo podemos observar en la actualidad.

El entendimiento de la existencia de conductas y patrones comunes a cualquier sistema abre nuevos campos de estudio en los que convergen todas las áreas del conocimiento, retando seriamente a

las visiones que privilegian impulsar las especializaciones. En realidad, todo está interconectado y hay que procurar concebir y estudiar la realidad como un solo gran sistema de sistemas complejos multidimensionales.

Sobre la evolución el arte y la creatividad

La evolución comienza con el primer organismo y recorre un largo trayecto que es un gran abanico de veredas donde la vida se transforma en constantes mutaciones y en un constante proceso de adaptación a los cambios del medio tanto externo como interno. Sucesivas crisis son constantemente superadas a costa de transformarse. Individuos y especies nacen y se extinguen siendo que la única premisa permanente es la perpetuación de la vida, adaptándose y creando nuevos modos de equilibrio. La autoorganización autotransforma a los organismos lo cual, entre otras propiedades, crea una mayor diversidad en la búsqueda de garantizar la perpetuación. Ante las adversidades del entorno geográfico y atmosférico o internas —los efectos nocivos de los virus y las bacterias que habitan adentro de nuestro cuerpo son un ejemplo de ello— los seres vivos mutamos y nos adaptamos y diversificamos. Y a mayor diversidad hay mayores posibilidades de interacción y de adaptación.

Del mismo modo, dentro de nuestra sociedad la diversidad es necesaria a todos los niveles, ya sean mercados económicos, sistemas ideológicos o religiosos, ámbitos culturales o áreas laborales. De frente a las adversidades y emergencias debemos reaccionar y tomar decisiones, de modo individual y colectivo. La diversidad de ideas amplía la cantidad de soluciones a los problemas.

Nos vemos obligados a inventar y reinventarnos constantemente siendo que el recurso principal para ello es la creatividad. El arte se fundamenta en la creatividad. En su nivel más básico la creatividad tiene su origen como capacidad de toma de decisiones para la supervi-

vencia. A lo largo de la historia, sin embargo, la capacidad creativa hizo del arte una cualidad en sí misma sublimando la misma existencia al crear y recrear maneras de ver y de comprender el mundo.

El arte es propiedad emergente de la sociedad compleja siendo la creatividad su primera razón de ser. Las visiones religiosas comúnmente han considerado al mundo como una gran creación, lo cual ha pretendido justificar la evidencia de un creador atribuyendo poderes divinos a la construcción de lo que conocemos como universo. Sin embargo, la capacidad de inventiva y de transformación de nosotros mismos y del entorno se encuentra prácticamente en todas las áreas de la actividad humana. Por ejemplo, en ciencia, es necesario aplicar un grado de intuición para formular hipótesis y solucionar problemas

El arte es una de las máximas expresiones de la capacidad creativa de la civilización. Es uno de los pilares de la identidad socio-cultural individual, comunitaria, local, regional y global, está presente en el lenguaje, la alimentación, el vestir y todos los aspectos de la cultura y la organización social. Pero a la vez, el arte es una especie de reserva de potencial creativo que emerge y actúa ante las adversidades y las emergencias ayudándonos a sobrevivir a un entorno cambiante.

El arte es un sistema complejo muy amplio y diverso, y desde esta óptica la potencialidad creativa funciona a diferentes escalas y ámbitos, desde la psicología individual y social hasta la relación con el entorno geográfico y cultural. Es un sistema de sistemas de códigos y lenguajes que registran el acontecer dándole memoria. Es un instrumento de creación de lenguajes que mutan a la par de los cambios de la historia. Es un creador de patrones de organización que forman sistemas donde los individuos interactúan, se expresan y comunican intercambiando ideas y experiencias. El fomento al desarrollo de las facultades artísticas a todos los niveles, desde lo individual hasta lo global, es fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Sobre arte y lenguaje

El lenguaje es un factor indispensable en el proceso cognitivo, es un enlace que conecta la percepción, la memoria, los procesos analíticos y la comunicación. El lenguaje es instrumento básico para el pensamiento y para la creación del conocimiento. Es guía del individuo y patrón de pensamiento colectivo, patrimonio de las sociedades, eje de la identidad.

La evolución de los lenguajes va de la mano con la evolución del conocimiento, siendo que los medios se conforman de acuerdo a los contenidos y los contenidos son restringidos por los medios. El lenguaje es un medio, un contenedor de significados, vehículo de mensajes. Su veracidad depende (tal y como se plantea en la teoría de la información de Shannon) en la fidelidad de transmisión del mensaje desgastado por la entropía que acecha durante la transmisión.

El arte es una matriz generadora de lenguajes, inclusive estableciendo interacciones no solo a nivel racional y analítico, sino también en el plano intuitivo y de interconexión entre el consciente y el subconsciente, para lo cual se vale de símbolos y arquetipos que funcionan y trabajan tanto en el plano consciente como en las profundidades del subconsciente, dialogando y construyendo realidades entre ambos.

El arte tiene y ha tenido muchas funciones a lo largo de la historia, pero en todos los casos es un receptor del acontecer de la sociedad, una membrana sensible que registra y recodifica las vivencias tanto individuales como comunitarias y colectivas. En este proceso tiene lugar la creación de lenguajes propicios a los contenidos y los ángulos y puntos de vista cobran una dimensión crítica. Las redes de medios y espacios adecuados para su ejercicio y transmisión son fundamentales. El arte no es solo síntoma, testimonio y memoria de la historia y de la contemporaneidad, también es visionario y su sensibilidad percibe e intuye el devenir adivinándolo y construyéndolo al mismo tiempo dejando semillas que son gérmenes de transformación.

En su obra *Viaje al centro de la Tierra*, Julio Verne concibe una máquina muy similar a la que se utilizó para construir el túnel que une Francia con Inglaterra. Siglos atrás Leonardo da Vinci realizó unos planos para la construcción de un helicóptero. Estos son ejemplos de visiones de desarrollo tecnológico anticipadas por la capacidad visionaria del arte que plantea constantemente nuevas maneras de concebir y de comunicar contenidos en muchas direcciones. Es guía en la constante reconstrucción del saber. Por este motivo es muy importante tener consciencia de que el arte tiene funciones a muchos niveles, desde las destrezas técnicas, las cualidades estéticas, los valores formales y hasta la crítica social y la construcción de utopías que pueden servirnos para el desarrollo y evolución de nuestra sociedad.

Los territorios inter, multi y transdisciplinarios, la convergencia con las ciencias de la complejidad y la potencial interacción con todas las áreas del conocimiento, plantean nuevos retos y a su vez otorgan ventajas precedentes para el ejercicio del arte.

El futuro está contenido en el presente, así como el árbol está contenido en la semilla.

La cruz del tiempo: narrativa transmedia sobre el calendario solar andino

Gustavo Guayasamín Crespo

Investigador y cineasta
Universidad Nacional Autónoma de México
guayasamin.g@hotmail.com

Mateo Guayasamín Mogrovejo

Docente de Literatura
Universidad Técnica Particular de Loja
mnguasamin@utpl.edu.ec

Laura Ramírez Ruiz

Documentalista, artista visual y productora
Universidad Autónoma de Querétaro, México
lajulia8313@gmail.com

Este proyecto nació de la investigación, la recolección sesuda de datos, la paciencia del astrónomo y el interés por desempolvar y reencontrarnos con la sabiduría fundamental de la milenaria identidad ecuatoriana: nuestra propia forma de medir el tiempo. Es una investigación que explica, a través de la observación y la evidencia etnográfica, que los antiguos habitantes del Ecuador conocieron el movimiento anual del Sol y lograron determinar los equinoccios y los solsticios. El instrumento para medir el tiempo fue una columna vertical que, en los días de equinoccio al mediodía, no proyectaba ninguna sombra.

Para nuestros antepasados, el 20 de marzo al mediodía empieza un nuevo ciclo de tiempo, es cuando la columna no proyecta ninguna sombra y la tierra está apta para la cosecha. A partir de ese día, en el calendario

andino, la sombra crece poco a poco hasta llegar a su alcance máximo 21 de junio, el día del solsticio. Luego empieza a retroceder hasta el 22 de septiembre y se vuelve a alargar hasta el 21 de diciembre. Si, a lo largo del año, marcamos todas las sombras del mediodía, se forma la cruz del tiempo o la chacana, que es un símbolo orientador, unificador y organizador. Las principales fiestas tradicionales indígenas continúan festejándose alrededor de estas fechas.

Con esta observación los habitantes prehispánicos se dieron cuenta de la existencia de equinoccios, solsticios, direcciones cardinales, a contar el año de 365 días y los años bisiestos, determinar las cuatro estaciones, organizar el tiempo de siembras y cosechas y a determinar que Quito es la mitad del mundo mucho antes de la llegada de la misión geodésica francesa en 1736.

Según cronistas e historiadores como Garcilaso de la Vega, Guamán Poma de Ayala, Antonio de Ulloa o Juan de Velasco, nuestros antepasados comenzaban el año el 20 de marzo al mediodía, cuando se produce el equinoccio, en una ceremonia denominada como *Mushuc Nina* (Fuego nuevo, cuando la columna no proyecta ninguna sombra). Por ese motivo, el nombre ancestral de nuestra capital es *Kih* (sol) *Toh* (recto).¹

Con los siglos y los procesos de la conquista y de globalización, esta práctica fue mantenida en el aislamiento, los templos fueron destruidos, había desconocimiento de su existencia a excepción de las piezas arqueológicas que lograron conservar un símbolo sagrado: la chacana (Fig. 1 y 2). Además, las principales festividades indígenas y sus símbolos como la máscara del Diablo o Aya Uma (Fig.3) resistieron y guardaron información importantísima que permitió reconstruir la forma como medían el tiempo nuestros antepasados.

¹ Manuel Moreno Mora. *Diccionario etimológico y comparado del Kichua del Ecuador*. Tomo II (Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo del Azuay, 1955-1967): 48.



Figura 1: Pendiente circular con Cruz Cuadrada circular. Cultura Pasto 800 a 1300 d.C.

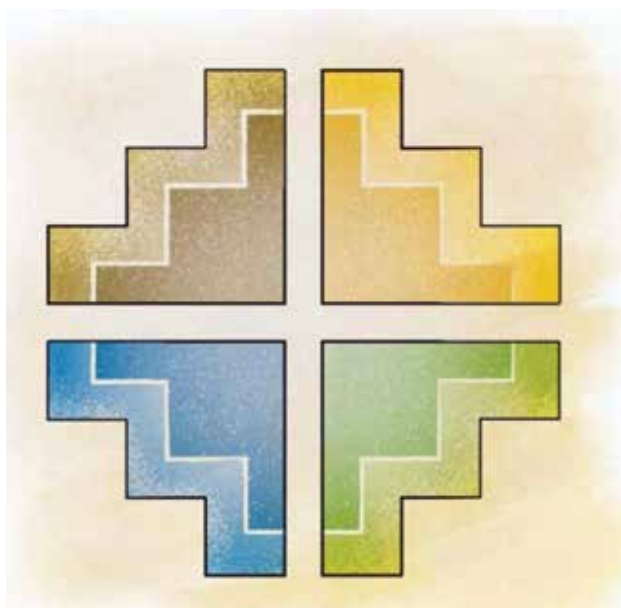


Figura 2: Chacana elaborada para el proyecto "La cruz del tiempo"

De la investigación al video-juego

Ahora bien, para aprender sobre la medición del tiempo y sobre la observación del movimiento solar a través de una columna, se precisaba trasladar este conocimiento a una estética digital en la que no solamente se explicara el funcionamiento del calendario, sino también que guardara los diversos símbolos creados por los pueblos andinos.

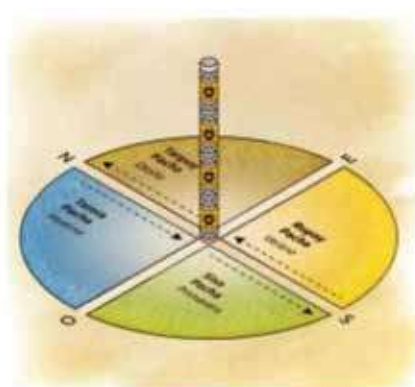
Utilizamos el software Unity para la adaptación de la investigación en un libro-juego interactivo diseñado con una serie de elementos que varían entre textos, audios y personajes, así como escenarios en 3D que, a manera de videojuego, van guiando al usuario en su descubrimiento del funcionamiento del calendario solar andino.

Este proyecto buscó rescatar los saberes ancestrales de los pueblos indígenas del Ecuador y requirió la participación de un grupo interdisciplinario para hacer una fusión de la información ancestral con el uso de la tecnología y la lógica de un videojuego que mostrara las estéticas visuales de la cosmovisión indígena del Ecuador.

Para el desarrollo de este proyecto tuvimos que interpretar una narrativa más literaria y científica, traducimos los textos a un lenguaje que requería el proyecto, algo que en la creación de videojuegos se denomina 'gamificación', lo que significa traducir una serie de contenidos en una especie de estructura que pueda ser jugada por el usuario que accede a la plataforma.

El juego se divide en cuatro secciones, cada una representa una estación del calendario solar quiteño. Dentro de cada estación encontramos una sección que nos lleva a una prueba; cada una de las secciones contiene una serie de retos que nos ayudan a comprender mejor la teoría solar andina. En la plataforma incluimos animaciones que explican la medición del tiempo de nuestros antepasados.

Decidimos que la teoría fuera explicada de esta forma en la búsqueda de una narrativa más pedagógica que nos permitiera comprender, de una forma más entretenida, años de síntesis bibliográfica.



Para la construcción del libro interactivo utilizamos Unity.



En el libro interactivo diseñamos una serie de elementos que varían entre textos, audios y personajes, así como escenarios en 3D. Este material está todavía en construcción, y tiene el objetivo de crear un proyecto diseñado para un público joven; es por ello que hemos optado por una estética e interactividad que ofrece ser un canal pedagógico para los públicos infantiles que se encuentran más relacionados con la tecnología como entretenimiento.

Con esto hemos querido recuperar, reconstruir, difundir el conocimiento ancestral y explicar el calendario solar que le otorga a Quito y al Ecuador memoria histórica y elementos claves de su identidad y cosmovisión astronómica.

Nuestro proyecto está inspirado en las narrativas transmedia o multiplataforma, aquellas que utilizan diversos soportes, ya sean tecnológicos o físicos, para expandir un discurso. Este videojuego solo es un brazo narrativo de una serie de productos que incluyen diversas estrategias para explicar una historia. Dichas narrativas son un reflejo de nuestra época donde las historias se vuelven productos híbridos, los límites entre lo físico y lo virtual cada vez son más invisibles y, por eso, emplear estas estrategias se vuelve fundamental en los espacios educativos.

Funcionamiento del videojuego

Cuando entramos a la plataforma² nos encontramos con una explicación de movimiento de rotación y traslación del sistema solar. Posteriormente entramos en un escenario que simula el espacio físico de Catequilla (sitio sagrado ubicado en la Mitad del Mundo) y dentro de este una voz en *off* que nos indica la dirección de la chacana. Ahí encontramos el primer reto que simula una columna fragmentada. Una vez armada, la columna nos lleva a un cuestionario que nos interroga sobre una información proporcionada por una crónica del Inca Garcilaso de la Vega. Al terminar el primer reto el videojuego regresamos al escenario principal donde continuamos a la siguiente estación. Las estaciones que contienen retos son las siguientes: Sisa Pacha, Tarpuy Pacha, Rupa y Pacha y Tamia Pacha.

El uso de la tecnología aplicada a los saberes ancestrales puede ser visto como problemático e irrespetuoso, más si no es consultado o socializado con la comunidad portadora de este conocimiento. También corremos el riesgo de caer en el folklorismo o de simplificar nuestros símbolos sagrados por tratar de llevarlos a espacios extraños (como el terreno digital),

² Enlaces para ver y descargar el juego: Página web: <https://www.lacruzdel tiempo.com/>.
Redes sociales: <https://www.facebook.com/Lacruzdel tiempo/> y <https://www.instagram.com/lacruzdel tiempo/?hl=es-la>.

a una información que conjuga naturaleza, sacralidad, identidad y cultura aborígen.

Nos dejamos llevar por el potencial educativo y por la necesidad de continuar con una investigación que permanece todavía reservada en archivos o para las personas con cierta curiosidad en el tema. Ahora, nos corresponde trasladarlo, difundirlo, explicarlo y darlo a conocer, porque se trata de un conocimiento que nos da sentido de comunidad y revoluciona la concepción del tiempo lineal al que nos hemos acostumbrado. En los tiempos que corren es fundamental reflexionar y replantear el sentido de esas ideas.

Referencias

- Acosta, José de. *Historia Natural y Moral de las Indias*. México: Fondo de Cultura Económica, 1962.
- Díaz del Castillo, Bernal. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Madrid: historia 16, 1984.
- González Suárez, Federico. *Historia General de la República del Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1969.
- Guamán Poma de Ayala, Felipe. *Nueva Crónica y Buen Gobierno*. México: Siglo XXI editores, 1980.
- Haro Alvear, Silvio Luis. *Mitos y cultos del Reino de Quito*. Quito: Editora Nacional, 1980.
- Moreno Mora, Manuel. *Diccionario etimológico y comparado del Kichua del Ecuador Tomo II*. Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo del Azuay, 1955-1967.
- Ulloa, Antonio de. *Relación Histórica del Viage a la América Meridional*. Madrid: Antonio Marín, 1748.
- Vega, Inca Garcilaso de la. *Comentarios Reales de los Incas*. Lima: Fondo de Cultura Económica, 1991.

Velasco, Juan de. *Historia del Reino de Quito (Historia antigua)*. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones, Fondo de Cultura, 1989.

Revuelta vitalista¹

Dermis León

Escritora y curadora independiente

IKT - Asociación de Curadores Independientes en Arte Contemporáneo

Doctorada en la Universidad Católica de Santiago de Chile

dermisleon@uc.cl

La *Revuelta vitalista* nombra una generación formada en la década de los ochenta durante la dictadura militar en Chile. Como primer acercamiento a la definición del movimiento, el texto propone nombrar a una generación heterogénea que ha sido fundamental para la cultura de la transición a la democracia. El texto se enfoca específicamente en un grupo de artistas influidos por la música, la moda, el diseño, los cómics y el contexto político de la época.

Pues lo que importa no es la luz que encendemos día a día
sino la que alguna vez apagamos
para guardar la memoria secreta de la luz.

*Los dominios perdidos*²

Jorge Teillier

La Nada, así le llamábamos a la realidad histórica
en la cual nos encontrábamos. Eran mediados de
los 80 en Santiago de Chile.

Daniel Puente³

¹ Texto original: Santiago de Chile, enero de 2019. Segunda edición: Berlín, febrero de 2021.

² *Los dominios perdidos* (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1994).


³ Daniel Puente; esta cita testimonial aparece en *Pinochet Boys* (Santiago: Midia Comunicación, 2008): 13.

FUMON
PRODUCCIONES

LOS PRISIONEROS
LA VOZ DE LOS '80

101
STEREO

LOS PRISIONEROS



LA VOZ DE LOS '80

LA VOZ DE LOS '80

Algo grande está
Ya se viene en la
Los Pappas y los
De romper el asfalto
En las grandes de
Buena intención

Los juveniles
re por Aldo
Roberto siempre
muchos años
Caja lo muestra
Escucha al lado
sentidos
¿Date cuenta que
Ya viene la furia
En Palma, Lima
no saben que
Santiago, Aconcagua
las cosas no
Siempre hablo me
admiraciones
Siempre hablo me
habla siempre

Ya viene la furia
En palma, Lima
no saben que
Santiago, Aconcagua
las cosas no
Siempre hablo me
admiraciones
Siempre hablo me
habla siempre

EVE EVELYN

Se demoró en
Me perdieron a
Dame un poco
Túdate lo que me
En el teatro, en
Me comulgó,
Poco a poco lo
No voy a ir
Después de 8
y achicando me
Eve Eve Eve Eve
No voy a ir
Ya me voy a ir
Dame un poco
Túdate lo que me
Eve Eve Eve Eve
Comarmano y de
Poco a poco lo
No voy a ir

Lado A

1. La voz de los '80
2. Brigada de negro
3. Latinoamérica es un pueblo al sur de Estados Unidos
4. Eve-Evelyn/5. Sexo

Lado B

1. ¿Quién mató a Marilyn?
2. Paramar
3. No necesitamos banderas
4. Mentalidad televisiva
5. Nunca quedas mal con nadie

15 30

la haciendo en la década de los 90 a través autorizada de aburrimento a puntos fueran la ocurrencia de un momento a la comercialización mundial la con capacidad bastante y no convienen a los estudiantes y así con novedades a las...

En la noche... La gente se acostaba sobre el sofá en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

BRIADA DE NEGRO (PASADO EN LA NOCHE)

Comenzamos por la calle negra con nuestros chaquetones negros... Al final del capítulo se abre una ciudad... La noche oscila nuestros sueños y mira la vendeda...

Sabido en la noche... La gente se acostaba sobre el sofá en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

LATINOAMERICA EN UN PUERLO AL SUR DE ESTADOS UNIDOS

Para turistas, gente curiosa es un sitio exótico para visitar... Es solo un lugar exótico pero interesante para hablar... Los chicos Latinoamericanos al caminar de río y las...

Sabido en la noche... La gente se acostaba sobre el sofá en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

¿QUIEN MATO A MARLYN

¿Quién sabe quién fue, quién sabe porque sucedió... Oh oh dime Marilyn cómo quem, quem la mató... Eras tan bella una hermosa mujer...

Sabido en la noche... La gente se acostaba sobre el sofá en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

El mejor género... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

La noche es azul... Para salir afuera en la noche... ¿Quién piensa una filosofía? Sabido en la noche... Radiando en español y sabido...

Imagen cortesía de Vicente Vargas, diseñador de la época

NUNCA QUEDAS MAL CON NADIE

¿Dime? ¿Tu te crees que protestas?
 ¿Dime? ¿Me aseguras que protestas?
 ¿Dime? ¿Tu te sientes un rebelde o algo así?
 ¿Dije? Te lo quejas de la polución?
 Hablas sobre la automatización?
 ¿Dime? ¿Tu te llevas un pagar moderno o algo así?
 Defiendes a la burocracia?
 Lloras porque el mundo está más mal
 Críticas a la sociedad
 Dices lo que todo debería cambiar
 En ser necesario, voluntario, lo más
 Muestra la ciudad y su contaminación
 Con tus lindas melodías y romántica simpática
 Nunca quedas mal con nadie
 ¿Dije? ¿Tu me dices que protestas?
 Pero tu postura no muestra
 Dime lo tu fin es algo, atacar o ganar apatías
 Tu lo quejas de las bonitas
 Hablas que con el piano van a acabar
 Pero nunca das un nombre
 Tienes miedo a quedar con alguien mal
 En las paradas, festivales y en la televisión
 Junto a los artistas y comentaristas, sin
 Te crees revolucionario y apasionado
 Pero nunca quedas mal con nadie
 Nunca quedas mal quedas mal con nadie
 Mi aburrido tu postura intelectual
 Eres una mala copia de un gringo hippie
 Tu guitarra, soy músico también
 Se vendió el apolaco, he los mismos conciertos
 Contradictos todos lo protesta también
 Con tus amonios, reflexivos y herméticos
 Eres un artista y no un quimerista
 Presentes pensar y sin ser una florista fuera más
 Nunca quedas mal quedas mal con nadie
 Gánale lo mudo a la bomba de neón
 Contea con la venta de cemento
 No aguanté tus artísticos intentos
 Tu bodega y tu poncho artesanal
 Tu bodega pero me oye muy mal
 Tu protesta a mí me da igual
 Porque nunca quedas mal con nadie
 Nunca quedas mal quedas mal con nadie

NO NECESITAMOS BANDERAS

Con la autoridad que nos da el buen gusto
 Y en punto todo de nuestra nación
 Desaparece siempre de forma silenciosa
 Los factores que nos pudieran abar alguna vez
 A una institución o forma de representación
 Que nos declare parte de lo total
 Con toda honestidad y con la misma fe
 Renegamos de cualquier patria
 Ya todas las divisiones nos dan indiferencia
 Renegamos de cualquier color
 Se lame rasgos, se lame nacionalidad
 No queremos representación
 No necesitamos banderas
 No reconocemos fronteras
 No aceptamos divisiones
 No escucharemos más sermones
 Es fácil regalar, dar que otros hablen
 Y decir esto saben más que yo
 Ponerse una insignia, marchar detrás de un líder
 Y decir que nos inspiran como nazis
 No vamos a adorar lo que nunca nos gustó
 Pero no están haciendo lo que al contrario lo pactó
 No necesitamos

PARAMAR

Recuerdo cuando dije que este invierno
 Sería mi vida que el silencio
 Y aquí estoy congelándome
 No es fácil para mí hablar de esto
 Y expresar las mismas palabras de amor
 Que se entregan a cualquiera
 Paramar, paramar - Debes tratar de poco entregarte
 Paramar, paramar - Tu identidad debes buscar
 Paramar, paramar - Serás ese que en la vida
 Paramar, paramar - Debes estar solito, tener tu propia
 vida
 Recuerdo cuando pensé que en el mundo
 Sólo podría haberme sido alguna vez
 Alguien como tú - nadie más que tú
 Caminando en el frío me pregunté
 Si no me hubiese alguna mujer que me diese amor
 Y que me presentara una nueva forma paramar
 Paramar
 Amos, amor ¿Dónde es esa palabra antes?
 Había por 5 m. tiempo y siempre más paramar
 Me presento un índice si deparamos con un hombre
 Tiene de presentarme mi caso, ignorante
 Pero así que resultó así era yo sólo paramar
 Nunca pensé que junto está invierno
 Sería el más frío que he visto pasar
 No sé cómo paramar



Jorge González: Voz, bajo, teclados
 Claudio Narea: Guitarra
 Miguel Tapia: Batería, voz

LOS PRISIONEROS - La voz de los '80

LADO A

1. La voz de los '80 (Jorge González)
2. Brigada de negro (Jorge González)
3. Latinoamérica es un pueblo al sur de Estados Unidos (Jorge González)
4. Eve-Evelyn (Jorge González)
5. Sexo (Jorge González/Claudio Narea)

LADO B

1. ¿Quién mató a Marilyn (Miguel Tapia/Jorge González)
2. Paramar (Jorge González)
3. No necesitamos banderas (Jorge González)
4. Mentalidad televisiva (Jorge González)
5. Nunca quedas mal con nadie (Jorge González)

Grabación y mezcla: Alejandro Lyon
y Francisco Straub

Producción: Los Prisioneros

Diseño Gráfico: Vicente Vargas

Foto: Cristian Galaz



Imagen cortesía de Vicente Vargas, diseñador de la época

La idea sugestiva de encontrar la «memoria secreta de la luz» en la oscuridad me llevó a imaginar lo que podría haber sido la ‘Nada’ descrita por Daniel Puente durante esos años de dictadura en Chile, en los cuales una generación perdía la niñez y la adolescencia para entrar en la adultez abruptamente, sintiendo la más absoluta orfandad.

