

M E T  
O D O  
DE LA ENSEÑANZA  
L O G  
EN ARTES  
Í A S

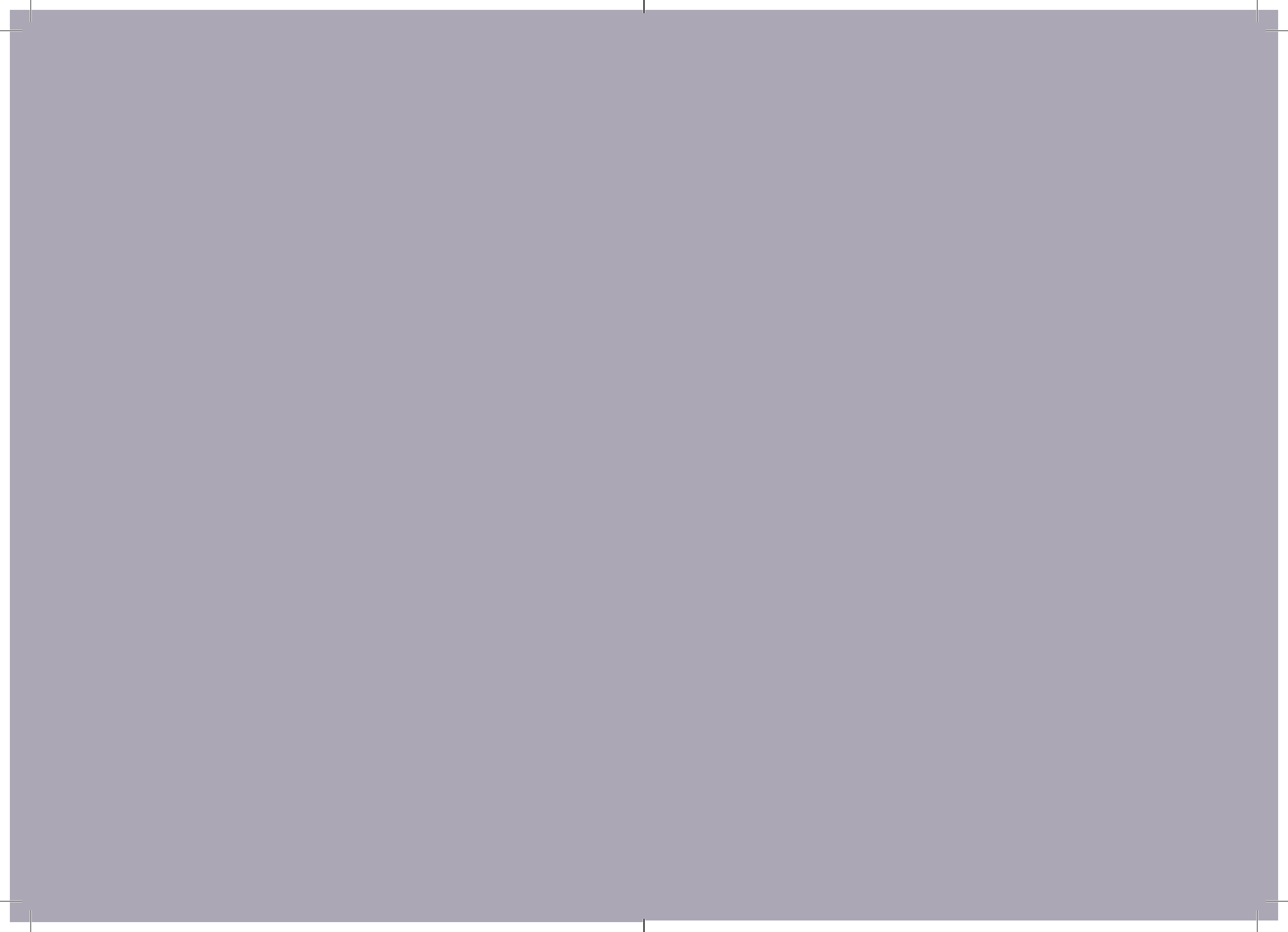
Gabriela Rivadeneira Crespo  
Editora



M E T  
O D O  
DE LA ENSEÑANZA  
L O G  
EN ARTES  
Í A S

Gabriela Rivadeneira Crespo  
Editora

Artes  
EDICIONES  
MÉTODOS



# Índice

Nota mínima,  
por Garbiela Rivadeneira (Editora) 11

Introducción,  
por Lupe Álvarez 13

## MODELOS EDUCATIVOS Y PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

“Pasajes de una mirada interrogante”,  
por Ramón Cabrera Salort 28

“Arte, Enseñanza y Proceso Creativo”,  
por Saidel Brito 40

“Preconcepto y Creatividad en la Educación Artística”,  
por Juan Ormaza 50

## PEDAGOGÍAS EN EL CAMPO EXPANDIDO DEL ARTE

Leer creando: “Trabajos de apropiación creativa en Literatura”,  
por Andrés Landázuri 68