El escenario era el de una urbe al sur del continente americano, una capital aislada entre montañas, allá por la década de los ochenta del siglo pasado: Santiago de Chile. Desde sus arterias, jóvenes en forzadas adolescencias reclamaron la ciudad para sí como animales nocturnos, desafiando escuelas intervenidas, redadas, tanquetas militares y padres amnésicos. No eran cócteles molotov lo que lanzaban, ni tenían armamentos para enfrentar a los militares. Quemaban los días entre la música, las drogas, la intensidad de la creación, las agrupaciones, las tocatas. Se reinventaban el presente con la ausencia del pasado como referencia y la discontinuidad generacional. Era la protesta, una pelea contra el silencio y la ‘nada’.

Corrían los años entre 1980 y 1989. Solo se sabía de ese Chile contrastante donde el control, las sospechosas desapariciones y torturas ocurrían a la par de celebraciones del Festival de Música de Viña del Mar, el arribo de la televisión a color, los dibujos japoneses, las primeras consolas y la experimentación del modelo económico implementado por la escuela de Chicago.

La Universidad de Chile era un fortín tomado con intervenciones periódicas de la policía; aun así, su sede de Las Encinas veía la formación de grupos, acciones y estudiantes desvelados en sus talleres al son de la música de bandas solo conocidas localmente. Su centro y fuerza primordial sería el despliegue de una pintura expresionista y el nacimiento de dos oleadas de artistas fundamentales posteriores al golpe de 1973.

De sus aulas saldría la primera oleada de artistas vinculados a la pintura neoexpresionista de influencia europea y norteamericana, la llamada generación de los ochenta. Artistas como Jorge Tacla, Omar Gatica, Samy Benmayor, Ismael Frigerio, entre otros,

iniciaron una tendencia pictórica desmarcada profundamente de la obviedad de contenido político-poético y experimental entre mediados y fines de los 70.

La que nombro como segunda oleada vería nacer diferentes tipos de agrupaciones como la *Contingencia Psicodélica*.⁴ Formada por un grupo de estudiantes que comenzaron a realizar pinturas murales cerca de Las Encinas, sus obras colectivas se convertirían en telones de fondo en muchas de las tocatas de bandas punk míticas, surgidas paralelamente en esa época, y asociadas, de alguna manera, a la Facultad de Artes.⁵ Publicaciones como *La Preciosa Nativa* sería organizada por otro grupo con intereses diversos, que iban desde la poesía y la experimentación visual hasta la ecología.⁶

Al mismo tiempo, la Pontificia Universidad Católica, protegida por su estatus conservador, constituiría el refugio de otro grupo de estudiantes acogidos en el legendario taller de grabado de Eduardo Vilches. Bajo la tutela del maestro, realizaban lecturas de textos y discusiones abiertas donde participaban los alumnos e invitados. El grabado se transformaría en la técnica militante abierta a la libre experimentación, dinamitando el discurso y convenciones de los géneros artísticos. La propuesta del 'desplazamiento' del grabado, inspirado entre otras referencias por un texto de Camnitzer, surgiría como el paradigma y diagrama de 'edición'. La pintura perdió así su estatus desde el cual el arte proponía otros formatos y estructuras visuales. En este contexto de apertura, estudiantes como Mario Soro, Arturo Duclos, Rodrigo Cabezas, y el futuro músico, Silvio Paredes (entre otras figuras de la época), propondrían formatos rompedores. La banda de los

4 Sería formada por Carlos Araya (Carlanga), Rodrigo Hidalgo, Mauro Jofré y Hugo Cárdenas.

5 Esta se dividía en varias escuelas y sedes: Artes Plásticas en Las Encinas, Teatro en calle Morandé, y Música y Danza en calle Compañía.

6 Ciro Beltrán organiza el colectivo La Preciosa Nativa después de ser candidato a la presidencia del centro de alumnos de la Facultad de Artes, representando a la lista alternativa. El nombre Nativa proviene de la separación de la palabra alter-nativa. Sus fundadores junto a Beltrán fueron Rony Gulle y Hans Braumueller.

Electrodomésticos nacería aquí como un ejercicio de graduación entre 1982-1983.⁷

Este grupo de estudiantes buscaría una filiación de continuidad con la Escena de Avanzada⁸ —de hecho, Nelly Richard, Diamela Eltit y Carlos Leppe visitaron el taller de Vilches—, y algunos alumnos serían invitados a la Bienal de París (1982) antes de graduarse, como Carlos Gallardo, Duclos y Soro, junto al grupo CADA y Carlos Leppe. Un intento de prolongación de la Escena de vino influencia en la obra de Duclos y Soro, aunque ambos artistas crearían un discurso propio y particular desde mediados de los ochenta, desmarcándose y formando parte del movimiento que defino aquí.

Fuera de estos dos enclaves de arte universitarios, en la capital existió una ausencia de referencias y anemia de espacios cultura-

7 En una entrevista-testimonio realizada a Silvio Paredes por la autora, en marzo de 2017, el exintegrante de la banda de los *Electrodomésticos* se refirió a su experiencia en la Pontificia Universidad Católica como estudiante en el taller de grabado de Eduardo Vilches y a la presentación oficial de la banda con un concierto como 'obra' de graduación. Las experimentaciones se llevaron desde el performance, los 'grabados' y cambios de 'matrices' como las 900 cruces pintadas con cal de Soro en el patio de la Escuela de Arte, las fosas cavadas de Paredes, la obra "Árbol 3" de Duclos con los sacos de yute llenos de aserrín e impresiones del texto de Nicanor Parra, entre otras 'intervenciones' repetidas en el paisaje urbano (por citar algunos ejemplos).

8 El término Escena de Avanzada, propuesto en el libro *Márgenes e instituciones*, es definido por Nelly Richard con las siguientes claves: «La configuración de la escena llamada 'de avanzada' que se ha caracterizado por haber extremado su pregunta en torno al significado del arte y a las condiciones límites de su práctica en el marco de una sociedad fuertemente represiva. Por haberse atrevido a apostar a la creatividad como fuerza disruptiva del orden administrado en el lenguaje por las figuras de la autoridad y su gramática de poder [...] insiste en anular el privilegio de lo estético como esfera idealmente desvinculada de lo social (y de su trama de opresiones) [...] Marcada por el surgimiento de una práctica del estallido del campo minado del lenguaje y la representación, solo la construcción de lo fragmentario [...] logran dan cuenta del estado de dislocación en que se encuentra la noción del sujeto que esos fragmentos retratan como unidad devenida irreconstituible [...]. Nelly Richard, *Arte en Chile desde 1973: escena de avanzada y sociedad* (Santiago: FLACSO, N.º 46, enero de 1987). www.memoriachilena.cl

les; es decir, se carecía de instituciones modélicas que constituyeran un sistema institucional articulado. Desde luego, existían otros reductos aislados como el Centro de Estudios Humanísticos, pero eran pequeños espacios cerrados en su propia trinchera. Un polo referencial fundado en el 1982, pero cuya influencia se marcaría en la década de 1990, fue la Escuela de Arte de la futura universidad ARCIS.⁹ La galería Bucci fue además un catalizador imprescindible, abierta a todo tipo de propuestas.

En ese contexto de la década de 1980, los institutos culturales francés, alemán y en cierta medida, el norteamericano y el británico —este último con un énfasis puesto en la fotografía—, fueron los canales comunicantes entre la escena internacional y la local. Podríamos decir que estos espacios sustituyeron lo que las instituciones nacionales, por su carácter simbólico frente a la censura y la represión sistémica, no podían abiertamente presentar en sus salas.

El histórico Barrio Lastarria, alrededor de la Plaza Mulato Gil, sería la zona ‘franca’ cultural de mayor influencia en esos años. En las cercanías del Instituto Chileno-Francés surgieron librerías, galerías, cafés y, finalmente, el determinante Instituto de Arte Contemporáneo (IAC), que desde su creación en 1982 hasta su cierre a inicios de los noventa, fue el espacio de vanguardia formativa referencial, tanto para su profesorado como para los egresados de sus aulas.¹⁰ Es en el eje Lastarria donde se encontraron artistas de diferentes procedencias, lo cual demostraba una tendencia transversal y de colaboración característica del movimiento de los años ochenta. Colectivos como el integrado por Rodrigo Cabezas de la Católica, Bruna Truffa del IAC y Sebastián Leyton de la Universidad de Chile

9 De la Escuela de Arte de la ARCIS se graduaron durante los ochenta artistas relevantes como Pablo Langlois, Francisco Sanfuentes, Kika Mazry, entre otros.

10 Del Instituto de Arte Contemporáneo se graduaron Bruna Truffa, los hermanos Mauricio y Víctor Hugo Bravo, Christian Marambio (Prem Sarjo), Alejandro Quiroga, Claudio Romero (Karto) y Paula Zegers, entre otros artistas.

BANDA
PEQUEÑO VICIO

EL JUICIO FINAL

BANDA PEQUEÑO VICIO / EL JUICIO FINAL

LADO A
■ EL JUICIO FINAL ■ SIN DINERO ■ DIRECCIONES ■ EL RETO ■ EL PAPA

LADO B
■ DIME QUIÉ ES... ■ ESPEJISMO ■ KADAFI ■ CUERPOS CELESTIALES ■ HORAS SENTADOS

ESTA CINTA HA SIDO PROCESADA CON LA CARACTERÍSTICA DOLBY TIPO B DE REDUCCIÓN DE RUIDO. DURANTE LA REPRODUCCIÓN SE DEBE CONECTAR EL INTERRUPTOR DOLBY NR. SI EL EQUIPO NO TIENE INTERRUPTOR DOLBY, AJUSTE EL CONTROL DE AUMENTO DE FUERTE NECESARIO.

BANDA
EL JUICIO
SIN DINERO
DIRECCIONES
EL RETO
EL PAPA

DIME QUIÉ ES...
ESPEJISMO
KADAFI
CUERPOS
HORAS

LETRAS

INGENIERO
TECNICO
INGENIERO
PRODUCTOR
DIRECCION
FOTOGRAFIA

ENTRE

PEQUEÑO VICIO / EL JUICIO FINAL

A

EL JUICIO FINAL / ROJAS SAAVEDRA
 EL JUICIO FINAL / SAAVEDRA-DELGADO
 EL JUICIO FINAL / SAAVEDRA
 EL JUICIO FINAL / SAAVEDRA-DELGADO-MORAGA
 EL JUICIO FINAL / ROJAS-SAAVEDRA-BOBE-DELGADO

B

EL JUICIO FINAL... / BOBE-SAAVEDRA (+)
 EL JUICIO FINAL... / SAAVEDRA
 EL JUICIO FINAL... / SAAVEDRA-DELGADO (+)
 EL JUICIO FINAL... CELESTIALES / BOBE-ROJAS-SAAVEDRA
 EL JUICIO FINAL... SENTADOS / SAAVEDRA
 Y ADAPTACIONES LITERARIAS TITIN MORAGA

EL JUICIO FINAL... DE GRABACION / OSCAR LOPEZ
 EL JUICIO FINAL... DE GRABACION / FRANCISCO PERALTA
 EL JUICIO FINAL... DE MEZCLA / OSCAR LOPEZ (+ COROS)
 EL JUICIO FINAL... CCION MUSICAL / PEQUEÑO VICIO Y OSCAR LOPEZ
 EL JUICIO FINAL... ION DE ARTE / VARGAS - DUCLOS
 EL JUICIO FINAL... RAFIA / MARCELO KOHN - MARIO VIVADO

ESTE CASSETTE FUE GRABADO
 EN LOS MESES DE AGOSTO Y NOVIEMBRE DE 1987
 EN ESTUDIOS HORIZONTE.

¡NECESITAMOS DE ESTA LOCURA Y DE VERNOS SOMETIDOS CONSTANTEMENTE EN DESAFÍO!

La conversión de una música, planteada como un vuelo metafórico de sonidos. Un discurso increpante, cáustico, encarnación de la lectura apresurada de nuestro tiempo; los titulares de los diarios se mezclan en nuestra vida diariamente, a su vez estos cantos sugieren variadas situaciones.

Esta transformación radical de la palabra en fonética musical y de la música en algo visceral y sin concesiones, son el soporte indispensable de este cambio; el cual lleva a Pequeño Vicio a poseer una sensibilidad de final de siglo, a vivir intensamente esta realidad.

Exento de clichés musicales, y acercándose a la infinidad de seres humanos que aprenden su funcionamiento mediante palabras, improprios, susurros, señales de alerta, etc., Pequeño Vicio convierte su música en la atmósfera ideal de un nuevo aprendizaje estético, de una nueva vida. Estableciendo con ello el Juicio Final a la anterior.

JUAN RAMON SAAVEDRA

GUITARRAS ELECTRICA Y ACUSTICA, MANDOLINA Y COROS

IVAN DELGADO

SAXOS (ELEFANTES) Y COROS

ANDRES BOBE

TECLADOS, GUITARRA Y COROS

LUCIANO ROJAS

BAJO Y COROS

CRISTIAN ARAYA

BATERIA Y COROS

TITIN MORAGA

VOZ

Imagen cortesía de Vicente Vargas, diseñador de la época

BANDA PEQUENO VICIO / EL JUICIO FINAL

JUICIO FINAL
del Poeta maldito francés
Antonio Artaud

Soy yo el hombre
quién será el juez
A fin de cuentas
es tu propio cuerpo,
es tu propio cuerpo
quien hará,
El juicio final
Lo hará tu propio cuerpo
es el juicio final

Soy yo el hombre
quién será el juez
Soy yo el hombre
quién será el juez.

SIN DINERO / Titin Moraga

Anda para el frente
nunca para atrás
símulate este mundo
sólo para ti.

Vamos para el frente
nunca para atrás
símulate este mundo
sólo para ti.

Quiero que me toques
por favor
muy dentro de mí
porque todo mi cuerpo
es sólo para ti
Amada mía es todo
mi cuerpo

Que nadie te detenga
Que nadie te detenga
Que nadie te detenga

Sin dinero
Sin dinero
Sin dinero.

DIRECCIONES / Titin Moraga

Hacia dónde vamos
con toda esta gente junta
hacia dónde vamos
con toda esta gente junta
de sólo pensarlo,
me dan escalofríos.

Ay, ay ay ay
que extraño me da
no se puede más
con esta realidad
si todos pudiéramos
siempre estar así
Todos juntos a bailar
Todos juntos a gozar
Hacia dónde vamos
con toda esta gente junta
de sólo pensarlo,
me dan escalofríos.

EL RETO / Titin Moraga

Señoras y Señores
Señoritas todas
todas acá reunidas
por una sola sensación

Quiero que se vean
lo quiero que se vean
por las calles, por las calles...
cara a cara, cara a cara
Sácate la máscara
(sácate la máscara)
o póntela una máscara

Para que te vean ese rostro
pálido de joven muy moderno
pasado de moda (pasado de moda)
La moda, la moda, la moda...
LA ANTIMODA

EL PAPA / Titin Moraga

El Papa no puede entrar
en mi casa
no tengo pan, no tengo vino
que ofrecerle a este
¡PAPA!

Me complazco en amar a esta mujer
¡yo! la bestia muda y salvaje
debería vivir con ella
para que nadie se pueda
hacer daño bestia muda
¡PAPA! ¡PAPA!

El Papa no puede entrar
en mi casa
no tengo pan, no tengo vino
que ofrecerle a este
¡PAPA!



**DIME QUE ES
QUE SIENTES**

No, no siento nada
No, no siento nada
Dime que es lo
no siento nada.
Inconqu coastal
No, no siento nada
No, no siento nada
Ese noche te su
un momento
y quieres y pide
No, no siento nada
No, no siento nada

ESPEJISMO
Tomado del LA
"El paraiso per
del Poeta del S
Milton

Vuelve acá her
de quién huyes
siento más, s
mis propios hue
para darle la ca

He sentido una
de lo más próxi
he sentido una
de tu vida y de
para torreta s
¡Dulce consue

Misad de mi a
te estoy busca
que sin ti, mi v

Y la car: Ana m
toma la mía
y creí a tu an
compré el des
quien superior
a toda otra her
la toda otra her

Cuando la grac
sucede a la de
¡Cuán superior

ESTE CASSETTE HA SIDO EDITADO PRODUCTO

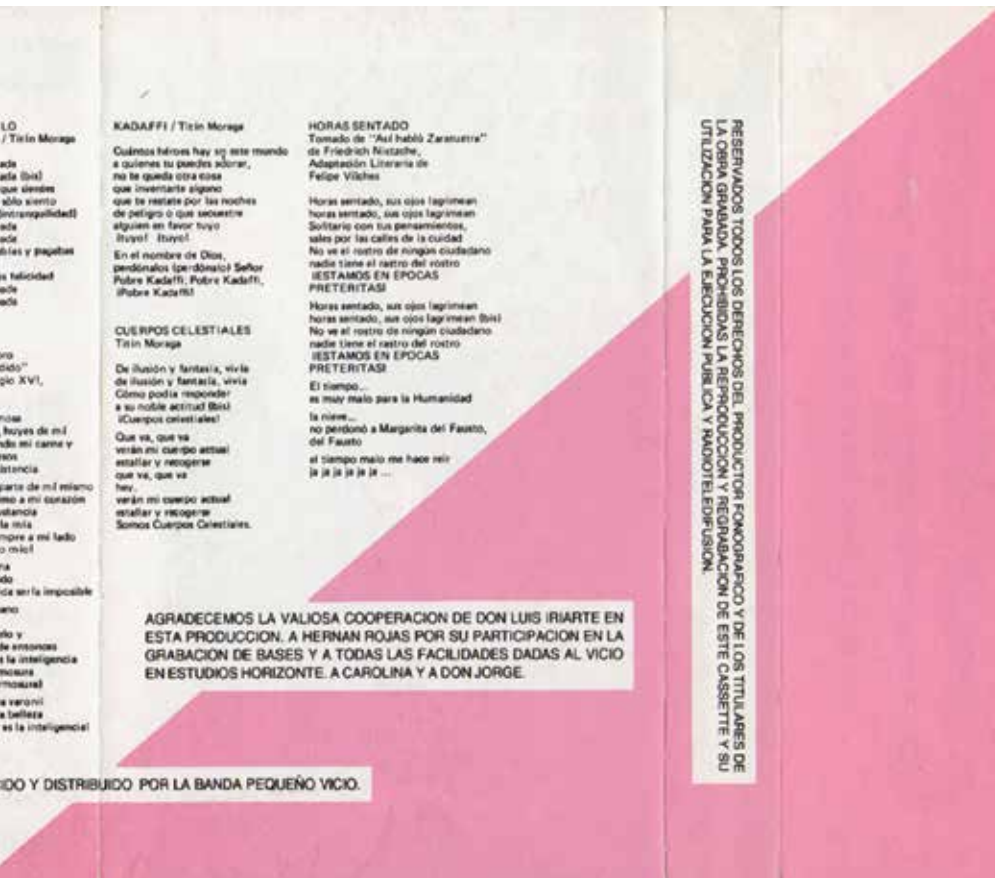


Imagen cortesía de Vicente Vargas, diseñador de la época

significaron, de alguna manera, la unidad de los tres ejes de formación artística fundamentales de la época.¹¹

A pesar de la ausencia de una generación de recambio sólidamente instaurada en el imaginario colectivo, la generación que se forma a mediados de los ochenta, la segunda oleada que mencionaba antes, y que defino como Revuelta Vitalista, tendría al menos pequeñas luces en esa oscuridad. El cambio sería iniciado por los pintores neoexpresionistas de la primera oleada que volvieron al color y al valor del gesto expresivo, así como aquellos otros que seguirían la experimentación desde el desplazamiento del grabado y la expansión e interrelación de los géneros.

Paralelamente, un movimiento *underground* de revistas alternativas, publicaciones de cómics de autor, y ediciones pequeñas de libros comenzaron a circular, creando un movimiento inusual bajo la censura vigilante de la dictadura. Los artistas encontrarían referencias culturales fuera de Latinoamérica, en la estética punk, en el llamado *New Wave* y en otros movimientos contraculturales como forma de expresión de protesta. Serían igualmente influenciados por los movimientos pictóricos de los ochenta a nivel global que transformaban Nueva York, Milán, Berlín, Dusseldorf y Colonia con el Neoexpresionismo, la Transvanguardia italiana y los Nuevos Salvajes. Sus investigaciones se focalizaron en el campo de las artes visuales más tradicionales —entre la pintura, la gráfica, la fotografía—, y desde allí aprendieron a manipular y transformar los códigos, a pervertir las formas para ordenar otros lenguajes más radicales y claramente contestatarios. Desde la apropiación de textos e imágenes de la cultura popular y de masas, hasta contaminar los géneros y romper sus moldes, la pintura se vio invadida por el gesto y la gráfica, pero también por una tendencia conceptualista y deconstructiva que superaba la

11 Este colectivo se reuniría en el Instituto de Arte Contemporáneo y como grupo comenzaría a colaborar en estrategias de visibilidad para espacios de exhibición, aunque con obras realizadas de forma individual. Compartieron casa y estudios, llevando la idea de colectivo a la dimensión y experiencia vivencial vitalista, al igual que hicieron muchos artistas durante la década de 1980.

idea del expresionismo inicial de signo pictórico de la primera oleada de inicios de los ochenta.

En un contexto donde imperaba la censura, la guerra interna, el vacío, el tedio y la ausencia de referentes locales, la respuesta sería la de una ‘guerrilla urbana contracultural’ que se apropiaba de estrategias de protesta vivenciales en torno a la cultura alternativa. Las opciones serían las fiestas en casas, las reuniones para crear acciones artísticas, la vida en común en casas arrendadas entre varios artistas, músicos, diseñadores y otros que han desaparecido en la niebla del tiempo y el olvido. Es decir, fue una generación que tomaría la música, la moda y el diseño como herramientas creativas. A falta de instituciones, el Centro Cultural Mapocho, el Taller Urbano, el Galpón de Matucana 19, Caja Negra, El Trolley, la galería Bucci, como mencioné anteriormente, entre otros lugares que fueron surgiendo a lo largo de esos años, acogerían las obras de teatro y danza experimentales, los performances —realizados en espacios abandonados— y la música de bandas punk, rockeras, de música experimental y ‘ruidosa’ que empezaron a romper la noche insomne y densa de Santiago en espacios cerrados.

Vestirse de otra manera era otra forma de rebelión. Aparecieron personajes míticos, novelescos como TV Star, integrante de la banda Dada, con modas de ropas recicladas de segunda mano y peinados «extranjerizantes y extravagantes». Todas las bandas surgidas fuera de la capital y en Santiago, desde Los Prisioneros, Los Pinochet Boys, Electrodomésticos, ¡Upa!, Fiskales ad hok, Aparato Raro, Emociones Clandestinas, Índice de Desempleo, La Ley, Primeros Auxilios, entre muchas otras, violaban abiertamente el código de austeridad militar. Desde sus nombres, estética, hasta las tocatas y conciertos fueron manifestaciones claras de acciones de protesta.

Les nombro movimiento de Revuelta Vitalista al pertenecer también a esa adolescencia perdida en la niebla y los conflictos de un proceso de transición hacia la democracia, cuyo corte histórico fue el NO + de 1989. Esta ‘adolescencia’ sería, en definitiva, la base fundacional de gran parte de las ‘camadas’ formadas durante los años de

transición y de la vuelta a la democracia, la cual, posteriormente, acogería una nueva escena artística posdictadura.¹² Dentro de una estructura económica neoliberal plagada de triunfalismo, la democracia incipiente pasaría por alto y borraría este movimiento contracultural alternativo, el cual mantuvo la esperanza al crear un puente sutil roto en 1973, confundiénolo dentro del contexto de las protestas políticas.



12 La escena posdictadura la enmarco con posterioridad al N.o + del 1989. Incluye a aquellos artistas que comienzan a desarrollar un cuerpo fundamental de obra a partir de los años noventa; es aquella generación que estudia y se gradúa durante la democracia y que comparte experiencias con los retornados del exilio. La ‘profesionalización’ del artista e individualidad comienzan en esta época con el surgimiento de maestrías y doctorados en arte, la aparición de fondos concursables como Fondart, contexto que generó un ‘aparataje conceptual’, devenido con el tiempo en academicismo. El aparato conceptual privilegiaba y validaba un discurso abiertamente político, de revisión crítico-reflexiva histórica del período de la dictadura, que lo conectó con las estéticas desarrolladas por el grupo de artistas que ‘escenificaron’ aquellas posturas de mediados y finales de la década de 1970. La reflatación de las estéticas y las prácticas de los años setenta fueron una forma de continuidad, una pos-Escena de Avanzada en la que la pintura fue un género sujeto a la crítica. Su corporalidad era denegada por su carácter lúdico-emotivo y era sustituida por la de una ‘des-carnalidad’ y fragmentación del ‘cuerpo físico-crítico’ dentro de estrategias posconceptuales, iniciadas en las prácticas del desplazamiento del grabado, específicamente en Chile.

Arte, educación y ciudadanía

Un diálogo entre Rosa Inés

Padilla y Martín Torres

Rosa Inés Padilla

Docente

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

rip2507@gmail.com

Martín Torres

Escritor y músico

Universidad Iberoamericana de México

martintorres131@gmail.com

Rosa Inés Padilla: Hola, todos, todas y todes. Bienvenidos al podcast de la revista F-ILIA, que tiene como finalidad crear diálogos sobre la investigación en artes y sus debates actuales. La edición actual es la número 3 y se enmarca en el Grupo de Trabajo CLACSO: "Arte, Educación y Ciudadanía". El podcast¹ está disponible en la página web de la revista F-ILIA: <http://ilia.uartes.edu.ec/ilia/publicaciones/f-ilia-3/>. El formato de este podcast no se hará a manera de entrevista, sino más bien de un diálogo, en el que estaré conversando con Martín Torres, quien es maestro en Letras Modernas, por la Universidad Iberoamericana y licenciado en Comunicación con mención en Literatura, por parte de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación son Representación y Modernidad, y ha participado en antologías poéticas y de narrativa en el Ecuador. Además, ha publicado algunos artículos en revistas indexadas y también ha publi-

1 <https://soundcloud.com/user-979859888/un-dialogo-entre-rosa-ines-padilla-y-martin-torres>

cado tres libros. El último de ellos fue ganador de un premio nacional de Literatura. Hola, Martín.

Martín Torres: ¡Hola! Yo soy Martín. Estoy con Rosa Inés Padilla, ella es doctorante en Antropología Social en la Universidad Iberoamericana y máster en Antropología Visual por la FLACSO en el Ecuador. Su línea de estudios es Muerte y Visualidad. Ha participado en algunos coloquios internacionales y tiene publicaciones en revistas indexadas y revistas culturales, también en varios medios. Ella también es docente de la Pontificia Universidad Católica en la facultad de Comunicación y, como bien dice, vamos a estar hablando en un diálogo que cubra algunas aristas, sobre todo las de la revista: Arte, Educación y Ciudadanía, en este episodio.

RIP: Bueno, vamos empezar este podcast que trata tres conceptos principales, que son: la ciudadanía, el arte y la pedagogía. Quiero empezar justamente con la idea del arte y la representación porque tú tienes una tesis de literatura, enmarcada en el siglo XX, en dos países, en México y en Ecuador, para tratar de entender cómo se forjó la idea del 'otro', cómo se forjó la idea de la ciudadanía, de la construcción de las ciudades y también la idea del canon literario de la época; para tratar de entender cómo es que todos estos conceptos se fueron filtrando en la educación y cómo estos ayudaron a tener un idea prefigurada del otro, del ciudadano, de quién estaba al margen o quién era marginal, quién era el subalterno. Entonces, ¿nos podrías hablar un poco de eso?

MT: Sí, precisamente. La tesis con la que conseguí el título de maestro en Letras modernas, en la Ibero, utiliza o se fundamenta en algunos conceptos específicos, sobre todo el 'margen' y la 'alteridad'. En este texto exploro, a través de algunos autores, sobre todo de Ángel Rama que va justo enmarcado en tu pregunta, estos ejes conceptuales específicos de esta edición del podcast y de la revista, que podrían ser útiles. En 1984, Ángel Rama publica esta obra fundamental de los estudios culturales que es *La ciudad*

letrada. En ella, él explora cómo es que estas lógicas de poder se fueron estableciendo a través de la palabra escrita, a través de los intelectuales, a través de la idea de las revoluciones y de cómo se organiza, sobre todo, el espacio. El primer capítulo va más o menos de eso, de cómo se organizan las ciudades después de la colonia, en este fondo de tablero de ajedrez, y también de cómo estas lógicas se vuelven circulares y las seguimos utilizando dentro de la modernidad, pero que no son ajenas a cómo el poder se ejerce, a cómo el poder se distribuye, a cómo la gestión de los cuerpos se ha ido permeando a través de distintos aparatos ideológicos y de justificación. La pedagogía y el canon —sobre todo literario pero, en general, cualquier tipo de canon artístico, teórico o filosófico— están atravesados por esta lógica organizacional de un centro - un margen. Entonces, la distribución tiene que ver con quién toma las decisiones y por qué, cómo se legitiman esas decisiones, cómo se explora uno u otro tema; tiene que ver con estas lógicas de poder, con cómo hemos estado acostumbrados a utilizar todo un aparato ideológico para justificar cómo se ejercen estas distintas formas de poder.

RIP: Claro. Siguiendo esa lógica de Ángel Rama, me quiero remitir un poco a Edward Said, por ejemplo, que en el 78 saca el texto *Orientalismo* y luego publica *Cultura e imperialismo*, en donde justamente destaca que los documentos culturales, sean literarios, sean filosóficos, la música, etc., generaron formas de sentir el presente y formas de representar, formas y actitudes con referencia a las otras personas. Entonces, ideológicamente, yo creo que sí se puede determinar cómo se fueron construyendo las representaciones de los ciudadanos a partir de estos documentos.

MT: Totalmente. Y eso va de la mano con el locus de enunciación que una persona va fundamentando, va cimentando en sí mismo, el lugar desde el que uno habla, y todos estos parámetros que vemos que después se fueron explorando un poco más en los estudios culturales, en los estudios poscoloniales y decoloniales, cómo autorizan o cómo legitiman estas prácticas de poder, de gestión de poder, de gestión de cuerpos, de gestión de recursos.

Al final es difícil no fijarse en los recursos económicos, en cómo se gestionan estos paradigmas, tanto epistemológicos como económicos, culturales o como fuere. Es interesante ver cómo estos locus de enunciación se van cimentando a través de la pedagogía. La pedagogía es importantísima por eso. William Spanos también tiene un trabajo alrededor de ello, que critica un poco la idea del *pensum* de Harvard y de cómo se fue cimentando en una lógica ontoteológica, que hace que evidentemente tengamos mucho más de occidentalismo que de cualquier otra cosa, y de un occidentalismo que, en realidad, quiere decir europeo o eurocentrista.

Es difícil encontrar un balance entre la idea de progreso y la idea de la tradición. En la tensión entre estos dos conceptos está justamente la modernidad.

RIP: Yo creo que eso es sumamente importante porque hay que entender también que la educación y las formas en las que se imparte la educación, que pueden ser la pedagogía o las formas en las que uno trata de mostrar su conocimiento con el otro y hacer que las otras personas —los estudiantes o las personas que nos están oyendo— forjan una reflexión; una idea crítica sobre lo que se intenta decir, por ejemplo. Muchas veces en estas lógicas se deja de lado justamente el análisis de las condiciones materiales, de dónde fueron producidas y el análisis o la reflexión de cómo se permearon esta suerte de pensamientos dentro de un *locus* específico.

MT: En esto de cómo se establecen los *locus*, ¿no?, de cómo las personas se perciben a sí mismas. En tu experiencia universitaria como docente y como investigadora, ¿cómo has visto que se manifiestan estos locus a través de la educación? ¿Es un paradigma jerarquizado, es horizontal? ¿Cómo se maneja?

RIP: No es un paradigma horizontal, ciertamente. Siempre hay textos que se van a manejar mucho más que otros, por ejemplo. Hay que entender que las lógicas de circulación o los circuitos de circulación son sumamente importantes: qué es lo que se prioriza o qué es lo que no, o lo que no se

distribuye, por ejemplo, o lo que queda al margen de lo que se cuenta o de los textos que se leen. Siempre van a depender de condiciones materiales específicas, también condiciones de poder y estructuras de poder. Es sumamente importante también no solamente analizar por qué el texto está aquí, sino de dónde viene el texto y bajo qué prefiguraciones o bajo qué lógicas se puede estar creando este texto.

MT: Totalmente. En la pandemia, uno puede ver cómo se mueve el arte, cómo se mueve la ciudadanía, quién es ciudadano, quién no, quién puede acceder a la educación, quién puede acceder a la salud, que son temas que nos han estado tocando, no solo a nivel país, sino a nivel internacional, desde muy cerca. Siempre estás condiciones materiales que no son fáciles de prever, que no son fáciles de homogeneizar, porque evidentemente no hay un acceso heterogéneo al conocimiento.

RIP: De hecho, no, y ahí yo me voy a detener, por ejemplo, cuando Homi Bhabha habla de los textos literarios que se leen en la India, o en los textos literarios que se leen bajo ciertos pensa educativos, o nosotros que hemos pasado, como país, por ejemplo, haciendo varios pensa o cambiando los pensa, qué se leía, qué no se leía, justamente forja una idea del margen y una idea de un subalterno y también forja la idea de lo que es un ciudadano; que es sumamente importante. La ciudadanía se construye, es una cosa que la construye también el Estado, pero que también se va construyendo a partir de las voces de los otros que nos van diciendo cuáles son las responsabilidades y cuáles son los derechos de un ciudadano. A veces creo que ese tipo de cosas se queda un poco en el aire con la gente que no entiende desde dónde va el poder de un Estado, hasta dónde un Estado es soberano, o ejerce sus posiciones de soberanía, y hasta dónde construye la idea del ciudadano, por ejemplo, cuándo le conviene y cuándo no le conviene, cuándo es un ciudadano y cuándo es un salvaje, cuándo es un ciudadano y cuándo no es un ciudadano y no se merece tener los mismos derechos y oportunidades que otro.

MT: Cuándo es un ciudadano, cuándo es un enemigo del Estado, todas estas distinciones que se van marcando mucho más claramente en momentos liminales, como el de la pandemia. Estamos atravesando, por completo, un momento supercomplicado, generador de otro tipo de lógicas. Saltan un montón de pequeñas dinámicas que no están del todo bien distribuidas y hay un problema con la distribución del conocimiento porque, acá mismo, en el país, y en otros países también pasa algo similar: esto de no tener en claro cómo se arma un pênsum universitario para colegios primarios, para colegios secundarios, desde un tipo de lógica ideológica, por ser redundante, que no sea tan ideológica, que no esté tan cargada, en su ideología, de elementos políticos, de elementos partidistas sobre todo.

RIP: Eso es sumamente importante, también, porque además depende de dónde esté, primero, el centro de poder, y también depende de cuán libre puede ser la cátedra o no de la persona que está impartiendo el conocimiento o tratando de reflexionar con sus alumnos, que yo creo que debería ser la única forma en la que uno puede ser docente en estos momentos. Creo que la horizontalidad, en este punto, es básica para entender que el estudiante y el docente deben dejar esa jerarquización sumamente impuesta, que nos llega casi decimonómicamente, para llegar a acuerdos y negociaciones, para poder entablar un diálogo un poco más transversal porque yo creo que el tiempo requiere justamente eso.

MT: Claro, tal cual, es decir, todas las lógicas que están alrededor de cómo se distribuye el conocimiento, no solo de forma material, sino de forma técnica, de cómo estos criterios se van atravesando cada vez más en el tiempo por distintas condiciones materiales que los afectan: partidos políticos que entran al poder, partidos políticos que salen del poder, construcciones de estrategias de distribución que al final terminan beneficiando a personas; el papel: al final no se puede huir justamente de que un libro de texto no solamente es contenido, sino que es papel, es goma, hay alguien que los fabrica y alguien que lucra de ello también.

RIP: Y hay alguien que lo puso allí, justamente para que sea leído. Eso es súper interesante también. A mí me parece que es importante la reflexión que se puede tener a partir del arte, por ejemplo, que no puede ser simplemente un texto literario sino las representaciones artísticas que se van haciendo a lo largo del tiempo para que la gente también pueda entender, o para que los alumnos puedan entender, cómo se va modificando inclusive la condición material de nuestro mundo a partir del arte que se sigue haciendo.

MT: Exacto.

RIP: Es decir, no es lo mismo ver un cuadro renacentista que ver, por ejemplo, un collage que se está haciendo en este momento, bajo otras lógicas, y que se expone en páginas web, mientras que los otros justamente funcionaban a partir de exposiciones privadas o simplemente para las personas que podían pagar o para conseguir mecenas; porque la pandemia también ha afectado muchísimo, tanto al contenedor como al contenido del museo como tal.

MT: Las largas filas de los museos en Europa y todos estos consumos que se van tejiendo alrededor de un tipo de capital social, de un tipo de estatus, de un tipo de valor que va más cercano a otro tipo de consumos, también. Como están amainadas las dos cosas al mismo tiempo.

RIP: Ahí habría que hablar de si hay una democratización o de si no hay una democratización del conocimiento del arte y de la circulación de ciertos artistas. Yo he visto que no todos están muy contentos con exhibir sus contenidos en internet, cuánto o no funcionan justamente las TIC para esto, cuánto funciona publicar alguna cosa en las redes sociales para tratar de generar otro tipo de circuitos, porque, al final, la discusión sigue siendo esa también: ¿por qué hay un canon específico? ¿Por qué se obedecen simplemente a ciertos circuitos? ¿Dónde está la argolla?

MT: Claro, ¿qué es lo que está fuera del margen? ¿Qué es lo que está dentro del margen como tal? Ahora que mencionabas a Said, también me venía a la cabeza esto de cómo se arman estas lógicas estatales. No sé si es válido en realidad seguir hablando de ciudadanía porque el concepto de 'ciudadanía' está también metido dentro del concepto de ciudad/Estado-nación y de cómo se establecen estas lógicas. Entonces el Estado-nación es evidentemente un modelo que se ha ido cayendo un poco, que ha estado problematizado, que ha sido muy criticado, y que ya vemos que no es sostenible, que nos movemos a lógicas corporativistas, que nos movemos a lógicas que no tienen mucho que ver, o no tanto que ver, como en el comienzo del siglo con las ideas del patriotismo y el nacionalismo o de estas grandes causas que se fueron desmoronando en el siglo XX.

RIP: O incluso desde el discurso de la propia identidad y es bien interesante porque desde la antropología, por ejemplo, hay dos autoras que creo que las menciono mucho dentro de mi propio trabajo investigativo, que son Vee-na Das y Deborah Poole. Ellas tienen un estudio que se llama *El estado y sus márgenes*. En este estudio, que para mí es un antes y un después en cómo se puede entender al Estado, ellas plantean la idea de que es a partir de que muchísimas veces los antropólogos trataron de entender el margen y el centro a partir de las prácticas del Estado: de las mediciones del Estado, de cuestiones como prácticas específicas, estadísticas, muy formales, muy de control, pero que también hay que ver esas prácticas que están lejos de eso, por fuera. En las fronteras, por ejemplo, en donde obviamente parecería que no hay un control del Estado, pero ciertamente sí lo hay. En las prácticas cotidianas, en donde vas teniendo unos controles, obviamente soberanos o no, del Estado, en donde también se manifiestan los márgenes y los centros. Entonces muchas veces uno parecería estar en el margen y podría decirse «yo soy un subalterno», pero si se lo pone en contraposición con otra persona...

MT: Con otro subalterno.

RIP: Con otro subalterno, probablemente nuestras condiciones no son tan malas.

MT: Y al revés. Es decir, a la mayoría de personas tampoco les gusta pensarse a sí mismas dentro de un margen. Y se nos escapa un poco que la idea de la precarización topa a la mayoría de la población. De hecho, la mayoría de nosotros estamos precarizados como tal, y es más bien problemático cómo se considera al otro porque todos pensamos que estamos, o en el centro o en alguna parte del margen, pero no tenemos una claridad tangible de en dónde realmente nos ubicamos.

RIP: Y justamente es que la idea del margen y del centro también sigue lógicas de legalidad e ilegalidad. Entonces, generalmente uno piensa que está en el centro y que no está en el margen, o que está dentro, porque tiene ciertas lógicas de legalidad. Lo que ahora creo que, incluso a nivel político, nos han demostrado todos los estados es que las condiciones de legalidad también están en el centro y también están en el margen.

MT: Total, totalmente.

RIP: Y que depende justamente de esas prácticas cotidianas que nos van dando un cierto lenguaje específico para poder entender dónde realmente está ese poder, cómo sus tentáculos llegan a muchos otros lugares.

MT: Claro, cómo se distribuye el poder. Sobre todo, me llama muchísimo la atención porque hay ciertos patrones que se van repitiendo a lo largo del desarrollo de la historia, sobre todo en la historia moderna, que es más o menos lo que nos alcanza a dar el horizonte. Hay muy pocos estudios que se hacen de otras épocas que no sean de la modernidad. Desde la academia estamos produciendo contenidos constantemente que están o tratan de estar a la vanguardia. No se regresa a ver tanto a la Edad Media o el Renacimiento, o a ese tipo de cosas, sino que son temas justamente más modernos, justamente dentro del espectro de lo que se espera dentro de la pedagogía.

RIP: Pero yo supongo que mucha de esa obsesión, voy a decir, o de ese fetiche que tenemos con la modernidad es porque vemos en ella el nacimiento de esa construcción de ciudadanía y de esa construcción justamente de identidad que, a mí me parece, se nos hace superdifusa en este momento. Esa obsesión que tenemos con entender o ver de dónde tenemos esa noción. Y por eso supongo yo que tenemos a la modernidad como a eso que necesita ser estudiado para tratar de entender cómo es que nos fuimos forjando, porque yo creo que es justamente en esta etapa en donde se va forjando la idea de un otro y dónde se va forjando un lenguaje específico para el otro. Volviendo un poco al lenguaje literario, por ejemplo, hay un lenguaje específico para que se pueda escribir, un lenguaje que no todo el mundo entiende y, a más de eso, no llega a todas las personas. Es decir, yo te apuesto en este momento que no toda la gente de un suburbio de Guayaquil ha leído Baldomera, ni tampoco en México, en alguna población que quede justamente en el margen de la ciudad, Tepito o algo así, el margen de la ley, haya leído Santa; o alguna persona de una zona de tolerancia haya leído Santa o haya leído Baldomera, porque son circuitos específicos y, a más de eso, la educación viene encaminada desde otras perspectivas.

MT: ¡Se subsana! Incluso eso me llamó la atención cuando estaba trabajando en la tesis de Santa porque yo utilicé deliberadamente una edición publicada en una parte superproblemática de Ciudad de México. Era una edición impresa ahí, que de todas formas no te garantiza que los circuitos de distribución sean eficientes y que estas obras lleguen a las personas, porque tenemos un concepto ya de por sí de lo que es un buen ciudadano —hablando de ciudadanía, y de arte, y de pedagogía—, de lo que es un buen ciudadano y de cómo, para ser un buen ciudadano, uno tiene que ser educado como tal y eso es un problema también, porque se vuelve la educación o la pedagogía, en lugar de ser una herramienta generadora y de que esté todo el tiempo lanzando otro tipo de lógicas, puntos de fuga, se vuelve un asunto mucho más homogeneizador, mucho más uniformador, y

eso le da al Estado la capacidad de gestionarlo de formas distintas. Terminas teniendo gobiernos que son legitimados por intelectuales o proyectos políticos que son legitimados dentro del arte y eso ya raya un poco en la línea de propaganda, que también es una hermosa discusión alrededor de la estética y de cómo se utiliza.

RIP: También yo recuerdo, por ejemplo, que a principios del siglo XX fueron la pintura y la literatura herramientas que se usaron pedagógicamente para instruir sobre lo que era ser un buen ciudadano. Es decir, fue esa pintura la que nos dijo cuáles eran los límites de nuestro Estado, las fronteras del Estado, de qué nos teníamos que apropiar. Y también fueron los textos, como *Cumandá*, en el caso ecuatoriano; como *La vorágine*, en el caso colombiano, que nos dijeron que había que aceptar a este 'buen salvaje' que estaba en esos límites del Estado, pero que tenía que acogerse, que tenía que hablarse de él para tratar de acogerlo en este ideal de ciudadanía que teníamos.

MT: Es que siempre ha sido así. Esa es un poco la pregunta que ha estado sin responder, o más bien, que ha estado respondiéndose todo el tiempo dentro de los estudios estéticos y los estudios culturales. No solo pasa a principios del siglo XX: es decir, la Biblia es un código moral, las pinturas que están dentro de la iglesia de La Compañía, los murales, es esta cosa que te dice «Mira, esto es lo que va a pasar si tú vas en contra de nuestro proyecto como tal». Ideológico, político, moral, religioso o cual fuere, pero todo esto está, de hecho, cooptado por partes de la sociedad que tienen un alcance mayor dentro de los medios de producción.

RIP: Es que es sumamente importante la idea que tenemos sobre la representación incluso del ciudadano, ¿me entiendes? Es algo incluso a nivel fotográfico. Todavía nosotros seguimos vendiendo como lugares sumamente paradisíacos donde no hay o no transita nadie que no sea un ciudadano de bien, nadie que no esté en el margen del Estado. En Guayaquil, por ejem-

plo, hay lugares donde todavía no se permite que se saquen la camiseta, en donde —me parece que es en los años 20— se pone una ley especial para que la gente no ande sin zapatos.

MT: ¡Sí, exacto! Que no andes descalzo.

RIP: Que no andes descalzo. Y esta suerte de leyes y normas que te van imponiendo desde el mismo Estado para convertirte en un ideal. Pero ¿qué pasa cuando no cumples este ideal? ¿Cuáles son los puntos de fuga? Yo creo que uno de los puntos de fuga justamente es el arte.

MT: Totalmente de acuerdo con eso. Al final, es innegable que el arte tiene un ‘potencial subversivo’, que era una frase que le encantaba a un profesor mío, pero que tiene un potencial subversivo enorme porque te hace pensar en qué es lo que no está, qué es lo que está más allá de mí mismo, que es lo que hace que yo como lector, que yo como espectador, que yo como consumidor de arte, cualesquiera que sean esas formas de consumir, o de crear, o de producir, o de ‘espectar’ el arte, se cuestionen. Entonces te hace pensar justamente en eso: cómo yo veo el mundo y cómo los demás lo ven, cómo yo puedo leer cosas con las que no estoy de acuerdo y qué me hacen sentir ese tipo de cosas con las que yo no estoy de acuerdo, dentro del arte. Me parece un despropósito utilizar el arte como un instrumento verificador: solo lo que está de acuerdo con lo que yo pienso me gusta; me gustan solo las películas que a mí me gustan, las películas que piensan como yo, los libros que dicen lo que yo diría. Se pierde toda la riqueza del arte.

RIP: Yo creo que el potencial del arte y el potencial de una pedagogía bien encaminada, de generar sujetos críticos, de generar sujetos reflexivos, que no se queden con lo que me dan a primera vista en los medios de comunicación, sean tradicionales o no, justamente es entender de dónde viene, hacia dónde va, el poder cuestionar, el poder preguntar, el no quedarte con la primera fuente y el siempre estar preguntándote por el cómo, por el dónde, porque eso es importantísimo. Yo creo que nos acostumbraron en muchísi-

mo tiempo a una pedagogía de la ‘no pregunta’. Cuando yo era niña todavía se utilizaba eso de «esto dice el profesor y esto tiene que hacerse así», pero se nos ha encaminado a nuevos paradigmas pedagógicos, en donde es vital preguntar, es vital cuestionar, y es vital también cuestionar la autoridad que uno puede o no tener. ¿Por qué no vamos a ver esto de acá? ¿Por qué solamente estamos viendo lo que todo el mundo está viendo? ¿Por qué no nos basamos en otros circuitos, en otros puntos de vista? Al fragmentar todo, yo creo que podemos ver un todo mucho más completo y podemos entender mejor qué es un otro e incluso esa idea de subalteridad.

MT: Totalmente. La idea de construcción de identidad de uno no puede estar desconectada jamás de cómo percibimos a los otros, o a lo otro. El mundo externo y el mundo interno son en realidad una sola cosa, forman parte de la percepción y se ve los peligros que implica el usar a la pedagogía como un aparato político o al arte como un aparato ideológico, cuando, de hecho, es parte de lo mismo. Tienes estos esfuerzos grandes de la universidad pública de decir «abramos más formas de distribución de los contenidos», no podemos seguir hablando difícil —por ponerlo de alguna forma— porque no todos tienen el mismo acceso a la educación y la gente pierde el interés. Sobre todo en esta época del frenesí de producción de contenidos audiovisuales, se pierde. Se pierde en un mar gigantesco de inmediatez. El problema puede ser también la solución, el *pharmakón*. Puede ser tanto el veneno como el antídoto, quiero decir. Se pueden utilizar todos estos parámetros de frenesí de producción y distribuirlos de mejor manera para que alcancen a más personas todavía. Ves que las tesis, las cosas que uno escribe dentro de la academia, los artículos en revistas indexadas, se quedan dentro de la comunidad académica y eso es lo que está minando la confianza de las personas en instituciones como la Academia o la Ley, la política, la religión ni se diga.

RIP: Por supuesto, y a más de eso, sigue siendo un circuito muy pequeño, muy poca gente puede acceder a él porque todavía no nos preguntamos

lo suficiente, no estamos con la curiosidad al 100 % como para saber qué se está haciendo o qué se está generando. Tampoco creo que es posible ver todos los circuitos, ver cómo se hacen todas las cosas a la vez. Creo que hay que tener la curiosidad despierta todo el tiempo, esa crítica, ese análisis pormenorizado de las cosas que nos llegan, un análisis del arte que consumimos, una crítica a las series que vemos, a los libros que leemos. No solamente aceptarlos porque «jeste es el autor / la autora en bogal!» sino también criticar un poco más allá, incluso a nosotros mismos y a nuestra propia obra como tal.

MT: Sí, totalmente. En la tesis, era una de las cosas que me dejaron pensando porque, ya cerca de acabar, siempre los procesos de escritura académica y los procesos alrededor, sí te hacen pensar en eso. Ángel Rama publicó este libro en 1984, que te contaba. Estamos hablando de Said todavía. Estamos hablando de Fanon todavía. Estamos hablando de Homi Bhabha, de Spivak y de algunos intelectuales que se han ido consolidando dentro del canon epistemológico de un tipo de academia, pero que nosotros no podemos utilizar como si fueran la última de las verdades. Es mucho más heterogéneo, es mucho más distinto, es desigual la distribución. Hay lugares en los que existen robots que aspiran el piso, como chozas en las que el piso es de tierra todavía. Y son contemporáneas, y están pasando al mismo tiempo. Es muy interesante lo que dices de poder criticarnos, pero no destrozarnos en la crítica; de poder construirnos, pero no enaltecernos en el proceso.

RIP: Esa es una de las labores más importantes y también, asimismo, como uno se puede criticar como autor, se tiene que criticar y analizar como ciudadano, que es una de las nociones que se están discutiendo. ¿Cómo es esa construcción de ciudadanía? ¿A quién estoy mermando de la posibilidad de ser un ciudadano como yo? ¿Por qué algunos me han hecho creer que no tienen los mismos derechos que yo? ¿Por qué las condiciones económicas y de poder parecen condiciones específicas para ser un ciudadano, cuando eso no es verdad? Sino, más bien, el habitar un mismo lugar, el pertenecer

a un mismo lugar eran las cuestiones; entender que todos somos un mar heterogéneo. En esa homogeneización, a veces se nos pierde la capacidad de entender que no todos somos iguales, pero estamos en este mismo territorio, que no podemos ser iguales tampoco.

MT: Exacto. Y hay esta frase, que habita estos resquicios del internet, que dice algo como «no se trata de que todos seamos iguales, se trata de que todos tengamos igual derecho de ser distintos». Ahí es donde se enriquece la sociedad, donde salen más espacios, donde se puede conocer más al otro y conocerse, por ende, a uno mismo; por contraste, por comparación o por lo que fuere, pero siempre está eso presente ahí, siempre está la necesidad de entendernos y entender a los demás también. Me parece prudente analizar estos ejes temáticos, conceptuales, que nos van constituyendo como, al final, personas que habitan un espacio. Así sea una ciudad, sea una institución, pero ¿cuál es nuestro lugar en relación con el mundo en el que nos movemos? No solamente quedarnos con esta lógica de «el mundo está aquí para que uno aproveche del mundo, y lo viva y esté sobre las criaturas», sino más bien cómo se median esas relaciones con la naturaleza, con los demás y con nosotros mismos.

RIP: Y entender que el otro tampoco tiene un discurso establecido. Entender que hay otro es entender que hay una polifonía afuera, que no tiene una sola voz, que son varias y que son diversas.

MT: Es como un acorde, ¿no? Al final está compuesto de notas distribuidas en el tiempo. Pero bueno, vamos a darle el cierre a este episodio. Se nos fue volando el tiempo, siento que ha sido una conversación sumamente estimulante. Les agradecemos por su tiempo y esperamos que hayan disfrutado de este espacio todas las personas que nos están escuchando. Los invitamos a que también escuchen los demás episodios que tiene la revista F-ILIA, y les recordamos que la edición actual es la número 3, y que se enmarca en el grupo de trabajo CLACSO: "Arte, Educación y Ciudadanía".

RIP: El podcast va a estar disponible en la página web de la revista F-ILIA, que es: ilia.uartes.edu.ec. Soy Rosa Inés Padilla.

MT: Y yo soy Martín Torres. Pueden seguirnos en redes sociales, si es que nos encuentran y si no, sigan a las redes sociales de la revista F-ilia. Está increíble este proyecto, hay unos profesionales de no creer. Muchas gracias, y los esperamos en el próximo episodio.

LabEducine

entrevista

Adriana Fresquet¹

Podcast del Laboratorio de Cine y educación
Programa de Posgrado em Artes - PPGARTES
Universidade Estadual do Paraná
Coordinación - Professora **Dra. Solange Stecz**
Producción - **Rafaela Calil**

Nesse episódio,² Adriana Fresquet conta como foi o processo de fundação da Rede Kino e sua importância na articulação de pesquisadores e professores da área de Cinema e Educação.

Solange Stecz: Olá, estamos aqui com mais um episódio do podcast do LabEducine. Hoje iremos dar início ao eixo educação com uma convidada muito especial. Ela é uma das maiores autoridades de cinema e educação no Brasil. Hoje no LabEducine, a professora e pesquisadora Adriana Fresquet.

Adriana é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e também membro do programa de pós-graduação em Educação. Ela coordena o Laboratório de Cinema e Audiovisual e desenvolve atividades de pesquisa, ensino

1 Recuperado de https://open.spotify.com/episode/5eFeumZGADQ50FqYw35yTm//https://podcasts.google.com/feed/aHRocHM6Ly9hbmNob3luZm9y8zNDIwYzI5OC9wb2RjYXNoL3Jzcmw/episode/NzjiMzIoY2UtYWE4NyooNDVjLTkyYzctY-jkxMTQzMmU5NmY3?sa=X&ved=0CAUQkfYCAhcKEwj4son_o-TtAhUAAAAAH-QAAAAQAQ

2 Disponible en <https://go.ivoox.com/rf/66556834>.

e extensão, vinculando políticas e pedagogias do cinema e da educação. Ela também é membro fundadora da Rede Kino, a rede Latino Americana de educação, cinema e audiovisual. Coordena a coleção alteridade e criação da Editora Autêntica, que foi inaugurada com o livro Godard e a Educação, de autoria de Adriana.

Em 2019 e 2020, Adriana realizou estudos de pós-doutorado, cartografando políticas e pedagogias do cinema e a educação na escola, orientada pela professora Inés Dussel, do Centro de Investigação de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional da cidade do México. Hoje, Adriana vai nos falar um pouco sobre a Rede Kino.

Adriana, a palavra é sua. Nos fale sobre esse processo, sobre essa articulação em rede de pesquisadores e professores de Cinema e Educação.

Adriana Fresquet: Muito obrigada, Solange. É uma alegria poder compartilhar essa história que embora esteja presente na página da Rede Kino (redekino.com) é importante sempre contar essa história, dar reflexões da voz e da memória.

A Rede Kino foi idealizada, fundamentalmente pela professora Inês Teixeira, da UFMG e Milene Gusmão da Universidade do Estado do Sul da Bahia que estavam em 2008, em dezembro de 2008 participando do 2º Encontro Internacional de cinema e educação da UFRJ, onde entre outros convidados estava presente o professor Alain Bengala e estavam sendo apresentados vários projetos que trabalhavam com cinema e educação no Brasil.

Então, Inês e Milene reuniram em um grupo de colegas, amigas e pessoas interessadas nessa área de fazeres e prática, por exemplo a Marialva Monteiro, Ivete Goulart do Cine Eduque, alguns alunos que estavam perto de Inês naquele momento e era 08 de agosto de 2009 que aconteceu uma reunião na faculdade de educação na universidade federal, onde nos reunimos. Nessa oportunidade, a professora Rosália Duarte não pôde estar presente, mas encaminhou suas sugestões.

Então, o grupo de professoras universitárias e mulheres que já vem trabalhando há quase 30 anos com Cinema e Educação, e alguns colegas, e outros estudantes, o diretor da TVU, nos comprometemos a iniciar uma rede nesse momento, visto que ainda estávamos bem distantes do que entendemos hoje por rede, mas estávamos no espírito desse encontro e a conexão das diferentes iniciativas, desde universitárias, escolares, de terceiro setor, das mais diversas natureza em torno de alguns princípios e também com o propósito de fazer algum encontro pelo menos anual que permitisse todo mundo se encontrasse a cada ano.

Então, na época eu estava já organizando o terceiro encontro de Cinema e Educação da UFRJ, em 08 de agosto de 2009 com a participação da cineasta Sandra Kogut e oferecia a possibilidade de sediar o primeiro encontro da Rede Kino, enquanto a gente se organizava como grupo para que efetivamente pudéssemos fazer esse encontro entre todos.

O pessoal todo gostou da ideia, foi muito bonito isso, muito generoso também, da parte deles, então em dezembro de 2009 tivemos esse primeiro encontro da Rede Kino, primeiro fórum da Rede Kino junto do terceiro encontro internacional de cinema e educação da UFRJ.

A partir do 2º fórum, passamos a fazer as reuniões gerais, anuais, no marco da CineOP, a mostra de Cinema de Ouro Preto, também por iniciativa, generosidade, e contato da professora Inês Teixeira que nos levou e nos apresentou a Raquel e Fernanda Hallak e elas abraçaram o projeto.

A mostra delas trabalhava história e preservação, então a partir de 2010 incorporaram atividades e ações um pouco mais ligadas a educação e depois definitivamente, uma curadoria de Educação, uma temática de educação que ficou sempre em um diálogo muito estreito com a Rede Kino, dado que a Rede Kino realizava seus encontros anuais lá, sempre os temas, algumas atividades e propostas foram consultados a rede. A gente escuta sempre as sugestões da rede.

Eu digo que a gente escuta por que eu estou curadora da temática educação há algum tempo, desde o ano passado (2019) eu já divido essa curadoria com a professora Clarice Alvarenga, também da UFMG. E pra gente sempre a consulta a Rede Kino é determinante para a definição de temática, convidados.

A Rede Kino no Fórum, habitualmente apresenta algumas mesas, mais ou menos três, de três a quatro mesas com projetos audiovisuais educativos e tem a mostra de educação de filmes que habitualmente são pautados em uma chamada a partir de categorias de criação que tem variado durante o tempo em função de ideias e propostas, de brincadeiras.

Por exemplo, eu lembro que a primeira vez a gente abriu uma chamada com uma ideia que surgiu de Lucrecia Martel quando ela falou por que ao invés de fazer minutos Lumiere não fazem minutos Walter Salles, minutos Humberto Mauro, enfim, trabalhem com a ideia do minuto, mas passeiem pelos diversos cineastas que querem trabalhar. Então, essa primeira vez teve como chamada o minuto Coutinho, o minuto Humberto Mauro, o minuto Nelson Pereira dos Santos.

Esse último Fórum da Rede Kino, (em 2020) a Mostra de Educação da CineOP, como a gente está nesse processo de isolamento, teve a temática de educação voltada para as telas e as janelas, em um tempo de cuidado, delicadeza e contato. A gente colocou algumas categorias que tinham a ver com a própria temática, então trabalhamos, se a memória não me falha, categorias como: cuidado, delicadeza, contato, sonho, cura, memória e o material audiovisual que chegou foi incrível! Isso é uma marca da Rede Kino, como através dessa participação na produção audiovisual, a gente recebe cada vez mais material qualificado, mesmo se trabalhando de forma doméstica, caseira e sem pretensões. O cuidado com a produção está cada vez mais visível, mais significativo, e também a quantidade de pessoas que mandam trabalhos e dessa maneira também se aproximam e começam a fazer parte da Rede.

SS: Desde o 2 fórum da rede, lá em 2010, na quinta mostra de cinema de ouro preto que são elaboradas as cartas da rede, as cartas da educação que são documentos que encerram os encontros de todos os anos. Nessa carta de 2010, entre os itens, estava a questão de oferecer subsídios para a produção cinematográfica e audiovisual latino-americana, incorporando a defesa da educação, inclusive no âmbito das políticas públicas. Durante todo esse tempo, a Rede Kino e a mostra do CineOP reflete essas questões, analisa essas questões das políticas públicas. De 2010 para 2020, como você avalia essa evolução, se é que a gente pode dizer que há um avanço na organização das políticas públicas para a educação em relação ao audiovisual no Brasil.

AF: Solange, acredito que houve mudanças com um bom direcionamento, mas ainda incompletas, inacabadas, eu diria em estado de latência. Essa carta de 2010 trazia como inspiração o projeto do Senador Cristovao Buarque para criar uma lei de cinema nas escolas que obrigaria as escolas a exibir duas horas de cinema mensal, nacional, no mínimo uma vez por mês, como carga curricular complementar. Essa lei acabou sendo sancionada em junho de 2014 e em 2015 durante a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, o Secretário do Audiovisual do Ministério da Cultura, na época Pola Ribeiro estava presente e além da diretora da Mostra de cinema infantil de Florianópolis, Luisa Lins, também estavam presentes Maria Angelica Santos, diretora do Programa de Alfabetização Audiovisual (de Porto Alegre), entre outras pessoas que decidiram criar, com anuência do Secretário do Audiovisual um grupo de trabalho para regulamentar essa lei e encaminhar para o Conselho Nacional de Educação uma proposta de regulamentação da lei. Efetivamente, um grupo foi chamado entre os quais participaram representantes da Ancine, na época Roberto Lima. Também participaram Cláudia Mogadouro, Criadora e Coordenadora do Grupo Cinema Paradiso. Eu estava como representante universitária, éramos um grupo de seis

peças da sociedade civil, mas o bloco grande estava composto por membros do Ministério da Cultura e por membros do Ministério da Educação. Esse grupo, um grupo grande, trabalhou de forma virtual, produzindo e ajustando o texto da proposta. Tivemos em Brasília três encontros presenciais, onde foram discutidos sob orientação da então de uma representante do Ministério da Cultura e discutimos questões de educação dentro do Ministério da Cultura, e nesse trabalho virtual e presencial resultou na proposta de regulamentação que foi entregue em maio de 2016 ao Conselho Nacional de Educação, no catálogo da CINEOP de 2016 consta esta proposta na íntegra, tomara que os catálogos da CINEOP agora sejam digitalizados e colocados disponíveis todos, por que era uma proposta bastante elaborada, o próprio Conselheiro que recebeu a proposta foi Cesar Callegari que ao apresentá-la e entregar o documento, ele manifestou que parecia estar recebendo um Plano Nacional de Cinema da Escola e não uma proposta de regulamentação da lei, mas foi um trabalho feito com muito cuidado, com muito carinho, que tomou a carta da Rede Kino de 2015 como talvez a principal fonte de referência, mais as contribuições que chegaram de cada membro que participou, e ainda a comissão citou novamente, no mesmo ano, em novembro, o conselho nacional de educação para checar o estado de andamento da regulamentação da lei no conselho e recebemos como retorno que estava em estado latente, por que nesse momento toda a atenção do conselho estava centrada na Base Nacional Comum Curricular, onde curiosamente o cinema não entra como uma linguagem, nem entra como uma sub-linguagem dentro de artes visuais, apenas entra umas 17 vezes ao longo de todo o texto, sempre um pouco pelas brechas. Mas enfim, nada impede que a gente continue lutando, defendendo. Algumas organizações se posicionaram fortemente, como por exemplo a SOCINE, dando força ao nosso trabalho. Mas até agora, efetivamente não temos uma política pública que dê conta da formação docente, da curadoria, da necessidade de digitalizar as plataformas, de levar esse cinema brasileiro a um formato

mais acessível para as escolas, trabalhar as leis de direitos autorais das produtoras e tudo mais.

SS: Pois então, Adriana, eu lembro dessas articulações e acho que foi um momento bastante importante das relações do Ministério da Educação, com o Ministério da Cultura que existia naquele momento na tentativa de uma política articulada e integrada entre a cultura e a educação. Inclusive, nesse documento do grupo de trabalho, mostrava como essa lei 13/006 constituía um desafio pedagógico e cultural também para tornarem acessíveis os filmes nacionais para os estudantes e professores de todo o país. A questão do acesso continua sendo um ponto que fecha as possibilidades por que o acesso ainda não se dá nessa questão que você coloca de necessidade de plataformas, necessidade de uma formação integrada dos professores porque além da obrigatoriedade da lei caso ela fosse regulamentada, ou caso ela seja um dia regulamentada que eu acho que é um outro processo de discussão, a questão da exibição e da integração com propostas pedagógicas continuam no horizonte, mas voltando a questão do acesso, como você vê essa dificuldade dos professores que ainda a gente escuta em alguns cursos que ministramos por aqui e acredito no trabalho que você desenvolve também, de que não conhecem o cinema brasileiro, não vou nem falar do cinema latino que é mais desconhecido ainda nas escolas, mas o cinema brasileiro e essa questão do acesso, como a gente poderia trabalhar um pouco mais com isso dentro desse território das escolas?

AF: Solange, é verdade que existe pouca filmografia efetivamente disponível do cinema nacional, mas também não é verdade que não temos nada para dar início a esses trabalhos, a essas iniciações de contato entre as escolas e as filmografias produzidas aqui no país. Eu quero dar um destaque muito especial em defesa da Cinemateca Brasileira e da injustiça com ela, como também a todas as outras Cinematecas, eu acredito que o processo de digitalização delas é um processo que vem um pouco atrasado justamente por falta de polí-

ticas de acesso e de recurso para efetivamente torná-las públicas, mas que por exemplo a Cinemateca do Museu de Arte Moderna, começou este ano e acabou de criar uma área digital e estão começando a digitalizar o seu acervo, a Cinemateca Brasileira, por exemplo tem uma parte digitalizada e inclusive uma parte para nós educadores muito interessante que são os conteúdos culturais onde constam mais de 200 filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo que Humberto Mauro gravou e que a Cinemateca Brasileira com o CTAV (Centro Técnico Audiovisual) restauraram há um par de anos e estão disponíveis, atualmente. Também temos o SPCINE, que é a única plataforma pública de streaming do Brasil que está com um acervo bem significativo disponível e o SESC Digital também está incorporando cada vez mais filmes nacionais. Fora isso, acredito que tem algumas plataformas específicas para crianças, crianças pequenas como é por exemplo o site do Filmes que Voam que são praticamente uma sub-curadoria do Festival de Cinema Infantil de Florianópolis, tem o Curta Petrobrás que também tem uma quantidade de filmes de curtas bem importante e em termo assim, para quem quiser abraçar alguns exemplos fora do país, eu acho que a Cineteca mais completa em termos de digitalização é a Cinemateca Chilena que tem praticamente todo o seu acervo digital e é tão importante a articulação que ela tem como possibilidade ao menos com as escolas.

O currículo da educação chilena foi absolutamente mudado em função da covid, da necessidade da virtualidade e agora a expressão cinema entra 706 vezes se a gente abrir o currículo chileno. Então assim, há um processo de atualização da proposta educacional em função da disponibilidade de filme. Quando comecei essa pesquisa, no ano passado, o Chile não tinha essa quantidade de filmes disponíveis e muito menos no currículo essa presença tão massiva do cinema. A Cinemateca Uruguaia por exemplo, tem 30 % do seu acervo digitalizado, então eu acho que é um destino inevitável. As Cinematecas, o Museu da Imagem e do Som vão terminar efetivamente digitalizando os seus acervos para conseguir compartilhá-los. Mas

é preciso que haja investimento, apoio, políticas públicas. Mas sabemos que neste momento há uma espécie de descaso para com a educação, quanto para a cultura e para saúde.

SS: Adriana, muito obrigada por essa participação aqui em nosso programa, eu acho que você levantou questões que são fundamentais de acesso, a questão da digitalização. E já deixo o convite aqui para conversarmos em outras ocasiões. Obrigada! E vamos continuar trabalhando cada uma na sua universidade, nas suas integrações de rede pela ampliação do acesso, pela difusão do cinema brasileiro na escola. Muito obrigada! E você agora tem o espaço, se quiser fazer alguma outra consideração.

AF: Solange, eu queria muito agradecer essa possibilidade. A virtualidade da educação remota trás a necessidade de a gente incorporar mais formas de conhecimento audiovisual e para isso penso que os projetos que temos trabalhado com audiovisual e educação, podemos nos transformar em pontes para facilitar o conhecimento, recursos, acertos, pequenas informações que permitam a todo professor fazer um trabalho de produção de conhecimento escolar em diálogo com as linguagens audiovisuais e com referência ao cinema. Obrigada!

SS: Obrigada, Adriana.

Encerramento: E esse foi mais um episódio do LabEducine. Aproveite e nos siga nas redes sociais, acesse o nosso site (www.labeleducine.org) lá você encontra informações a respeito de nosso trabalho. Compartilha esse podcast, até o próximo episódio.

Creación de un espacio multicultural: festival “Concha Acústica, Villa Flora”

Fernando Tamayo

[...] esas canciones están compuestas en una época en la cual creíamos que nuestras canciones iban a cambiar el mundo —pero no era real— no te olvides Emilio, que lo nuestro es decorativo, siempre lo fue y lo será, los pintores, los escultores, los escritores, los músicos somos decoradores de lo otro fantástico que es la vida [...].¹

Desde 1970, el presidente de la república, José María Velasco Ibarra, se había transformado en una suerte de dictador civil. El Ecuador era un país caótico con elecciones generales próximas a celebrarse y los actores políticos en contienda no auguraban un cambio positivo en la ruta que estaba siguiendo la nación.

Las fuerzas armadas, interpretando a su conveniencia el sentir de la población, decidieron asumir el control de la república para instaurar en el país un nuevo régimen. Es así que Velasco Ibarra fue derrocado por un golpe militar ejecutado el 15 de febrero de 1972, conocido como “El Carnavalazo”; dando paso al gobierno nacionalista revolucionario presidido por el general Guillermo Rodríguez Lara.

¹ Luis Alberto Espineta. *Como hice: Muchacha ojos de papel*, YouTube, 2010, minuto 6:33. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=27mgyOZwjTQ&t=1088s>.

No es difícil imaginar los permanentes atropellos a las libertades individuales que debieron haber sufrido los ciudadanos comunes y especialmente quienes tenían cierta incontinencia expresiva, como es el caso de los militantes políticos, artistas, escritores, poetas y, por supuesto, los nuevos músicos y fans del rock que, inspirados por una frase acuñada allende los mares y los años, proclamaban la paz y el amor.

En este contexto, el 11 de marzo de 1972, en plena dictadura militar y con el ultraconservador Sixto Durán Ballén como alcalde de Quito, un grupo de amigos músicos del grupo “La Tribu” organiza el “Primer Festival de Música Moderna” desarrollado en la Concha Acústica de la Villa Flora. Eventos como este se repitieron durante los años setenta y ochenta en el mismo lugar (bajo el nombre de “Rock en Libertad”), y dieron pie al nacimiento del icónico Festival “Al Sur del Cielo” cambiado posteriormente a “Concha Acústica Villa Flora” que, desde hace 32 años, se desarrolla de manera regular cada diciembre. En mi condición de fan, músico aficionado, amigo entrañable de los organizadores y coleccionista casi compulsivo de discos, he optado por abandonar momentáneamente mi formación de arqueólogo y analizar si la creación del festival de rock supuso la activación de un espacio intercultural.

Rock, identidad e interculturalidad

Ecuador es el escenario de una gran diversidad étnica y cultural: sin embargo, no es suficiente constatar su heterogeneidad, se requieren realizar cambios que permitan una relación de equidad entre los grupos que lo componen. Para ello, se demanda la superación de prejuicios, racismo, desigualdades, asimetrías que caracterizan a nuestro país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes.²

En el país, la lucha social y política de las minorías étnicas por el reconocimiento de la diversidad y la autodeterminación de sus culturas se ha convertido en el mayor referente de la demanda de interculturalidad. Por

² Enrique Ayala Mora. “Interculturalidad en el Ecuador” (s. f.): 20.

ello, a nivel general e incluso en el ámbito de las ciencias sociales, es común pensar en la interculturalidad como un proceso que se limita a cierto tipo de relaciones interétnicas.

En efecto, la interculturalidad no ha sido entendida como un proceso de mayor complejidad que involucra a muchos otros actores y que se desenvuelve en varios niveles. Por esta razón, hablar sobre rock, identidad e interculturalidad puede resultar un tanto extraño para ciertas personas.

Sin embargo, si asumimos que el rock nació como una expresión de vanguardia que, tras medio siglo de historia, ha generado un sinnúmero de valores, tradiciones y prácticas culturales, y con ello ha configurado una matriz de singulares identidades socioculturales que le ha valido la definición de ‘contracultura’, entonces debemos considerar que, al igual que otros estudios sobre identidades de grupos subalternos o minoritarios, el estudio de las identidades de los jóvenes rockeros se vincula a una demanda de reconocimiento que debe discutirse en el marco de las políticas del multiculturalismo y el interculturalismo. Es así que, desde que el rock fue visibilizado en nuestro país a mediados de los sesenta, nunca ha gozado del beneplácito del poder, por lo que

[...] esta expresión cultural que propagaba valores revolucionarios para la juventud, ha sido catalogada de varias maneras: primero como un movimiento peligrosamente sedicioso, posteriormente como una moda alienante y más recientemente como aberrante música satánica.³

Pese a lo mencionado, un grupo de jóvenes vanguardistas, a inicios de los años setenta, se plantearon la posibilidad de organizar un festival, ciertamente inspirado en la película del festival de Woodstock —que por la época se encontraba en cartelera—. El espacio en el cual se puso la mirada para la realización de la primera edición del festival fue la Concha Acústica de la Vi-

³ Daniel González. “Rock, identidad e interculturalidad”, ICONOS (enero de 2004): 30.

lla Flora. Para entonces el lugar era «un matorral con vacas pastando y algo parecido a un escenario lleno de ratas».⁴ El sitio fue limpiado por los mismos jóvenes organizadores del festival y uno de los músicos fue el encargado de gestionar el permiso ante el municipio para poder utilizar el espacio. El municipio dio las facilidades para el desarrollo del evento en gran parte porque no sabía de qué se trataba, pero también porque quería dejar en claro su ‘apoyo’ a todo tipo de manifestaciones culturales.

De hecho, no había una línea de buses que llegara hasta el recinto, por lo que “unos pies inmensos, pintados sobre el pavimento, guiaban a los caminantes hasta la Concha Acústica, donde el 11 de marzo de 1972 se realizó el primer festival de música moderna representada en una enorme tela pintada con el rostro de Jimi Hendrix.”⁵

Este ‘apoyo’ municipal a la realización del festival, de alguna manera, aceptaba la presencia de una multiplicidad de culturas existentes dentro de la sociedad urbana de Quito por aquellos días; esta multiculturalidad o multiculturalismo operaba en el orden descriptivo sin que necesariamente tuvieran una relación entre las diversas manifestaciones culturales.⁶

Esta concepción multicultural se inspiraba en los principios liberales de individualidad, igualdad y tolerancia hacia el otro. Sin embargo, este principio de tolerancia en realidad ocultaba la existencia de desigualdades sociales y dejaba intactas las estructuras de privilegio. El rock se encontraba inmerso en una sociedad mayor que incorpora otros modelos culturales privilegiados, cargados de prejuicios y diferentes modelos estéticos. Estos

4 Pablo Rodríguez. *Cuatro décadas de historia Concha Acústica* (Quito: Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana, 2014), 48.

5 Pablo Rodríguez. *Cuatro décadas de Historia, La Concha Acústica, Primera* (Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 2014): 19.

6 Fernando Garcés. “De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada”, en *Interculturalidad crítica y descolonización* (La Paz: Convenio Andrés Bello, 2009): 21-50.

elementos han ocasionado un constante aislamiento del rock, en tanto género musical y movimiento social, por lo cual, desde fines de la década de los ochenta hasta bien entrados los noventa, se generó un proceso sistemático de represiones contra sus jóvenes seguidores.

Conviene entonces incluir el concepto de ‘interculturalidad’, propuesto por Garcés, como aspiración a un tipo de relación social de respeto y diálogo entre diversos para vivir en armonía.⁷ Esta condición es imposible de construir mientras subsistan relaciones de absoluta desigualdad. Por lo tanto, se la entiende como una herramienta que visibiliza y denuncia la situación real de desigualdad que impide el conocimiento del carácter artístico y vanguardista del rock y que ha generado su total represión.

Es por ello que los organizadores eligieron un «lugar vacío, carente de sentido»,⁸ si bien no estaba aislado al público mediante cercas o barreras, ni tampoco tenía su acceso prohibido, simplemente no era accesible debido a la invisibilidad ocasionada por el abandono del lugar y su falta de uso y mantenimiento. Era un espacio que correspondía «justamente a un producto de desecho de la planificación arquitectónica y a los márgenes olvidados por la visión urbanística»,⁹ el terreno carecía de contenido alguno y, por tanto, al desarrollar en este espacio el festival no saldrían a relucir las diferencias del potencial público asistente con el resto de la población, no habría que negociar esas diferencias con los representantes del poder; se trataba de un espacio vacío, donde no había con quién negociar. Por ello, era preferible tomar el espacio, sin mayores inconvenientes. Al respecto, Ramiro Acosta —organizador del evento— comenta lo siguiente:

[...] vivíamos al sur y coincidentalmente (sic) estaba ese espacio botado; como el rock fue entendido como una filosofía que narra realidades,

7 Garcés, “De la interculturalidad como armónica relación de diversos...”, 7.

8 Zygmunt Bauman. “Espacio/Tiempo”, en *Modernidad líquida* (México: Fondo de Cultura Económica, 2002): 111.

9 Bauman, “Espacio/Tiempo”, 112.

el espacio donde fundar ese hito del rock ecuatoriano debía ser la calle, un sitio abierto y sobre todo lejos del control y la censura del poder, ese espacio con esas características particulares lo brindaba únicamente la Concha Acústica de la Villa Flora.¹⁰

Lo anterior se traduce en que, frente a los procesos de anonimato y estandarización cultural que se transmiten en los espacios de educación y se replican en los de trabajo, la realización del festival se erige como un nuevo espacio que permite la confluencia de sentimientos, opiniones y actitudes de franjas diversas de la sociedad.¹¹

De este modo, un espacio político creado entre los seguidores del rock, en el cual un grupo de personas reprochan el ejercicio del poder y se pronuncian sobre asuntos concernientes a la vida en común, se ve ratificado en un lugar físico, en el que estos contenidos abstractos abandonan la superestructura en la que estaban instalados y bajan literalmente a la tierra.¹²

Si bien, antes del festival, nadie utilizaba la Concha Acústica de la Villa Flora por sus características físicas, la realización del festival —como elemento aglutinante de un grupo de ‘extraños’— convoca a públicos culturalmente diversos, imprime una identidad a grupos sociales e individuos y proporciona un espacio para el libre flujo de símbolos y de estilos estéticos. La asistencia al festival permite observar un ritual donde las identidades previas se diluyen, se disuelven y se recomponen momentáneamente.

Dicho de otro modo, el festival muestra «un esfuerzo colectivo y consciente por desarrollar las potencialidades de personas y grupos que tienen diferencias culturales, sobre una base de respeto y creatividad, más allá de actitudes individuales» y que construyen «puentes de relación que garanticen la diversidad, pero también la interrelación creativa».¹³

10 Rodríguez, *Cuatro décadas de historia Concha Acústica*.

11 Adrián Acosta. “El rock: ¿movimiento social o nuevo espacio público?”, *Ecuador Debate* (diciembre de 1997): 225.

12 Manuel Delgado, “Espacio público. Discurso y lugar”, en *El espacio público como ideología* (Madrid: Catarano, 2011): 38.

13 Ayala Mora, “Interculturalidad en el Ecuador”.

Es por ello que la idea principal de la realización del festival fue, simplemente, hacer un concierto al aire libre donde encontrarse entre diferentes, conocerse, difundir las diversas propuestas y encontrar puntos de consenso,¹⁴ despojándole de este modo al espacio su carácter de vacío en el cual se encontraba por causa de su abandono.

Dicho de otro modo, el festival muestra «un esfuerzo colectivo y consciente por desarrollar las potencialidades de personas y grupos que tienen diferencias culturales, sobre una base de respeto y creatividad, más allá de actitudes individuales» y que construyen «puentes de relación que garanticen la diversidad, pero también la interrelación creativa».¹⁵

Hoy, casi cincuenta años después del festival original, este lleva realizándose de manera regular desde 1987, lo cual le ha convertido en el festival de rock autogestionado de mayor trayectoria en Latinoamérica. En la actualidad los músicos y fans están incorporando nuevos elementos a la construcción de sus diversas identidades. El rock, que antes se consideraba como invasión extranjera, ha pasado a aceptarse medianamente en los ámbitos urbanos.

Sin ninguna duda, el rock ha sido el fenómeno musical más importante del siglo XX; si bien su nacimiento en los años 50 estuvo vinculado a un espacio festivo asociado a la posguerra en Estados Unidos, a lo largo del tiempo ha retratado mediante su música y sus letras a los más importantes movimientos sociales en el mundo.

Sin embargo, queda la pregunta de si en los últimos cuarenta y siete años, se ha generado en las estructuras del poder un real respeto de diversidad y del derecho que tienen todos los ciudadanos a manifestarse según la variante cultural, estética y artística que concuerde con su individualidad. Queda claro que, pese a los avances obtenidos, la lucha por la tolerancia continúa. Y es que, si bien los logros alcanzados por el festival marcaron una ruptura con un pasado caracterizado por la invisibilidad de este movimiento,

14 Rodríguez, *Cuatro décadas de historia Concha Acústica*, 25.

15 Ayala Mora, "Interculturalidad en el Ecuador".

las represiones, agresiones y estigmatizaciones que sufren los músicos y fans del rock. todavía continúa.

Conclusiones

El «Éxito sin precedentes del Primer Festival de Música Moderna»¹⁶ se debió en gran parte a sus características particulares, con las cuales los participantes pudieron acceder a una oferta intercultural diferente y de forma gratuita, en la que se tuvo la posibilidad de interactuar directamente con individuos de diferentes clases sociales, género, creencia religiosa, entre otros, que se reunieron en un mismo lugar por la misma causa: disfrutar de la música y de las agrupaciones que pusieron sobre el escenario sujetos culturalmente distintos pero con carencias similares.

Esta característica del evento habría dado lugar a la creación de un espacio de coexistencia pacífica y armoniosa de personas, donde las diferencias culturales se ven superadas, sin que desaparezca la individualidad de los asistentes. Es así que se genera un espacio intercultural en el cual ese principio de solidaridad comunicativa se escenifica, dando lugar a un acuerdo interaccional y una conformación discursiva coproducida.¹⁷

Poner en diálogo al rock como expresión cultural frente al conglomerado nacional aspira a subvertir sus prejuicios en todos sus niveles y formas para crear —al menos como proyecto— un mínimo de paridad de condiciones entre las expresiones culturales hoy reprimidas y las dominantes, para abrir la ruta de nuevas políticas culturales.

16 "Al aire libre: Éxito sin precedentes del primer festival de música moderna", *Últimas Noticias*, 13 de marzo de 1972.

17 Delgado, "Espacio público. Discurso y lugar", 30.

Bibliografía

- Acosta, Adrián. "El rock: ¿movimiento social o nuevo espacio público?". *Ecuador Debate*, diciembre de 1997.
- "Al aire libre: Éxito sin precedentes del primer festival de música moderna". *Últimas Noticias*. 13 de marzo de 1972.
- Ayala Mora, Enrique. "Interculturalidad en el Ecuador", s. f., 20. Disponible en: <https://www.uasb.edu.ec/UserFiles/380/File/Interculturalidad%20en%20el%20Ecuador.pdf>.
- Bauman, Zygmunt. "Espacio/Tiempo". En *Modernidad líquida*, 98-118. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Delgado, Manuel. "Espacio público. Discurso y lugar". En *El espacio público como ideología*. Madrid: Catarano, 2011.
- Espineta, Luis Alberto. *Como hice: Muchacha ojos de papel*. YouTube, 2010. Minuto 6:33. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=27mgyOZwj-TQ&t=1088s>.
- Garcés, Fernando. "De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada". En *Interculturalidad crítica y descolonización*, 21-50. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2009.
- González, Daniel. "Rock, identidad e interculturalidad". *ICONOS*, enero de 2004.
- Rodríguez, Pablo. *Cuatro décadas de historia Concha Acústica*. Quito: Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana, 2014.



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Contrapunteos

Arte urbano

Contrapunteos emula el cadáver exquisito creado por los surrealistas que consistía en realizar un escrito colectivo en el cual los participantes no conocen el contenido precedente. Este juego de palabras conduce a un singular ejercicio de creación e imaginación.

Fue el antropólogo y musicólogo cubano Fernando Ortiz quien descubrió la potencialidad teórica del término 'contrapunto' en el pensamiento: de allí el título de su célebre *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Haciendo uso de estos dos conceptos, esta sección admite voces múltiples, voces que se escuchan al mismo tiempo. El propósito: observar desde ángulos diversos una problemática urgente.

Para esta edición hemos considerado el tema “Aproximaciones y disidencias en torno al arte urbano: primeros apuntes”. Para discutir sobre el asunto hemos invitado a Guadalupe Álvarez, crítica de arte, curadora y docente; David Hidalgo Silva, urbanista e investigador; María Fernanda López, catedrática, investigadora y gestora de arte urbano e Ivanna Santoro, estudiante y artista visual.

Nuestro propósito específico, tal lo revela el subtítulo de este ejercicio, es el de postular unas posibles líneas reflexivas sobre el Arte Urbano, como un primer paso hacia una serie de discusiones que deben plantearse urgentemente en el campo.

Conceptos claves: arte en espacio público, arte urbano, arte callejero, arte contemporáneo, pedagogías urbanas, políticas de la ciudad y espacio público.

Lupe Álvarez

Merece la pena señalar que, aun con las importantes diferencias que existen entre el arte urbano y el arte contemporáneo, ambos cauces creativos comparten lo que Jack Burkhan llamaría «apertura relacional», o sea, uno y otro rebasan «la creencia modernista en el objeto autocontenido» y se abren a una serie de consideraciones contingentes que los califica como prácticas multifacéticas y heterónomas que dependen de una serie de elementos extradisciplinares de carácter histórico, político, antropológico y de proyección-gestión-negociación que añaden complejidad a los procesos, las metodologías de trabajo y los efectos de sus producciones.

Aquí hablaré de mi experiencia en dos proyectos en los que he fungido como parte de su equipo curatorial: *Ataque de Alas*, propuesta vinculada al “Programa de Inserción del Arte en la Esfera Pública” desarrollado por el MAAC (Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo), entre los años 2000-2001, y la muestra de arte contemporáneo a cielo abierto vinculada al proyecto integral de regeneración urbana de la Calle Panamá, auspiciado por la Empresa Municipal de Turismo, Promoción Cívica y Relaciones Internacionales de Guayaquil, realizada en 2020-2021.

Ataque de Alas fue el primer evento de arte contemporáneo que realizó el MAAC cuando aún el museo no era un lugar físico. El equipo fundador del proyecto-museo, liderado entonces por Fredy Olmedo, había concebido una serie de propuestas para ir asentando en la ciudad la idea de un modo diferente de concebir la institución, donde los Estudios Urbanos y la Antropología Visual convivían y dialogaban con el arte contemporáneo y donde se pensaban las colecciones que entonces pertenecían al Banco

Central, con enfoques renovadores que cuestionaban los discursos museológicos instaurados en los museos de la Dirección Cultural de la entidad rectora.

El proyecto *Museo Malecón 2000*, como lo llamábamos, funcionaba con la herencia de una las prácticas museales más relevantes de la región. Hablo de *Micromuseo: al fondo hay sitio*, dirigido por el crítico y curador Gustavo Buntinx, de quien aprendí la noción de museo como un criterio y no como un lugar. El MAAC funcionaba y gestaba sus programas y proyectos de cada área, sin tener aún la sede que actualmente conocemos, inaugurada en el 2004. Pero hay otras nociones relevantes para los primeros programas del departamento de arte que entonces yo dirigía: estas eran la de ‘museo como zona de contacto’ elaborada por James Clifford (1999) y, sobre todo, la inspiradora idea del ‘curador como productor de infraestructura articulada’, por Justo Pastor Mellado, precisamente para el foro internacional de investigadores que realizamos en Guayaquil en el año 2001.¹

Este es el marco en el que se concibió el “Programa de Inserción del Arte en la Esfera Pública”.

Como propuesta, *Ataque de Alas* ponía de relieve un tipo de museo que no existe solo como cubo blanco, sino que disemina su acción más allá de su espacio mediante la concepción de una plataforma de trabajo destinada a estimular la formación-creación-producción de artistas interesados en intervenir el espacio público desde un abanico de conceptos y metodologías. Uno de sus contenidos era salir de la idea de un evento aislado y del tipo de proceso que tiene como finalidad la producción y emplazamiento de una serie de obras seleccionadas. En esa apuesta por

1 Justo Pastor Mellado. “El curador como productor de infraestructura”, Material del Primer Foro Internacional de Especialistas e Investigadores en Arte (Guayaquil: MAAC, 4-6 de julio 2001).

un proyecto con finalidades pedagógicas, de creación de infraestructura para el medio artístico y con las posibilidades de intercambio reflexivo con los equipos de Antropología Visual (X. Andrade) y de Estudios Urbanos (Carlos Tutiven a la cabeza), y con el apoyo del CEAC (Centro Ecuatoriano de Arte Contemporáneo) como parte del equipo curatorial, se logró la participación de alrededor de cuarenta entre artistas, gestores, críticos, antropólogos de Quito, Guayaquil y Cuenca. Durante un año, el proyecto desarrolló, primero, talleres preliminares con el personal seleccionado en las tres ciudades y en la segunda fase se organizaron, en Guayaquil, clínicas de proyectos con los artistas Jaime Iregui y René Francisco Rodríguez, ambos con una vasta experiencia en la franja arte - espacio público. De estos encuentros salieron 28 proyectos que se presentaron a un jurado internacional y fueron seleccionadas ocho obras que se gestionaron y produjeron. Como es de suponer, esta propuesta tiene unos matices y complejidades que no caben acá, pero es importante señalar algunas cuestiones que pueden ser consideradas cruciales cuando estamos hablando de arte contemporáneo y espacio público.

Lo primero es el marco institucional. El despliegue de gestión, las negociaciones con entidades municipales y el respaldo para lograr contrapartes que apoyaran económica y técnicamente las obras, vínculos con medios de comunicación y universidades para generar un ambiente propicio al tipo de arte que se proponía y a los modos de trabajar inscritos en esta plataforma, tuvieron en la administración de entonces total apoyo. El MAAC, como institución novedosa dentro de la red de museos del Banco Central, gozaba de credibilidad y había expectativas con sus propuestas.

El proyecto de Regeneración Urbana se vivía conflictivamente y había conciencia crítica acerca de las políticas municipales y de las regulaciones que se imponían sobre el

espacio público. El museo también era cuestionado desde el punto de vista arquitectónico y desde su lugar en el tope del Malecón 2000, aspecto que lo ponía en la órbita del turismo cultural tipo efecto Bilbao. Conscientes de estas problemáticas, generábamos reflexividad y un trabajo continuo de comunicación sobre los alcances del perfil museológico planteado y del impacto que este podía tener lo mismo en la ciudad que en el campo artístico.

Desde el punto de vista conceptual, las propuestas artísticas surgidas dentro del proyecto, todas concebidas para la esfera pública (este concepto era fundamental puesto que había obras como *Textículos revueltos*, de Fernando Falconí-Falco, que circulaban en la esfera pública sin ser obra en espacio), usaban lenguajes diversos que conversaban críticamente con códigos de la publicidad y de la escultura pública, creaban dispositivos gráficos, objetos intervenibles por el transeúnte, piezas intermediales que le daban la vuelta a estereotipos identitarios, a las ideas de ciudad promovidas por el gobierno Social Cristiano y a sus políticas. Rozaban aspectos controversiales de la urbe o atraían diversos legados.

Merecería la pena comentar las piezas instaladas, pero esto ocuparía otro texto; no obstante, cabe recalcar que había un énfasis en la cualidad provisional y performativa de las obras, en los diálogos precisos que entablaban con el espacio entendido como un sistema cargado de connotaciones históricas, políticas, de tradiciones y usos sociales. Las obras producidas venían a modificar, de cierto modo, el consumo ordinario de esos espacios. También, detrás de cada una de aquellas propuestas había modos particulares de gestión, colaboración con esferas específicas de producción y negociaciones múltiples donde se expresaban claramente las confrontaciones entre las concepciones vigentes sobre los usos del espacio público y el papel que conceden al arte. Negociar estos términos con las instituciones

locales implicó siempre enfrentarse a la idea de que el arte es un adorno, que sirve básicamente para decorar el espacio, que está exento de cualquier tipo de conflictividad o que debe estar plegado a cuanta normativa de diseño arquitectónico, urbanístico y hasta de jardinería.

Ataque de Alas tuvo muchísima cola, precisamente, porque la mayoría de las obras emplazadas ponían en jaque esas concepciones y, como es de esperar, tuvimos que afrontar censuras, discusiones cruentas de todo orden y críticas de diverso calibre. Diría que así corresponde cuando se trata de prácticas que retan los modos de concebir y trabajar dentro del mundo del arte y cuando viejas concepciones y hábitos de consumo cultural se ven amenazados por formas instituyentes.

A fines del 2019 Eliana Hidalgo y yo fuimos invitadas por la productora Catalina Reyes Bradford a conformar el equipo curatorial de una muestra de arte contemporáneo a cielo abierto que había sido considerada dentro del proyecto general de regeneración urbana de la Calle Panamá. El marco de la muestra sería la celebración del Bicentenario de la ciudad y, por supuesto, la Empresa Pública Municipal de Turismo, Promoción Cívica y Relaciones Internacionales del Municipio de Guayaquil, entidad rectora del proyecto, tenía en la mira consolidar esta zona histórica y muy populosa del centro como «eje de desarrollo cultural y turístico». Asumimos el proyecto con la idea de desarrollar un trabajo profesional e independiente con las mismas lógicas de una curaduría que contribuyese a consolidar formas de trabajo que incentivaran el campo del arte y en consonancia con la idea de curaduría como estrategia productora de infraestructura.

La propuesta prefiguraba intervenciones en la Calle Panamá que indagaran en el palimpsesto urbano; buscaba obras que dieran valor a ese trayecto y que intensificaran el patrimonio arquitectó-

nico de la zona, que erigieran visuales interesantes y ofrecieran la oportunidad a las personas de ampliar su visión con respecto al arte, presentándole formas diversas de hacer portadoras de opciones estéticas arriesgadas y culturalmente pertinentes. El proyecto ofrecía la posibilidad de presentarle a la ciudad un segmento potente y variado de la escena artística, convocando a creadores de distintas generaciones, con poéticas diversas, pensando la ciudad, sus tradiciones, sus usos sociales y patrimonios, creando una zona de convivencia (y conversación en el caso de algunas obras), con manifestaciones históricas de la visualidad citadina como los murales de artistas connotados de nuestra modernidad.

Con este rasero elaboramos un enunciado curatorial y un listado de artistas interesados en la ciudad que pudieran mirarla desde diferentes perspectivas ideoestéticas, mostrando variables factibles para un proyecto de esta naturaleza con versatilidad conceptual, formatos y materiales diversos. El criterio rector de la nómina priorizaba la cualidad de los procesos de investigación valorando, fundamentalmente, aquellos con proyecciones antropológicas e históricas que pudieran activar legados vinculados a la urbe porteña.

La convivencia de generaciones e itinerarios estéticos disímiles, la idea de Guayaquil como foco integrador de poblaciones migrantes, la importancia de la ría y los esteros: de las sonoridades portuarias, funcionaron como acicates de la selección.

Cabe destacar que la muestra originalmente contaba con dos artistas internacionales de sobrado renombre, pero la pandemia cortó muchas de las expectativas que nos habíamos trazado y hubo que reajustar prioridades.

Hasta el momento, la muestra a cielo abierto que curamos cursa una primera fase compuesta por cuatro obras emplazadas en muros que ya forman parte de la iconosfera citadina.

Quedan pendientes otras tres obras que conllevan negociaciones y facetas técnicas más complejas. Algunas de ellas son interactivas y transmmediales y precisan de equipos humanos con experticias específicas. A estas alturas, como equipo curatorial, aún no tenemos respuestas precisas sobre la continuidad del proceso y esto tendría que ser objeto de análisis pues los curadores, gestores culturales, artistas y la cantidad de agentes que estas plataformas movilizan, operan en medio de esta fragilidad habiendo invertido recursos intelectuales y técnicos.

La fase de producción ha estado llena de altibajos ya que las negociaciones con las direcciones municipales, con los privados dueños de los espacios y los temas contractuales son complejos. Cada proyecto, sobre todo de este tipo, tiene su cuota de sufrimiento y este caso no es la excepción. No obstante, en relación con lo que está a la vista estamos satisfechas con la calidad de las intervenciones y con los modos en los que han funcionado los equipos de trabajo en cada caso. Cabe destacar, la mayoría de las obras, como cuadra a las prácticas artísticas contemporáneas, son provisionales y tendrán su período de vida en la ciudad esperando que los conceptos, las estéticas y sobre todo las metodologías de trabajo sean siempre renovables y vitales.

No sé si es casualidad, pero entre ambos hay una distancia de veinte años. Los proyectos de esta envergadura en la ciudad son escasos. Es mínima la apertura de las instituciones culturales locales para este tipo de propuestas que brindan a los artistas la posibilidad de asumir desafíos metodológicos, técnicos y de producción, que de otro modo les resultaría imposible sortear. No existen las instancias que se propongan programas sustentables y conceptualmente arbitrados de intervención en la ciudad, un ejemplo de ello son los emplazamientos de esculturas y otros encargos municipales de

dudosa pertinencia y cuestionables valores estéticos, algunos de estos con pretensiones monumentales que descuidan, incluso, el criterio básico de convivencia con otros monumentos históricos. Un caso ejemplar es el supuesto monumento a Guayas y Quil, ubicado bajo el Puente de la Unidad Nacional, entre las avenidas Pedro Menéndez Gilbert y Benjamín Rosales Aspiazu, emblema no solo de mal gusto, sino que atropella al del General Eloy Alfaro, obra del escultor Alfredo Palacios, una joya del arte público guayaquileño que está situado bien cerca.

En esta circunstancia, es difícil garantizar que las intervenciones culturalmente significativas del espacio público sean sostenibles y conceptualmente pertinentes. Los proyectos focalizados en distintas direcciones municipales que no se comunican entre ellas, en aras de trazar políticas coherentes encaminadas a arbitrar el rol del arte en el espacio público pueden superponerse entre sí, confundir a la gente sobre qué implica uno u otro proyecto en términos de concepción y propuesta o en cómo pudieran ir afirmando, poco a poco, mejores prácticas en todo sentido.

Este *modus operandi* es historia antigua con el agravante de que no parece ceder el paso a concepciones de la relación arte y ciudad que reflejen las multifacéticas maneras en las que las prácticas artísticas pueden incidir no solo en el embellecimiento de la urbe con fines turísticos o en el adecentamiento de determinadas zonas para ‘subirle el tono moral al territorio’, sino como modos de reconocimiento, afirmación y estímulo de diversas formas de sociabilidad que incentivan la sensibilización con el tejido urbano y generan pertenencia y vínculo, además de promover y consolidar la escena cultural local.

David Hidalgo

Arte urbano en América Latina: pedagogía disidente o nueva expresión del arte contemporáneo

El arte a lo largo de la historia se ha constituido en una de las formas de expresión humana con mayor capacidad de generación de valor para los procesos sociales y colectivos a nivel mundial. El arte no se debe solo dimensionar en términos de cultura, ya que su principal aporte a la sociedad es ser un vehículo para la transportación de ideas y de simbolismos. No obstante, la contemplación de una obra artística como testimonio físico de una época y sus corrientes de pensamiento es apenas una parte de un todo más profundo. A través de las artes se pueden leer los procesos humanos en los distintos contextos políticos, sociales e históricos, es decir, observar el arte más allá del resultado, como una producción social que puede representar la voluntad de la colectividad dentro de una época. Por esta razón, las artes no pueden comunicar exclusivamente sus múltiples mensajes y lecturas de la condición humana en museos o colecciones privadas porque la sociedad necesita que estas estén en lo cotidiano, en lo urbano, en la ciudad a cielo abierto. El arte urbano es la nueva expresión del arte contemporáneo y pese a que existen diversas expresiones artísticas en este campo, el arte pintado sobre muros es una de las principales. Particularmente, América Latina y su arte urbano tienen una relación elemental y necesaria para el entendimiento de las complejidades presentes en sus territorios, instituciones y ciudadanos.

Para empezar, el arte urbano latinoamericano a inicios del siglo XX tuvo grandes exponentes con los muralistas mexicanos

Diego Rivera, Clemente Orozco y David Siqueiros que llevaron un proceso pedagógico a las masas con el fin de fortalecer la comprensión de procesos políticos revolucionarios, la identidad, la historia y la memoria social del pueblo mexicano. El arte urbano, en este caso el muralismo, *per se* no educa a los ciudadanos, el factor educador está en los contenidos, cómo y qué se coloca en los muros, como pizarras en salones para clases. Entonces, existe toda una filosofía de pedagogía urbana y visión estratégica detrás de este tipo de procesos que están pensados para ser contemplados por públicos diversos en distintas localizaciones de la ciudad. Sin embargo, el arte urbano pintado sobre una pared exterior es, como primera cosa, una expresión artística que nace de la creatividad del artista o muralista que desde un deseo personal e individual quiere comunicar algo que puede o no tener un impacto relevante en la sociedad.

La sociedad se va a apropiarse de estos elementos que van creando un paisaje urbano con color, pero que al mismo tiempo tienen una intención irruptora para confrontar la realidad, al sistema y al orden de las cosas. Por un lado están los murales y por otro, los grafitis, que son una forma de expresión más suburbana, donde se manejan códigos y símbolos que no son entendibles para toda la población. Este tipo de arte urbano puede ser producto de la disidencia contra regímenes políticos que mantienen estructuras de poder conservadoras y opresoras. Se puede entender que este arte que nace en las calles tiene en muchos casos un tono de protesta contra algo que se desea cambiar en la sociedad, la política o el ejercicio de gobierno de un determinado grupo dominante. El arte urbano que se pinta en los muros en América Latina, como en otras partes del mundo, puede crear vanguardias artísticas que sirven para inspirar esta misma producción de arte urbano o al arte puertas adentro que se exhibe normalmente en galerías.

En ese sentido, la influencia que ha tenido el arte urbano vanguardista de Banksy en el arte contemporáneo no solo por sus ideas y crítica social es indiscutible. El concepto detrás de su obra plasmada en paredes resulta en un efecto de creación y construcción del imaginario colectivo, ciudadano y urbano que invita a fugarse de lo políticamente correcto, impositivo y convencional hacia una realidad alternativa, ideal e inclusive deseable. En el contexto latinoamericano existen varios representantes del muralismo sudamericano donde destacan artistas como el brasileño Eduardo Kobra, el ecuatoriano Juan Sebastián Aguirre (Apatatán) o la argentina Milu Correch. Por ejemplo, las obras de Kobra en la intervención urbana conocida como Puerto Maravilla en Río de Janeiro crea una atmósfera artística que abraza a los locales y visitantes en una experiencia de espacio público única en la ciudad. También destaca, por ejemplo, el trabajo de Correch, colocado en barrios de renta baja como las Villas Martelli y Soldati en Buenos Aires, potenciando estos sectores desde el arte urbano. En el caso de Apatatán, hay una intención constante de revalorizar las etnias mestizas, indígenas y negras en sus trazos y estilos. Se trata de un arte callejero que genera reflexión por sus contenidos y fortalece la identidad nacional y regional.

Por otro lado, esta producción artística urbana mencionada en el párrafo anterior no necesariamente llama a la insurgencia social, pero sí corresponde a un ejercicio pleno del derecho a la libertad de expresión, en un proceso de pertenencia y apropiación de la ciudad. Cabe señalar que el arte urbano encuentra su esencia en procesos artísticos orgánicos y naturales; es decir, nace de los artistas que son parte de una sociedad a la que le agregan valor con su talento y creatividad en un determinado tiempo y contexto. Sin embargo, esto puede verse alterado cuando el arte se usa con fines políticos. Un ejemplo de aquello es Guayaquil, donde el gobierno local de casi tres décadas del Partido Social Cristiano (PSC),

a finales de enero del presente año, inauguró un mural institucional sobre la fachada del mercado Artesanal denominado *Identidad Guayaca*. Su ejecutor fue el artista Joachim Ampuero. Aquí es oportuno indicar que la estrella de cinco puntas que aparece en el mural —que además describe una tradicional escena de deporte callejero barrial— hace parte de la biopolítica de dominación que ejerce el PSC al usar símbolos cívicos para crear un sentimiento muy fuerte de localismo. Por años este tipo de arte urbano —no solo de murales sino también en otras expresiones artísticas— alimentó el imaginario colectivo con la idea de que, si alguien estaba en contra de las barbaridades urbanísticas ejecutadas o de políticas públicas erróneas impulsadas por ellos, estaba en contra de Guayaquil. Ese civismo y localismo ‘Madera de Guerrero Republic’ como política de la ciudad y espacio público impuesta por las autoridades de turno les ha servido a ellos para mantenerse en el poder. El arte urbano, en este caso, entra en una contradicción, es usado en función de beneficiar al poder, incide sobre los procesos creativos y resultados visuales plasmados sobre muros o fachadas en la ciudad.

En resumen, en el siglo XXI el arte urbano latinoamericano tiene la oportunidad histórica de mostrar lecturas alternativas y necesarias de la sociedad, la política y la vida misma, en contraposición a las construidas por el aparataje gubernamental a nivel local o nacional, así como de los medios de comunicación convencionales. Además, puede crear ciudadanos con pensamiento crítico sobre los desequilibrios sociales y económicos. De acuerdo con la crítica de arte Barbara Rose (1968): «el arte se ha convertido en el sustituto de la revolución». Dicho en otras palabras, el arte urbano tiene una función revolucionara sin necesariamente ser radical y su rol en la sociedad es generar reflexión para cuestionar el *statu quo*.

María Fernanda López²

No te metas con mi muro.

Crónica de los usos del arte de calle en la ciudad de Guayaquil Ecuador, de la serie “Paredes tristes”

Durante los últimos años, hemos sido testigos de un fenómeno particular en torno a la administración municipal local. Podríamos decir que, liderando estos nuevos tiempos de la institución, el entonces concejal Josué Sánchez —obviamente de los Madera de Guerrero—, empezó la ‘coolización’ de la agenda. Sin más, el ‘diálogo’ con las expresiones culturales urbanas no se hizo esperar y el saldo, al contrario de ser favorable, arroja números rojos en inversión de fondos públicos y una cadena de precarización laboral poco saludable.

En primera instancia, en el año 2017 se puso en marcha la primera fase del proyecto “Guayarte”, espacio resultante de un sinnúmero de reuniones entre la institución y actores del arte de calle. Se debe indicar que diversos proyectos fueron presentados tanto a la DASE como al Municipio, todos independientes. Lastimosamente, estas iniciativas fueron asimiladas y denominadas “Guayarte” como un programa

² Nota pre-liminar: En atención a la pregunta planteada y tomando en cuenta los continuos desatinos municipales en torno al uso del arte de calle, propongo una reubicación del lugar de enunciación del presente texto a la ciudad de Guayaquil. Poco se puede avanzar a discusiones regionales sin analizar en primer término el propio contexto, según lo indica Lawrence Grossberg. De tal forma la pregunta debería ser ¿en qué medida el arte urbano es utilizado por la agenda municipal y como estos usos resuenan en el colectivo? ¿Cuál es la percepción del arte de calle en el contexto guayaquileño y sus principales diferencias con el arte público de orientación contemporánea?

municipal de arte público. Pese a este particular proceder, las primeras verticales fueron pintadas en pleno centro de Guayaquil. Mantra de Francia, Apatatán y HTM de Ecuador, Frank Salvador de México y, representando al arte local, Monosapiens Crew y Skateland. Adicionalmente, se realizó un conversatorio sobre arte urbano y un concurso en la denominada “S” del terminal, que tuvo la participación de más de veinte artistas de calle. Esta primera fase contó con la participación en la coordinación general de Luis Fernando Aúz, experto gestor cultural quiteño, especializado en arte urbano.

En el marco de las negociaciones de esta línea de trabajo, se solicitó que se discutiera sobre políticas públicas que generen un desarrollo para el arte urbano, pero esta petición simplemente fue ignorada. Al cabo de diez meses entró en marcha la segunda fase de Guayarte, esta vez interviniendo una plaza de comidas con estética de arte urbano. Debo anotar que este es un testimonio en primera persona, ya que tuve la oportunidad de participar en calidad de curadora en el año 2017. A la fecha, todos los murales originales de la plaza Guayarte han sido ‘renovados’, quién sabe bajo qué criterios ni en qué términos de inversión o curatoriales.

Luego de esta breve introducción a la situación del arte de calle en relación con el aparato municipal, es imperioso mencionar que esta entrada que plantea un análisis profundo en cuanto a la producción de arte urbano, bajo procesos impulsados por el municipio de la ciudad, obedece a la particularidad del uso del espacio público en la ciudad de Guayaquil, que se encuentra regulado en su totalidad. De esta forma, los proyectos de arte urbano en la ciudad de Guayaquil, en su mayoría, son ejecutados, financiados y gestionados por el Departamento de Ordenamiento Territorial y la Dirección de Cultura. Es así que

nos enfrentamos a una ciudad cuyas ordenanzas municipales privilegian la gestión pública del espacio urbano.

En este contexto, y continuando el análisis de estas incursiones en la ciudad, nos encontramos con el proyecto de la Empresa Pública Municipal de Turismo “Paseo de las Artes” en la calle Panamá, que plantea la construcción de espacios comunitarios y la intervención de once edificios con ‘murales’. La consultoría sobre este proyecto se encargó a la Universidad Católica, centro de educación superior que designó a Lupe Álvarez como curadora de uno de los trayectos. Evidentemente, el tratamiento de los edificios asignados incluyó obras fundacionales del que es el programa municipal “Guayarte” liderado por el Departamento de Ordenamiento Territorial. En este sentido, los muros realizados por una dependencia del Municipio fueron borrados por otra.

Este proceso de ‘borramiento’ continuo o superposición se expresó en el caso del mural “Corazón tropical” del mexicano Frank Salvador, que presenta una valla del artista italiano Millo incrustada, valla que pertenece a otra iniciativa municipal, esta vez correspondiente a la Aerovía “Aeroarte”, concesionada a una productora independiente. Estas iniciativas nos indican que definitivamente la administración municipal carece de políticas públicas en torno al tratamiento del arte urbano.

Si tomamos en cuenta las actuales discusiones sobre conservacionismo de arte urbano y la proliferación de archivos regionales y documentas (Gallo, Mata, Coluccio) nos encontramos frente a una deslegitimación e irrespeto a esta práctica. Muros fundacionales de la ciudad como el de Apitacán o el de Mantra Rea ubicados en la zona centro, fueron removidos y cambiados en el primer caso por una obra de

arte contemporáneo a cielo abierto, se trata de una pieza de Lorena Peña.

Al respecto podemos decir que el diseño aceptado por la curadora, cedido a la productora y posteriormente realizado por tres grafiteros de base, dos provenientes de la ciudad de Quito y uno de la ciudad de Guayaquil, son el caldo de cultivo idóneo para fenómenos como la precarización laboral. Si bien en palabras de Lupe Álvarez «las condiciones de producción le son irrelevantes al arte contemporáneo», al arte urbano sí le son absolutamente relevantes. Una ciudad que carece de políticas públicas en torno al arte de calle, perenniza sistemas de opresión y jerarquiza el arte de cara a la comunidad. A la par de la realización de las intervenciones pertenecientes a la curaduría de Álvarez, se intervinieron tres pasos a desnivel a cargo del colectivo Mono Sapiens Crew, un colectivo de artistas urbanos que utilizan técnicas de grafiti al usar aerosol.

A esta *crew* se le asignó varios pasos a desnivel; es decir, en términos urbanísticos, superficies de menor rango que las de la calle Panamá. El presupuesto asignado para estos proyectos es de conocimiento público según la LOTAIP, Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública (LOTAIP), y puede ser consultado a través de cualquier buscador de internet. Lo que llama mi atención es esta forma de producción por encargo, la cual deja varias interrogantes al catalogar estas intervenciones.

Observar surcar las alturas a conocidos artistas urbanos guayaquileños como el caso de Gabriel Peña, Made Nows, Daniel Ochoa, entre otros, rellenando y plasmando obra ajena me resulta terriblemente perturbador por el contexto en el que vivimos. Si en el 2017 pensamos ganar territorio para el arte de calle, en el 2021 confirmamos haberle abierto las puertas a la colonización de las verticales del centro por parte del arte

hegemónico y legitimado por la institución arte. Se importan de Quito artistas como “La Suerte”, cuyo muro fue ejecutado por un equipo de primera Gabriel Peña, Daniel Ochoa y Mario Sánchez más conocido como EME ESE, uno de los pioneros en el arte urbano quiteño y local. En el caso del Malecón y perteneciente a otro proyecto municipal invitan esta vez a Andison, también artista urbano quiteño de renombre en el movimiento.

Me pregunto entonces cuáles son las políticas públicas municipales en torno al uso del espacio público y su interés en el desarrollo del arte urbano local. Me pregunto cuál es la diferencia del “cielo abierto” con el circuito cerrado en el que artistas urbanos y grafiteros son precarizados y tomados como mano de obra al servicio del ‘arte’. Me pregunto por los conocimientos sobre conservacionismo del arte de calle, que al parecer es desconocido por los curadores y críticos de arte locales. Me es inevitable hablar en primera persona desde el testimonio y con las credenciales del acceso a montos y cifras que me otorga la ley. Montos obscenamente diferentes entre el pago a productoras, artistas y curadores y en último término a los ‘ejecutantes’. Este ejercicio de crónica me deja más inquietudes que certezas y sobre todo me permite expresar una voz de cuestionamiento absoluto a las condiciones de uso del espacio público en la ciudad de Guayaquil, que me alberga desde hace seis años, en el marco de los cuales he podido producir y curar diversos espacios para la cultura urbana. Recordemos que el arte urbano no se remite a la obviedad del muro, lo conforman también los fanzineros, los del *sticker art*, el *paste up*, el *skate art* y el *laser grafiti*. Queda entonces por seguir en la lucha y la resistencia desde espacios más horizontales que hagan frente al poder local y al ‘encarguismo’ que impera en las calles. Por nuestra parte, seguiremos haciendo calle.

Ivanna Santoro

Conversando un sábado a las 9 de la mañana en una minga en el bosque de Pradera III, José, militar de 29 años me comenta: «Los murales volvieron el bosque seguro, porque si el lugar es feo, se reúne gente fea». Por otro lado, un domingo me encuentro con varias personas paseando a sus mascotas por las calles de Urdesa cerca de los murales de Carla Bresciani, «esto es lo que quiere Urdesa, ser un espacio cultural».

Cuando hablamos de arte urbano, no dejo de preguntarme: ¿cómo estas expresiones gráficas que encontramos en la ciudad entran a formar parte de las relaciones sociales de su territorio y lo cargan de sentido? ¿Puede el arte urbano dinamizar un territorio? ¿Puede el arte urbano ser una herramienta de cambio en el espacio público? Pero, cómo responder a estas preguntas si crecí en una ciudad donde se limita, no se comprende y, en muchos casos, hasta se persigue al que pinta o raya las paredes. Una ciudad que prácticamente le declaró la guerra al color e impuso por mucho tiempo un gris homogeneizador. Las paredes y las calles de Guayaquil, sin embargo, tienen mucho que decir, expresar y transmitir.

“De la Pradera a Urdesa: Un recorrido de arte urbano y comunidad” fue una curaduría que realicé a finales del 2019 e inicios del 2020 bajo la cátedra de Arte Urbano, donde buscaba respuestas a estas preguntas que me interpelan constantemente. Tomando en cuenta que cada barrio o sector es diferente en una misma ciudad y que el arte de calle permite entablar un diálogo entre el espacio y sus habitantes alrededor de las situaciones particulares de cada contexto, encontré en el trabajo de los artistas Carla Bresciani y Gabo Peña las vo-

ces que reflejan y evidencian los efectos y vínculos que el arte urbano es capaz de generar y tejer entre los habitantes y su territorio.

Comencé a pintar para cambiar un poco la estética del barrio. Antes de eso, viajé a Paraguay y me enamoré de San Jerónimo que está todo intervenido con arte urbano; regresé e intenté hacer lo mismo en mi zona. Primero empecé pintando un par de casas y la respuesta de los vecinos fue muy buena, me agradecían por hacerlo. Luego de darme cuenta del efecto que generaba en la gente, se volvió un compromiso, dejé de pintar por pintar.

Esto último me cuenta Gabo Peña sobre sus inicios interviniendo su barrio, Pradera III. «El bosque lo pusieron porque aquí se encuentra la planta de procesamiento de aguas servidas y emana malos olores. Entonces el bosque es una especie de pulmón para que no huela mal». Sin embargo, el bosque se convirtió en guarida de vendedores de drogas y consumidores. «Aquí se drogaban, tenían sexo. Hasta que cogieron al vendedor por intento de violación a un niño. Pero se quedaron los consumidores. Fue así que empecé a pintar en el bosque. La problemática de las drogas me motivó a intentar convertir este espacio en un lugar mágico».

Fue así como Gabo creó el festival de arte urbano “Bosque de Colores”. En este festival se invita a varios artistas urbanos a intervenir las paredes del bosque, sus cachas, casas y pisos, también invita a músicos, escritores y gestores culturales para generar un ambiente diverso y transdisciplinar desarrollando actividades culturales para los niñxs y adultxs del barrio. «Los murales son maravillosos, es lo mejor que le pudo

pasar al bosque. Luego de que Gabo pintara el primer mural, de una fuimos a buscarlo para que siga pintando. Reuníamos tarros de pintura, hacíamos vaca para comprarles comida, lo que sea necesario para que sigan pintando» cuenta Miguel Ángel, residente en Pradera III. Los cambios que surgieron a partir de las intervenciones de Gabo han sido puente para que los mismos moradores quieran cuidar el bosque y se mantenga limpio.

Entre todas las encuestas que realicé en la zona, por alrededor de 4 días, no hubo una sola respuesta negativa acerca de los murales; es más, tuve la oportunidad de participar en una de las mingas organizadas por los mismos residentes para limpiar y sembrar más árboles y flores en el bosque. «Los murales le han dado vida al parque», me cuenta Esperanza, moradora de 56 años.

Carla, al igual que Gabo, ha vivido la mayor parte de su vida en Urdesa, pero comenzó a tomarse las paredes de la zona hace unos 4 años: «La verdad es que yo empecé a pintar aquí porque sentía que tenía que darme a conocer, sin embargo, me di cuenta que sí se pueden generar cambios en mi entorno». De todas formas, Urdesa se ha mantenido más resistente a las intervenciones urbanas: «La primera vez que pinte se me acercó un señor a reclamarme por ‘dañar las paredes’». La misma respuesta tuve al preguntarle a un morador de la avenida Arosemena Gómez: «No me gustan los colores, no sé qué es, pero no me gusta». Más allá de los pocos comentarios de distintos vecinos que no les gustan las paredes pintadas y que se siguen percibiendo bajo las mismas lógicas negativas y llenas de estigmas hacia las expresiones gráficas en las calles que los gobernantes de la ciudad transmitieron por muchos años, la gran mayoría fueron respuestas positivas. Juan José

de 74 años: «Sí me gustan los murales, se ve más vivo el barrio. Me gustaría ver murales de naturaleza, pero eso sí que los tengan bien mantenidos».

Según Carla, dentro de las personas que conoce que también han crecido en Urdesa, se ha levantado una necesidad por convertir Urdesa en una zona cultural.

Está la Molienda que invitó artistas urbanos a intervenir, Paradero arte/café, Camelias Tea; todos somos urdesiñxs que buscamos que Urdesa sea un circuito cultural, y casi todas, si no son todas, las paredes que he intervenido han sido con el permiso de los dueños de casa, quienes siempre quedan felices con su mural.

Justo ahora se creó un nuevo comité de Urdesa con personas más contemporáneas a Carla. Fernando Ampuero es uno de los integrantes:

El solo colorido (de los murales) es ya un aporte al rejuvenecimiento de un barrio tradicional. La variedad de conceptos a nivel visual (Gardeneira, Casanova, Bresciani) aporta además en la democratización del arte, invitando al ciudadano de a pie a apreciarla en su diversidad y participar de esta.

«Lo único que no me gusta es que me sube la renta», me dice entre risas Jorge sobre los murales de Carla, «la verdad es que es un gran aporte, Urdesa se ve más alegre, con más vida; me gustaría que siga pintando, que vengan más artistas, y que el barrio se llene de color».

Queda claro que el arte urbano rebasa los lenguajes artísticos, sus técnicas y temas para producir un giro activo en

el transitar pasivo de un territorio o ciudad. Las voces que expongo en este texto son la evidencia de los alcances que puede generar el arte urbano en el espacio público. Es importante recordar que el espacio público no es privado, es público, es de nosotros. Por esta razón, son necesarias las intervenciones urbanas que logren interpelar los espacios de tránsito y movilizar el imaginario social a un sano ejercicio de reflexión y crítica. Termino citando las palabras de Lucho, residente de Urdesa: «¡Más murales, carajo!»

Universidades en Artes en América Latina: orígenes, tensiones y devenires

Sandra Torlucci, rectora de la Universidad de las Artes en Buenos Aires, Argentina, y Ramiro Noriega, rector fundador de la Universidad de las Artes en Guayaquil (2015-2020), Ecuador, dialogan alrededor de los significados de los proyectos universitarios de las artes en Ecuador y Argentina, sobre el contexto regional, haciendo alusión al momento histórico en el cual estos proyectos fueron creados. Evocan también los desafíos que presentan estos proyectos. Quien realiza la entrevista, Pablo Cardoso, es el director del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (ILIA), y funge como editor adjunto del presente número de la *Revista F-ILIA*.

Pablo Cardoso: Sandra, ¿qué ha significado su experiencia profesional en la creación de la Universidad de las Artes en Argentina?

Sandra Torlucci: En lo personal participé primero como decana de un departamento del viejo instituto universitario y, luego, a partir de 2014, en la creación de la universidad que fue un punto de inflexión porque, justamente, la idea de trabajar en una universidad que se integrara plenamente al sistema de educación superior argentino y latinoamericano, colocó a las artes dentro del mapa de las distintas

disciplinas y de la producción de conocimiento en una escala nacional, latinoamericana e internacional.

En lo particular, esta experiencia generó un desafío muy profundo, era una cuestión muy resistida la idea de crear una universidad en artes, era un asunto profundamente complejo: entablar una relación con el sistema existente con la CONEAU, con el Consejo Universitario internacional, inclusive con el Ministerio de Educación Superior y, en general, con el sistema público. El desafío fue político, fue epistemológico. Fue un gran trabajo que se realizó y que permitió que todo el sistema de educación superior cambiara su mirada hacia la educación en artes.

Personalmente, la academia desligada de lo artístico y lo político no me interesa. Esta confluencia generó un crecimiento personal muy grande. Inclusive cambiaron mis objetos de estudio y mis proyectos de investigación: un trabajo político, académico, epistemológico, afectivo que implica la conducción de la universidad.

En mi interés por las cuestiones de género, sostengo que la UNA fue masculino y hoy la UNA es trans. En este sentido, el proyecto universitario se vinculó fuertemente con mi interés en las cuestiones de género desde una perspectiva de igualdad. Me interesa trabajar el género como un principio fundamental de igualdad. También me interesa la dimensión interseccional del género con la cuestión de clase, con la cuestión de raza. Y la universidad se transformó en ese sentido, en un espacio que permitió que las artes favorezcan esa igualdad, luchen contra la subalternancia y trabajar en un principio transversal de producción de conocimientos.

PC: Ramiro, en esta narración de los cambios personales y con tu variada experiencia profesional universitaria, gubernamental, diplomática, ¿qué significó este desafío de liderar la construcción de este proyecto universitario en Ecuador?

Ramiro Noriega: En mi caso, yo me siento muy afortunado. No es usual la creación de universidades, y peor de universidades en artes. Esta fue la primera vez que se creaba esto, y espero que no sea la última. Me parece que, así como hay diferentes politécnicas, es importante pensar en unas instituciones prolíficas y heterogéneas y no dar cabida a una idea homogénea de la educación en artes. La educación debe ser siempre plural, un camino de investigación, de innovación.

Yo tenía una experiencia universitaria en mi ejercicio profesional; por las condiciones en Ecuador fue en una universidad privada, de la que participé en su creación. Entonces, eso fue configurando un espacio, digamos, ecléctico. ¿Cómo comprender qué es la educación en términos culturales para un país como Ecuador? En estos ámbitos, creo que fue la política la que aclaró ese vector, no vino ni de los claustros académicos ni artísticos. Este decantamiento de tensiones vino precisamente del campo político ecuatoriano, no se puede entender sin el levantamiento indígena de 1990, cuando hay un punto de quiebre contundente en términos de lo que pensábamos que era la nación.

Con el levantamiento indígena aparecen una cantidad de temas que no se los trataba de manera profunda y sensible. Eso hace que la última década del siglo XX haya sido para los educadores, los artistas, un espacio para afinar problemas, preguntas y eventualmente soluciones. El otro dato que yo creo que es también sugerente es que esa práctica política fue una práctica política en lo ciudadano. O sea, no viene articulada necesariamente con un partido político o una organización política establecida. Hay que recordar que en el Ecuador los actores políticos estuvieron, y en alguna medida están todavía, en una gran conmoción con lo que respecta o supone es el papel de las organizaciones políticas en el juego democrático por la justicia social. No, nosotros vinimos del campo de las prácticas ciudadanas. Pero fue en el terreno, en las comunidades donde aprendimos más

en el fondo. Y esa política ciudadana es la que condujo finalmente el gobierno de Rafael Correa, llamado el Gobierno de la Revolución Ciudadana, a formular unos marcos distintos de pensar la nación y por lo tanto de pensar la educación, de pensar la cultura y forzosamente de pensar el campo artístico.

Para mí esta ha sido una experiencia llena de desafíos, forzosamente, como bien decía Sandra, sobre los campos de estudio, por ejemplo, interrogando a veces esos momentos de soledad y de endogamia que suele suceder en el campo de mi investigación más académica, más teórica que es quizá al que yo pertenezco. Porque yo vengo del campo de la teoría literaria.

Esto ha significado una transformación de lo que yo personalmente he entendido que es el campo de los conocimientos, que se ha ampliado de una manera muy rotunda y bella. La universidad a la que pudimos contribuir con nuestro contingente, sintomatiza esa transformación, en la que procuramos dar lugar a una dinámica, a un espíritu en movimiento que debía ser forzosamente crítico, que debía atender los desafíos naturales de la ciudadanía, de la sociedad ecuatoriana.

Por lo tanto, lo que instalamos fue una universidad que hacía de la política educativa, no solamente un dispositivo que trasladaba o intentaba trasladar unos conocimientos, sino que se entendía como una universidad política en el mejor sentido de la expresión. Y de allí que la universidad aparezca, no solo como un elemento singular, sino como un elemento que supone nuevas tensiones en el sistema de conocimientos del Ecuador. Y creo que esa situación de la Universidad de las Artes del Ecuador es congruente con el espíritu del levantamiento indígena de 1990.

PC: Nos hemos adentrado en el tiempo político en el que nace la Universidad de las Artes en el Ecuador, y tomando esta referencia quisie-

ra preguntarte, Sandra, si pudieras hacer una analogía o paralelismo en el caso argentino. ¿En qué momento surge este nuevo proyecto universitario del 2014 y qué significado le da al proceso de construcción universitario?

ST: El momento fue muy importante porque fue coincidente con una política de estado del gobierno de la presidenta Cristina Kirchner, que tenía en su planificación de país la necesidad de construir un sistema universitario más amplio que pudiera contemplar geográficamente la cantidad de universidades necesarias de acuerdo a la población, para una política inclusiva de acceso a la educación superior igualitaria de calidad. En ese momento se crearon diecisiete universidades.

Se crea UNA para completar una planificación de expansión del sistema. En Argentina tuvimos dos antecedentes importantes en relación con esta idea de la educación superior: una para una política de justicia social igualitaria, para el acceso a los estudios superiores, porque eso genera la posibilidad de movilidad social. El primer momento es el de la reforma del 18. Es la época, digamos, en la que se produce la reforma en toda Latinoamérica.

Y luego, el momento de la gratuidad de los estudios universitarios en el 49 en la presidencia de Perón, que tenía también la misma visión en relación con la necesidad de que los hijos y las hijas de los trabajadores —en esa época era mucho más difícil para que las mujeres accedieran los estudios universitarios— accedieran a estudios universitarios para poder generar principios de igualdad.

En la época de los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner lo que se abre es un proceso de planificación mayor del sistema universitario y se contempla esa necesidad de acercar las universidades a los pueblos que no tenían acceso, entonces se crean diecisiete universidades. En ese proceso de repensar el sistema universitario, de democratizarlo, de acercarlo a los territorios, es decir, a los lugares

donde estaban emplazadas las universidades, se genera también la posibilidad de crear la Universidad Nacional de las Artes. Se presentó un proyecto de ley directamente al secretario de Políticas Universitarias de ese momento en Argentina, que era Martín Gil, y él se lo acerca a la presidenta, que lo presenta directamente como proyecto al Senado de la Nación, donde se aprueba por unanimidad. Este proceso dura un año aproximadamente. Esa unanimidad nos costó mucho trabajo porque en Argentina tenemos un sistema más napoleónico y debimos explicar el sentido de juntar todas las artes en una universidad.

La profunda ignorancia del sistema en relación con las artes nos llevó a tener que explicitar y evidenciar que las artes no son una sola disciplina, porque existía en la legislación nacional una explícita excepción en la Ley de Educación Superior que la condición para ser una universidad es que no fuera de una sola disciplina. Y la ignorancia en relación con las artes, como forma de producción de conocimientos, hacía pensar a varios legisladores que las artes eran una sola disciplina.

Mucho de ello debido a la apelación de Instituto Universitario Superior del Arte, arte en singular y en masculino. Entonces, ahí básicamente se dio todo un proceso de argumentación que requirió mucho estudio. Y ahí es donde nos pusimos a investigar —todos académicos que en realidad nos dedicábamos a la sociología o a la semiótica, la literatura, la filosofía— sobre la necesidad de argumentar lo que significan las artes como una forma de producción de conocimientos diferentes, que no son una disciplina científica, sino que son un conjunto de disciplinas que no siempre tienen que ver específicamente con lo científico y que justamente ese diferencial es positivo.

La aprobación de la ley de la Universidad también fue parte de un proceso de revisión del sistema universitario; sin esa predisposición de la política de revisar una serie de prejuicios académicos no

hubiera sido posible crear la Universidad. De hecho, no había podido ser en los noventa que acá fueron distintos que en Ecuador, porque en los noventa acá fue la primera etapa del neoliberalismo democrático: el primer presidente neoliberal elegido en elecciones democráticas en Argentina, y verdaderamente fue terrible. Fue un impacto muy negativo el que se produce en términos del gobierno, y que por suerte no afecta lo que sería la política de resistencia en la educación que se generó en los noventa, movimientos en los que incluso participé, y que, de hecho, estuvieron a cargo de la defensa de la educación pública. Esos movimientos de defensa de la educación pública tuvieron protagonismo y su discurso fue muy escuchado

Con el retorno de la democracia popular en 2003, Argentina empezó con estos procesos de modificación de la educación. Se creó la Ley Federal de Educación, que destinaba un porcentaje del PIB al financiamiento educativo y por supuesto esta replanificación y revisión del sistema universitario. Así que la creación de la UNA hubiera sido imposible sin este momento político.

Entonces, estaba reformándose la UNA, nacía la UArtes en Ecuador, el Instituto Superior de Artes de La Habana de Cuba estaba en proceso de devenir universidad. Al mismo tiempo, Venezuela vivía el desarrollo de la Universidad Nacional Experimental de las Artes. Entonces, en ese momento, el contexto fue permeable para generar esta creación.

PC: Ramiro, quisiera conectar con lo que nos cuenta Sandra. Este momento, esta ola progresista que llega a América Latina y que de alguna manera permite el surgimiento de estos nuevos proyectos universitarios, pero que a veces no alcanzaba. Existen rigideces epistemológicas, incomprendiones y rigideces institucionales a las cuales se enfrenta el proyecto de la Universidad de las Artes. Coméntanos al respecto, ¿cómo fue el trabajo para enfrentar esta situación?

RN: En el fondo lo que ha sucedido en estos países da cuenta, tanto la UNA como en la UArtes, suceden especificidades nacionales. Pero es muy importante recordar que hay unos ejes que superan ese espacio nacional. Ahí es cuando se habla de la Patria Grande. En realidad, ahí hay un sentido, allí vibran todavía de muchas formas, vibra José Martí, vibra Rodó, vibra Violeta Parra, vibra en otras sensibilidades que no es que no reúnen nada.

Entonces, yo creo que ahí hay una prospectiva de futuro que se instala y que se podría leer de una manera más interesante, lo que significa la creación de estas universidades, que no es solamente creación de universidades sino es el decantamiento y visibilización de algunos temas que son muy importantes. Se crean las universidades porque hay unos movimientos sociales, hay unas discusiones políticas, hay unas reflexiones filosóficas, también en el campo artístico.

Lamentablemente en el Ecuador, como en muchos países de occidente, el arte fue cooptado por el neoliberalismo, y se convirtió en un espacio burgués. Y al artista se le desprendió, no voy a decir que su responsabilidad social, pero sí voy a decir, pensando en Walter Benjamin, de su espesor histórico. La obra de arte fue acomodada en un lugar estético más cómodo. Salvo, naturalmente, las excepciones de artistas y obras que tensan la vida de los pueblos. La idea de las artes y la idea de la producción artística y la idea del artista en el siglo XX es una situación muy compleja. Yo diría que, volviendo al levantamiento indígena, eso vuelve a politizar lo que es la creación en lo sensible. Ya ni siquiera de las artes, sino la creación subjetiva, la creación más allá de las formalidades de la razón pura.

Ahí sucede algo que es muy importante en términos del alimento del futuro. Yo podría decir, la Universidad de las Artes, si uno revisa tanto la expedición de la ley, que es muy breve, pero que recupera algo que es sustantivo y que nos ha sido muy útil para prevalecer a pesar de las horrendas disputas políticas que la universidad ha debi-

do pasar en este año 2020. Sobre todo, por las discusiones y responsables de un gobierno decididamente neoliberal, la Universidad de la de las Artes se configura a partir de esas discusiones: la primera es la discusión de la educación, es decir, ¿por qué tener educación pública? Yo creo que ahí el trabajo que hizo en la primera legislatura del gobierno de Correa es muy importante. La educación pública cumple un papel en la transformación de nuestras sociedades.

En segundo lugar, ¿qué hacen las artes en términos de la educación superior? ¿Para qué estudiar artes? Sabemos perfectamente que uno de los pasos que había que dar es considerar la relación de la educación artística con la producción de conocimientos. O sea, no dejar al arte desprendido. Es decir, sacarlo del *comfort*, de ser un adorno que tenemos en la sala de la casa y volver a colocarlo en el sentido de la historia, en el tramo de la disputa de los pueblos, en el tramo de las disputas simbólicas. Entonces, ya no es las artes simplemente en el campo de las disciplinas, sino las artes en relación con la vida de las personas. Es las artes en relación con la producción de conocimientos en todos los ámbitos, sean estos las ciencias sociales, la filosofía, la historia, las humanidades, las ciencias, las tecnologías. Entonces las artes, a través de la creación de estas instituciones, ocupan de una manera diferente los sistemas de educación. Algunos habrían preferido que estas universidades simplemente cambien de nombre, que sigan siendo los altares de una forma de estar y ser de la obra de arte y de los artistas como la habíamos conocido antes.

Me adelanto diciendo que los que más se benefician de estas universidades son los sistemas de educación tradicionales porque si algo, en términos educativos, la educación en artes transforma son las metodologías, tiene una capacidad de formulación de nuevas formas, tiene una capacidad de mejorar las preguntas y tiene también una capacidad de volverlas realidad. Y eso es lo que le hacía falta al sistema de educación que recibimos del siglo XX: un sistema de

educación conservador, que sirvió a las élites, que no contribuyó forzosamente en términos generales a la justicia social.

PC: Sandra, quisiera oír tu perspectiva al respecto de esta problematización, que tiene mucho que ver con el rol del arte como generador de nuevo conocimiento. ¿Cómo esto desafía a lo instituido en nuestra Latinoamérica y en general en el mundo?

ST: Tenemos muchos puntos en común que nos ha permitido trabajar muy bien entre las dos universidades. Básicamente, esa deconstrucción de lo que significa el arte. Ese arte en mayúsculas, en singular, en masculino, como decía, que es el arte liberal, que es el arte por el arte. El arte que de alguna manera inclusive ayuda a identificar a las clases acomodadas, a lo que en Argentina se llama la civilización en contraposición con lo que también aquí se llama barbarie. Alguien que no tiene cultura no accede al arte, a esa forma de arte. Entonces, aparecen categorías, subcategorías y sus jerarquías que poco tienen que ver con la producción y creación artística. Entonces, hay que revisar ese preconcepto, esa definición estética de la estética, como dice Valéry, es simplemente una invención filosófica para fijar determinados campos de importancia y legitimar algunas formas de la creación artística. Pero, en realidad, la creación artística excede en mucho el campo estético, e inclusive el arte liberal.

Lo que pasa es que en ese momento se define el arte en contraposición con las artesanías, en contraposición con otras formas culturales e inclusive se lo define como una categoría, epistemológicamente. El arte estaba vinculado con la metafísica, con lo sublime, con esa idea kantiana europea. No solamente las élites pueden estar interesadas en alguna cosa metafísica de una manera no religiosa, ¿no? Entonces, nosotros estamos pensando desde hace muchos años desde el campo de las artes, desde las humanidades, desde las ciencias sociales.

Es que las artes, la creación, tienen que ver con una forma específica y nueva de percibir, que ayuda a conocer a partir de las transformaciones perceptivas, los cambios en los puntos de vista, los cambios de la enunciación de las subjetividades y también en la afección, en dejar entrar a la sensibilidad y a los afectos en el mundo, a la producción de conocimientos, con lo cual esos conocimientos se vuelven más humanos, más reales, más justos. Un conocimiento para el buen vivir, dirían ustedes.

Esto, prácticamente hoy, entendiéndolo desde la epistemología científica —y lo vimos en la pandemia—, se vuelve muy difícil, porque ya en el debate de la pandemia, inclusive en gobiernos populares, sí aparece la cuestión de la definición de la ciencia por sobre todas las cosas en el cuidado de la salud. Y nosotros hemos visto gente que no se contagió de COVID, pero que entró en situaciones complejas desde lo psicológico, desde lo anímico e inclusive se enfermó de otras cosas: por aislamientos. Entonces, a mí me parece que no se puede pensar solo en la salud desde la perspectiva de la medicina, sino desde su parte holística, digamos, fuera de la cerrada academia europea sin un pensamiento oriental, sin un pensamiento indígena que incluya otras cuestiones que no son solamente el funcionamiento de los órganos, por ejemplo. Las artes permiten esa transversalidad, esa forma de crear mejores conocimientos y de producir cambios de perspectiva y de vida.

Crearnos mundos, un mundo que no se puede pensar científicamente, en realidad, porque incluso la filosofía lo denominaría utópico. Las artes no se dejan intimidar porque se las considere utópicas. Porque, además, esa cuestión de la definición de la posibilidad es diferente en las ciencias, que es algo para que sea posible; está homologado con lo probable. Lo comprobable en las artes no está homologado, está homologado a lo pensable y eso hace que esté. La posibilidad de pensar en todo su concepto. No de

razonar, sino de pensar. La posibilidad de pensar es muy artística, mucho más incluso que la científica en ese punto. Por eso hay que deconstruir esa idea de que el arte está lejos de la razón, de esa idea platónica, vieja, antigua y negativa incluso para las artes. Porque nos dejan fuera de lo que sería la cultura de la civilización. De esa cultura que define lo importante, que clasifica lo valioso. Con las políticas contemporáneas de igualdad y de justicia social, las artes son una herramienta fundamental. Son un paso fundamental para una producción de conocimientos que permiten un mundo que tenga esas características de igualdad, de justicia y de buen vivir.

Entonces, no hay forma de evitarlas. Y ahí aparece la transdisciplinariedad en la relación con las otras formas de producción de conocimiento. Un pintor no está solamente pintando una pintura de caballete en su atelier, sino que se fija cómo funciona la percepción de las cosas que se generan, incluso de los bienes de uso. No nos ata solamente generando el placer estético de alguien que cuelga un cuadro en su *living* o que lo pone en un museo para que lo visite y para que le dé disfrute en el aula. Ya hablaba Ramiro de Benjamin, algunos privilegiados que pagan esa entrada y llegan al Louvre. Eso no me parece que sea la forma de producción artística de nuestra época.

PC: No quiero dejar de abordar lo que ha significado la relación entre ambas universidades. Se ha evocado el primer momento de encuentro en la partida de la configuración de estos proyectos universitarios. Quisiera preguntarle a Ramiro, ¿qué significó en el proceso de creación y de construcción de la Universidad de las Artes en Ecuador haber encontrado como interlocutora a Sandra, y más ampliamente a la UNA en Argentina? ¿Cuáles fueron los proyectos que se configuraron en conjunto y qué relevancia tiene esto en la dimensión regional?

RN: Fueron muchos. El encuentro con colegas ha sido revelador en muchos sentidos, pues, para avanzar se necesita interlocutores de calidad, gente con la que uno se pueda sentir en confianza. La confianza es absolutamente importante y hay al menos dos campos de confianza. Hay un primer campo de confianza en el sentido de las preguntas que nos hacemos. Y segundo, en cómo entendemos la política, y en particular, la política educativa.

Porque a veces puedes encontrar interlocutores con los cuales comulgas en pensamiento y discurso, pero cuyas acciones no necesariamente son congruentes. Me refiero a eso para señalar una de las brechas más complejas de esa educación conservadora que conocimos en el siglo XX. Y es que las universidades producen algo que aparentemente es muy valioso en el sentido de la razón, como refería Sandra, en el sentido de la verdad. Pero esto es insuficiente. Si estos conocimientos no están concatenados con el devenir de la sociedad, al final terminan neutralizándose. Y el encuentro con la UNA, y con su proceso, nos permitía ir encontrando también la energía de avanzar. Yo le llamo a eso la inercia que juntos nos dimos y que solo la conocen aquellos que saben la importancia del compañerismo, aquellos que entienden el sentido del afecto y aquellos que reconocen la solidaridad como un común elemento emancipador.

El principal proyecto fue asumir que no debíamos hacer lo que ya se hizo, que teníamos que ser decisivos frente al futuro. La Universidad de las Artes del Ecuador no se creó para volver a la idea de los conservatorios del siglo XIX. No se creó para convalidar la importancia de las escuelas de Bellas Artes del siglo XX en el Ecuador. No se creó para darle la razón a los que pensaban que la educación artística se debía y se podía hacer a nivel de una educación tecnológica. No. La Universidad de las Artes del Ecuador, y en ese sentido creo que la UNA también, se creó para perturbar esos antecedentes, para oxigenar la reflexión en el campo académico, en el campo científico y por

supuesto en el campo artístico. Y esa resonancia, esa inercia mejoró la calidad del debate en cada una de nuestras instituciones.

Como dice Edouard Glissant, esto no hubiera sido posible si no establecíamos estas relaciones con nuestras especificidades. Porque, si hay algo de potente en estas relaciones, es que todos reconocemos que el principal valor de lo que hemos hecho, intentado hacer y de lo que ya está activo, es que cada cosa es diversa. Yo siempre he estado muy agradecido con ese diálogo, con la confianza y luego con esa inspiración. Porque luego de la reinstitucionalización, digamos, de esa especie de reingeniería —ese término horrible—, vino Macri. Y estos colegas, compañeros, amigos, sufrieron el macrismo de manera contundente. Tuve la oportunidad de ir a Buenos Aires y de ver lo que nos iba a suceder, y que nos sucedió en Ecuador, al punto que tuvimos que lidiar en un contexto totalmente contrario al dispositivo de libertades que habíamos instalado y en el que tuvimos que sostener a la universidad, tanto en Ecuador como en Argentina. Fue que nosotros habíamos dado algunos pasos importantes en común, juntos. No hicimos proyectos con liderazgos únicos, sino que trabajamos a favor de las comunidades y es esa sinergia que resistió y que sigue resistiendo. Lejos de las personas y más cerca del interés común.

PC: Sandra, para continuar en este punto, Ramiro evocó los momentos difíciles en el contexto argentino y que en el Ecuador lo seguimos viviendo. Quisiera aprovechar para preguntarte sobre tu visión de esos momentos difíciles y a la vez sobre cómo esos momentos difíciles permiten hoy en día plantear los desafíos futuros para la UNA.

ST: Me gustaría profundizar en el último punto, porque para nosotros fue fundamental ese encuentro entre universidades afines, no solamente en las disciplinas o en las orientaciones que teníamos, sino también en la política. Ese encuentro fue un punto central para la re-

sistencia a un cambio de paradigma que proponía el macrismo y que creo que es un cambio de paradigma que proponen muchos gobiernos, como lo que está pasando con Ecuador: una cantidad de impresiones al respecto de que el Estado no debe gastar en educación pública superior. Acá la frase de algunos gobernantes, cuestionando las universidades en el cono urbano bonaerense de zonas pobladas por personas en dificultades económicas, era que «nunca se ha visto un pobre que llegue a la universidad». Macri decía que había argentinos que podían pagar las escuelas privadas y otros que caían en la educación pública, con lo cual directamente desvalorizada la calidad de la educación pública. Y en realidad lo que eso generaba era el justificativo para recortar el gasto de la educación pública.

Frente a este discurso, con la UArtes de Ecuador nos empezamos a organizar para trabajar en la Conferencia Regional de Educación Superior (Córdoba, CRES 2018). Realizamos varios debates y discusiones, de los manifiestos, en Guayaquil y en Chuquicpata, o los que hicimos en Buenos Aires, fueron parte del material que se utilizó para la CRES 2018 y fue en ese encuentro donde volvimos muy fuertes a las artes. En el encuentro entre colegas nos volvimos muy fuertes, presionamos mucho para que las artes estuvieran en la declaración de La Habana con la posibilidad de generar la presencia de las artes como una presencia fundamental. El Grupo de Trabajo CLACSO “Arte, Educación y Ciudadanía” es un grupo de resistencia que ganó espacio en esos foros internacionales, y que intenta sostener su trabajo en una dimensión internacional.

Desde mi perspectiva, este trabajo posicionó en un lugar fundamental a la educación superior en general, a la educación artística, a la educación humanística en las artes y a las ciencias sociales. Fuimos protagonistas en esa batalla, fuimos más allá que otras posturas, porque no tenemos esas costumbres anquilosadas. Fuimos a provocar ese discurso dormido, que no transforma nada de la aca-

demia conservadora. Y muchos de los que no se sienten cómodos en la academia conservadora se identificaron con nuestra posición. Nosotros fuimos a defender que el sistema político académico de la educación latinoamericana y caribeña no está de acuerdo con la mercantilización, con la división que se estanca en las disciplinas tradicionales, con el recorte y con determinadas políticas que hacen daño, que no respetan la diversidad. La diversidad fundamental y que en ese sentido también tiene que seguir trabajando nuestras universidades en artes para cosas que ya hicimos pero que tenemos que seguir como los métodos de evaluación, los sistemas de calificación, la forma, digamos, de acreditar nuestras producciones, que son diferentes —justamente, son diversas— y que tienen que ser consideradas igual como elementos de valor en nuestra producción académica.

PC: Ramiro, quisiera pedirte una intervención final. Siguiendo el hilo de lo que nos comentaba Sandra, ¿cuál es y en dónde están esos desafíos grandes que se imponen al proyecto universitario en artes en América Latina hoy en día?

RN: Hay muchos desafíos, pero también hay mucho terreno sembrado. Y no solo por la existencia de estas universidades, que ya es mucho. A veces no tenemos la perspectiva clara de lo que ha significado la creación de estas universidades: la UNA, la transformación de la Universidad las Artes en Cuba, la Universidad de las Artes en Venezuela y muchas facultades de artes en América Latina. Es un sistema muy amplio y muy generoso, que se ve de manera decisiva, por ejemplo, en la creación del Grupo de trabajo, que hace cuatro o cinco años no habría sido posible con esta calma en el pensamiento. Estamos en un momento que ya es otro, hubo unos puntos de inflexión, se han puesto en movimiento.

Porque crear a veces se confunde con la idea de que, con firmar unos papeles y construir un edificio, ya está. Al contrario, se ha dado lugar a lo que hemos llamado esa inercia y lo hemos hecho de manera profunda. Eso también creo que es importante. Lo digo por nuestras comunidades, que han asumido esos proyectos y esas iniciativas como una razón de ser también de sus vidas.

Ese es el primer mensaje. Entender bien la trayectoria, entender bien lo que hemos hecho, lo que estamos haciendo. Esta invitación del ILIA, por ejemplo, a mí me devuelve la palabra y por eso yo estoy agradecido. En el campo interno de la Universidad de las Artes del que fui expelido, no solo que se suspendieron mis tareas administrativas, sino que me se me silenció en términos de la docencia. Fue una suspensión de derechos a la libertad de expresión. Entonces, también hay unos símbolos interesantes que permiten disputar ese espacio de una manera honrada, ética y legítima. En el campo del futuro, en el campo lo que llama, con mucha precisión Sandra Torlucci, el de crear mundos.

Ese es un campo, no el de investigación de las artes en el sentido disciplinar; el de lo sensible. Y nosotros somos protagonistas de lo sensible y tenemos una responsabilidad muy fuerte frente a ello. Esa responsabilidad sobrepasa las instituciones y nos coloca de manera necesaria y pertinente en el ámbito de las sociedades nacionales y regionales. Y creo que el desafío es asumir esa responsabilidad de manera clara, de manera académica honesta, entendiendo a las artes como un campo necesario, que también necesita ser interrogado permanentemente. Pues es un campo que, atrapado por el conservadurismo, pierde su sustancia. Entonces, el desafío de fondo es el del buen vivir, es el desafío de mantenernos conectados con la razón de ser de nuestros pueblos más allá de todos los conservadurismos.

En ese contexto, este giro en la educación en general, y por el momento en la educación superior, es un giro absolutamente revolucionario.

Quisiéramos, obviamente, cultura para todas y todos, quisiéramos más artes en la educación y en general, no solamente en la educación. En la educación superior y no solamente en la educación pública. Más artes en todo. En el proceso formativo, en la educación formal y no formal. Más artes para todo el mundo. Eso es fundamental. Estamos convencidos de que el camino es lo público, una de las grandes enseñanzas de esta esta temporada de crisis sanitaria del COVID-19 es que lo público es el vínculo social, que es lo nos vuelve seres humanos.

PC: Les pido un mensaje final de despedida para nuestros oyentes, para los integrantes del grupo de trabajo CLACSO y para los estudiantes de sus universidades.

ST: El mejor mensaje que puedo dejar es el trabajo recorrido. A veces perdemos la perspectiva en un presente complejo, políticamente complejo. En Ecuador, por ejemplo, como también acá en Argentina, agudizado por la pandemia. Hay que tratar de elevar la imaginación y mirar lo recorrido. Mirar un camino que ya se empezó a trazar y que hay que continuar. Y en el medio puede aparecer el silenciamiento, los corrimientos, las disputas, el odio. Pero me parece que ese camino que empezó a trabajarse, y con tanta claridad y con tanta cooperación, es un camino fortalecido por la relación interinstitucional.

Y que básicamente, lo que nosotros estábamos planteando es lo que quieren nuestras comunidades educativas: que las artes se reconsideren, que se revalorizan, que se puedan generar relaciones transversales con todos los niveles educativos. Ese derecho al arte en la educación es fundamental porque va a generar sujetos/sujetas con mayores perspectivas, con mayores amplitudes y con menos pensamientos únicos.

Por supuesto que dejar de tener prejuicios en el campo de las artes, seguir con niveles de prejuicios y resentimiento social, hay que trabajar inclusive pensando cómo desarrollar nuestro país, cómo mejorar nuestras calidades de vida. Nuestras universidades son fundamentales en ese camino, somos deudoras, las universidades, de nuestros pueblos y somos las que tenemos la responsabilidad de colaborar con el Estado más allá del gobierno que lo ocupe, para mejorar esas condiciones de vida y esas desigualdades. Así que seguiremos trabajando para eso. Agradezco a CLACSO muchísimo porque nos ha permitido un lugar de encuentro en este grupo de trabajo fundamental y, por supuesto, como siempre, un abrazo inmenso, fraternal y cariñoso para la UArtes y para Ramiro.

RN: Estas voces que son las nuestras, hoy. Solo hacen sentido si se expresan todas las otras voces, mientras más participaciones tengamos en este fin, en estos espacios de diálogo y hablemos más de esto, de la educación en artes, de la investigación, de las culturas de nuestros pueblos. A partir de ello, podemos generar un verdadero movimiento que es el que nos hace falta. Pienso que esa es una de las grandes lecciones que hemos sacado. Hay que tener esperanza, hay que decirles a los estudiantes que cursan nuestras universidades que ellos son el verdadero motor de estas universidades. Su deseo, su visión, la decisión personal de ellos, la decisión de ellos con sus familias. En sus mundos, en sus afectos. Sin ellos ninguna de estas utopías habría sido posible entonces. A ellos hay que extenderles. A ellas, a ellos. A ellas hay que extenderles un agradecimiento y un reconocimiento. Porque ese es el camino.

Semblanzas de los autores

Denise Bandeira. Profesora adjunta del Campus Curitiba II UNESPAR. Artista e investigadora. Doctora en Comunicación y Semiótica (PUCSP) y magíster en Educación (UFPR). Autora de dos libros: *Material didático* (2017) y *Ensino das artes visuais em diferentes contextos* (2017). Línea de investigación: experiencias y medios en artes; intereses de orientación en arte y tecnología; dinámicas institucionales; medios tecnológicos; políticas públicas de cultura.

Julia Souza. Estudiante de la maestría en Artes (2020) de PRPPG de Unespar. Investigadora y docente del curso de Artes Visuais da UEPG. Licenciada en Artes Visuais (UEPG). En 2016 participó de un intercambio en el curso de Estudios Artísticos de la Universidad de Coimbra (UC). Durante su graduación fue becaria del Programa de Iniciación a la Docencia (PIBID) y de Iniciación Científica (PIBIC).

Rosario Lucesole Cimino. Licenciada en Artes Combinadas y especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales. Coordinadora académica de la diplomatura en Mediación Cultural (UNA) y docente universitaria en la maestría en Cultura Pública (UNA), posgrado internacional de Políticas Culturales de Base Comunitaria (FLACSO), diploma en Gestión de Proyectos Culturales (Universidad Nacional de Jujuy), entre otras. Ha publicado artículos y capítulos sobre gestión cultural y artes en revistas académicas.

Damián Del Valle. Licenciado en Sociología (UNLP). Doctorando en Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Secretario de Desarrollo y Vinculación Institucional de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y profesor regular de Políticas educativas del Área Transdepartamental de Formación Docente (UNA). Profesor

y miembro del comité académico de la maestría en Cultura Pública (UNA) y director de la diplomatura en Mediación Cultural (UNA). Actualmente codirige la investigación “La Universidad Nacional de las Artes y la educación superior artística en América Latina”.

Juan Fabbri (1986, Bolivia). Artista, antropólogo visual y curador. Fue curador del Pabellón de Bolivia en la 57^a Bienal de Venecia (2017, Italia), Bienalsur (2019, Argentina), Seminario Desobediencias prácticas en Tate (2020, Reino Unido). Estudió Antropología en la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia) y la maestría en Antropología Visual y Documental Antropológico en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Ecuador). Actualmente se desempeña como jefe del Museo Nacional de Arte de Bolivia, fue jefe nacional de Gestión Cultural de la Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia (2019 y 2020) y como docente investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas de la Universidad Mayor de San Andrés. Le interesan los cruces entre la antropología y el arte contemporáneo.

Manuel Kingman (1976, Ecuador). Artista visual e investigador. Máster en Antropología Visual. Docente de la carrera de Artes Visuales - PUCE. Ex miembro de La Selecta – cooperativa cultural. Con este colectivo ha desarrollado proyectos artísticos y de investigación, entre los que destacan “Las huecas de Quito”. Desde 2008 está enfocado en investigar temas de visualidad y cultura popular y la relación entre arte contemporáneo y cultura popular. Publicó el libro *Arte contemporáneo y cultura popular: el caso de Quito*. Participó en una investigación sobre arte ecuatoriano en la década de los noventa, cocurador de la Exhibición Amarillo, Azul y Roto. Años 90: arte y crisis en Ecuador. Actualmente se encuentra cursando el doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar.

Victoria Orce. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina, y magíster en Escritura Creativa por la Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. Dirige proyectos de investigación sobre arte y educación en la Universidad de Buenos Aires, el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina. Es docente en ambas instituciones. Integra el Grupo de trabajo de CLACSO “Artes, educación y ciudadanía”.

Flora Hillert. Doctora en Educación y profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires; investigadora formada en proyectos de investigación sobre arte y educación en la Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Integra el Grupo de trabajo de CLACSO “Artes, educación y ciudadanía”

Aurora Lechuga Rodríguez. Es doctoranda en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora en el C3 (Centro de Ciencias de la Complejidad), México. Participa en la RED GUNI, de la Cátedra Unesco, “Universidad e Integración Regional”. Es integrante de CLACSO en la temática de “Artes, educación y ciudadanía”. Realiza una investigación sobre universidades de artes de América Latina.

Juliana Terezinha Partyka. Profesora de Arte en el Instituto Paranaense de Ciegos - IPC. Graduada en la licenciatura en Teatro y estudiante del programa de posgrado en Artes (PPGARTES) de la Universidad Estadual de Paraná (UNESPAR), campus de Curitiba II - Facultad de Artes de Paraná, Brasil.

Robson Rosseto. Doctor en Artes de la Escena por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) y máster en Teatro por la Universidad Estadual de Santa Catarina (UDESC). Docente del programa de posgrado en Artes (PPGARTES) y coordinador del curso de licenciatura

en Teatro de la Universidad Estadual de Paraná (UNESPAR), campus de Curitiba II – Facultad de Artes de Paraná, Brasil.

Rosa María Rivera. Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (México). Actualmente doctoranda del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y docente del diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica del Centro Nacional de las Artes. Autora del artículo “Contactos y desplazamientos: la experiencia de un profesor de telesecundaria en la enseñanza de las artes” y coautora de otros textos sobre procesos de formación docente en educación artística.

Susana Tambutti. Arquitecta (Universidad Buenos Aires – UBA). Actualmente dirige el Instituto de Investigación del Departamento de Artes del Movimiento, la especialización y maestría en Tendencias Contemporáneas de la Danza (Universidad Nacional de las Artes / departamento de Artes del Movimiento UNA-DAM). Es profesora consulta de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA, profesora titular de Historia General de la Danza (UNA/DAM). Integra el Consejo Académico del doctorado en Artes (UNA) y de la maestría en Historia del Arte Moderno y Contemporáneo (UNA). Integra del Consejo Asesor de las revistas especializadas en artes: *Revista del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes*, Universidad de Guayaquil; *Revista Investigaciones en Danza y Movimiento* (UNA/DAM); *Artes en Filo*, Revista del Departamento de Artes. (UBA); *telondefondo*. Revista de Teoría y Crítica Teatral (FYL/UBA).

Manolo Cocho (México, 1968). Egresado de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM. Responsable de la coordinación del Programa Arte, Ciencia y Complejidad del C3 Centro de Ciencias de la Complejidad, UNAM. Jurado y tutor del Sistema Nacional de Creadores del FONCA (Fondo Nacional para la Cultura y las Artes). Miembro del Programa de Pago en Especie del SAT. Grupo CLAC-

SO México. Tiene treinta años investigando lo que hoy se conoce como ciencias de la complejidad y creando vínculos con el arte. Ha publicado diez libros de arte con su obra y ha realizado más de cien exposiciones individuales y doscientas colectivas en museos y galerías de México; Estados Unidos, Canadá, España, Inglaterra, Francia, Dinamarca, Alemania, Italia, Suiza, Austria, Polonia, Croacia, Eslovenia, Sudáfrica, Ghana, Grecia. Su obra forma parte de colecciones de museos, privadas, y de instituciones públicas de México y el extranjero.

Gustavo Guayasamín Crespo. Realizó sus estudios de cine en el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos en 1973 (CUEC-México). Estudió arquitectura y sociología en la Universidad Central del Ecuador. Entre sus principales trabajos se encuentran los documentales: *¡El cielo para la Cunshi, carajo!* (1975), *Los hieleros del Chimborazo* (1980), *Tiag* (1987). Miembro fundador y primer presidente de la asociación de Cineastas del Ecuador (ASOCINE), 1977. Fundador de la Cooperativa de Cine CAICE, 1975. Obtuvo la distinción al Mérito Cultural otorgada por la Casa de la Cultura Ecuatoriana en 1995. Sus obras han sido premiadas en festivales cinematográficos de: Austria, Brasil, Cuba, Colombia, E.E.U.U., Ecuador, España, Francia, Finlandia, México, Rusia y Siria. Publicaciones: “*La Cruz del Tiempo*”: *Investigación histórica, arqueológica y astronómica sobre el calendario solar quiteño* (2019).

Mateo Guayasamín Mogrovejo. Licenciado en Comunicación y Literatura por la Universidad Católica de Quito. Magíster en Literatura Hispanoamericana por la Universidad Andina Simón Bolívar. Magíster en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana de México. Docente de Literatura, editor de textos y gestor cultural del proyecto “La cruz del tiempo”. Actualmente trabaja en la Universidad Técnica de Loja.

Laura Ramírez Ruiz. Licenciada en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Querétaro. Fue beneficiaria del programa de estímulo a jóvenes creadores del estado de Querétaro en el año 2014 por el documental *Bonita*. Directora del documental *Nuestra venganza es ser felices*, proyecto ganador en la muestra de cine para mujeres Fem Tour truck. Realizó la dirección y guion del documental *La Ruta de las cimarronas*, proyecto apoyado por Fes-Ildis y Flacso Ecuador. Es productora transmedia del proyecto “la Cruz del Tiempo”, seleccionado en el festival Internacional de cine con medios alternativos (FICMA). Actualmente trabaja en un documental web sobre la Sierra Gorda de Querétaro e ilustra el web cómic perrito feminista. Cursa la maestría en Antropología visual en Flacso-Ecuador.

Dermis León. Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de La Habana y graduada de maestría en The Center for Curatorial Studies, Bard College, N.Y. Actualmente cursa estudios de doctorado en la Universidad Pontificia Católica de Santiago de Chile con una investigación sobre el movimiento contracultural de la década de los ochenta en Chile. Ha publicado más de cincuenta artículos sobre arte en revistas especializadas de arte.

Rosa Inés Padilla (Quito, 1985). Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Maestría en Antropología Audiovisual por FLACSO. Doctoranda en la Universidad Iberoamericana de México. Sus líneas de investigación incluyen: muerte, industria, ritual funerario, archivo histórico y archivo visual. Intenta leer un libro a la semana y planea dedicarse a la fotografía cuando se jubile.

Martín Torres (Quito, 1991). Escritor y músico. Licenciado en Comunicación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y maestro en Letras Modernas por la Universidad Iberoamericana de México. Sus líneas de investigación incluyen representación y modernidad. Ha publicado *El síndrome de mi entropía*, *Ciudad de concreto* y su li-

bro *Pequeña enciclopedia de seres incompletos* recibió el Premio Nacional de Literatura Luis Félix López de la CCE Núcleo Guayas. Miembro encubierto de La Cofradía.

Solange Straube Stecz. Doctora en Educación por la UFSCAR. Coordinadora y profesora del Programa de Posgrado en Artes. Profesora del Curso de Cine y Audiovisual, ambos de la Universidad Estadual de Paraná. Coordinadora del Laboratorio de Cine y Educación LabEducine/Unespar. Miembro del Comité Nacional de Brasil del Programa Memoria del Mundo de la UNESCO-MOWBRASIL. Secretaria Nacional del Centro de Investigadores de Cine Brasileño.

Adriana Fresquet. Profesora asociada de la Facultad de Educación da Universidad Federal de Río de Janeiro y miembro del Programa de Posgrado en Educación (FE/UFRJ). Coordina el grupo de investigación CINEAD/LECAV Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual. Es miembro fundadora de Rede KINO: Red Latinoamericana de Educación, Cine y Audiovisual. Entre 2019 y 2020 realizó estudios de posdoctorado con la orientación de la profesora Inés Dussel del Departamento de Investigaciones Educativas DIE del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional - CINESTAV, México D.F.

Fernando Tamayo. Licenciado en Antropología, magíster en Gestión Cultural y políticas culturales (UASB), especialista superior en Gestión Cultural y Patrimonio (UASB). Sus líneas de investigación son: arqueología y patrimonio cultural. Es consultor en libre ejercicio.

Lupe Álvarez. Licenciada en Historia del Arte, crítica de arte, profesora e investigadora. Docente de la Universidad de las Artes. Entre sus líneas de investigación aborda campos como la teoría del arte, la estética, la teoría de la enseñanza del arte y el arte contemporáneo. Ha curado múltiples muestras en Latinoamérica. Fue docente de la

Universidad de La Habana y del Instituto Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE).

David Hidalgo Silva. Arquitecto y urbanista por la Universidad de Guayaquil (UG). Magíster en Gestión Pública por el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) y máster en Diagnóstico y Reparación de Edificios con especialidad en Regeneración Urbana por la Universidad de Sevilla en España y Politécnica de Lubelska, Polonia. Su línea de investigación es en Políticas Públicas. Actualmente es docente con la cátedra de Mercado de Suelo en la maestría de Arquitectura y Hábitat Sostenible de la Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI).

María Fernanda López. Ph. D en Creación y Teoría de la Cultura. Docente, investigadora y curadora ecuatoriana. Se especializa en proyectos enfocados en la producción, investigación, circulación y pedagogías para distintas comunidades. Ha dado conferencias y charlas en países como España, Holanda, Inglaterra, Alemania, Perú, Colombia, Guatemala y México. Actualmente es curadora de la bienal de arte urbano Haciendo Calle en Guayaquil.

Ivanna Santoro (Guayaquil, 1995). Actualmente es estudiante de la carrera de Artes Visuales con especialización en Prácticas Curatoriales de la Universidad de las Artes. Su investigación se centra en las relaciones que suponen las prácticas artísticas, el rol curatorial, la institución-museo y la educación. Trabajó en la producción de la exposición Cartografías Paganas (2019), primera muestra de arte urbano realizada en un museo en Ecuador. A inicios del 2020 realizó el proyecto curatorial “De la Pradera a Urdesa. Un recorrido de arte urbano y comunidad”. Actualmente es la coordinadora y productora del proyecto cultural “Sofar Guayaquil”, y es miembro y cofundadora del podcast de crítica y arte Estación Cero.

Ramiro Noriega. Doctor en Literatura General y Comparada. Académico, escritor, expositor y conferencista invitado a diversas instituciones académicas y culturales alrededor del mundo. Fue agregado cultural de Ecuador en Francia y ministro de cultura de Ecuador. Impulsó la redacción de la Ley Orgánica de Culturas de Ecuador y la creación del Sistema Nacional de Cultura. Cocreador de los “Encuentros de la Razón Incierta, coloquios sobre arte y cultura” y cofundador de las corporaciones “Cinememoria” y “Sesiembra, para la cultura y las artes”. Fue rector de la Universidad de las Artes de Ecuador.

Sandra Torlucci. Rectora de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), en donde también ha sido decana del Departamento de Artes Dramáticas. Guionista, dramaturga y directora de teatro, recibiendo distinciones nacionales e internacionales por su labor como docente investigadora especializada en teatro y por su producción artística. Enseña en la UNA, la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad del Cine. Fue secretaria académica de la maestría en Administración Cultural de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y secretaria académica del Centro Cultural Ricardo Rojas.

Manifiesto

F-ILIA nace de una apuesta fundamental para nuestro tiempo: la investigación en artes. Aquí buscamos exponer el rol central de la práctica artística como productora de saberes y posible respuesta a los grandes debates del mundo que se avecina. Parece evidente que, en este momento del siglo XXI, es imposible pensar el mundo contemporáneo sin las prácticas artísticas, que en nuestro sentido es la forma más radical de la investigación.

La era nos exige otros modos de pensar el arte y la producción de conocimientos. El mundo que se viene será el resultado de la profunda inequidad social en la época del capitalismo cognitivo y de un (¿inminente?) apocalipsis ecológico. ¿Cómo responder ante eso? La investigación en artes nos ofrece respuestas que complejizan las nociones de cultura, política, tecnología y naturaleza, a partir del diálogo crítico con la(s) memoria(s), los afectos, la creatividad.

Investigación en, para y desde las artes: objetos y métodos que se trasponen, que se confunden y que se funden. Y que a la vez son los principales pilares en los que se asienta este proyecto editorial del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes, que se estructura en diferentes formatos bajo los cuales se comunica la investigación en artes: intentando superar la rigidez del modelo academicista sostenido en la dictadura del artículo académico.

Nuestro proyecto se asienta también en la necesaria transdisciplinariedad de la investigación en artes, buscamos derrocar las barreras disciplinares y proponer aportes a la generación de un diálogo plural de disciplinas y saberes.

F-ILIA nace como un asidero al nuevo pensamiento latinoamericano y global desde, por y en las Artes: ¡larga vida a F-ILIA!

Pablo Cardoso

Director del ILIA



Una publicación de la Universidad de las Artes del Ecuador, bajo el sello editorial UArtes Ediciones.

Familias tipográficas: Merriweather y Uni Sans.



ISBN: 978-9942-977-04-5



9 789942 977045

Artes
EDICIONES
INVESTIGACIÓN

ILIA Instituto
Latinoamericano
de Investigación
en Artes