“La verdad tiene estructura de ficción. Relatos y derivados”,  
César Portilla 78

“Dispositivos de registro digital. El artista y la maquina automática”,  
por José Manuel Ruiz Martín 98

“Procesos creativos a través de las TICS aplicadas a las artes  
sonoras y musicales”, por Fredy Vallejos 116

Autores por orden de estructura del libro 141

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

Rector, Ramiro Noriega

Vicerrector de Investigación y Posgrado, Raúl Vallejo

Vicerrectora Académica, María Paulina Soto

Vicerrector de Relaciones Internacionales y con la Comunidad, Andrey Astaiza

“Metodologías y procesos de enseñanza para la creación artística”

COLECCIÓN MÉTODOS

Editora, Gabriela Rivadeneira Crespo

D.R. © Universidad de las Artes 2018

D.R. © De los autores

UArtes Ediciones

Director, Fernando Montenegro

Diseño y Maquetación, José Ignacio Quintana Jiménez

Diseño de portada, María Mercedes Salgado

ISBN 978-9942-977-11-3

Universidad de las Artes

Malecón Simón Bolívar y Aguirre

Guayaquil, Ecuador (090313)

Teléfono (+593) 42590700

editorial@uartes.edu.ec

www.uartes.edu.ec

**Artes**  
EDICIONES

**METODOLOGÍAS  
Y PROCESOS  
DE ENSEÑANZA  
PARA LA  
CREACIÓN  
ARTÍSTICA**

# Nota mínima

El objetivo de esta publicación es el de dar continuidad al proceso iniciado en el encuentro-taller “Metodologías y procesos de enseñanza para la creación artística”, que tuvo lugar en Octubre de 2017 en la UArtes, Guayaquil. Este proyecto editorial recopila siete artículos de las 17 intervenciones y trabajos expuestos por profesores y artistas-docentes, y busca promover espacios de reflexión sobre las metodologías y los procesos implementados durante la experiencia de docencia especializada en artes a nivel universitario. Asimismo busca iniciar un proceso de investigación y de producción de herramientas pedagógicas de apoyo para profesores expuestos a los desafíos de la enseñanza artística.

La creación de la Universidad de las Artes en el Ecuador trajo consigo una serie de encargos y retos para la docencia de las Artes. Una de las principales preguntas a la que se han visto confrontados los docentes es cómo hacer que el estudiante desarrolle procesos creativos y autónomos de investigación artística.

Si partimos de la premisa que no se puede enseñar a ser artista, se abre entonces la pregunta de cómo orientar al estudiante en la búsqueda de procesos e ideas artísticas nuevas, cómo estimular la creatividad del estudiante, y cómo apoyarlo para que al final de su proceso de formación universitaria pueda alcanzar una producción artística singular y sólida.

Este libro propone recopilar una serie de textos y láminas visuales que muestran cómo distintos profesores, confrontados al mismo tipo de preguntas y al mismo tipo de desafío, implementaron ejercicios, desarrollaron metodologías y pusieron en práctica procesos dirigidos específicamente a estimular la creación artística.

Gabriela Rivadeneira C.  
Editora

# Introducción

La educación artística actual no tiene objetivos definidos,  
ni métodos, ni un contenido particular que pueda ser enseñado,  
ni una tradición que pueda ser transmitida a una nueva generación

-lo que es decir, tiene demasiado.

-Boris Groys, *Educación por infección*

Los trabajos aquí consignados, no tienen la pretensión de fijar directrices en el mundo complejo y versátil de la educación artística. Refieren más bien, experiencias educativas concretas. Algunas, parten de cátedras específicas, otras cargan con la cualidad de proyectar modelos educativos guiados por emergencias de un campo pedagógico que, dadas las dinámicas actuales del mundo del arte, precisa de un constante escrutinio para ser efectivo y responder a las necesidades del contexto.

En esta lectura subyace un cuestionamiento general a la educación universitaria en la medida en la que hay textos que señalan las implicaciones problemáticas de la inserción del arte en una academia organizada de acuerdo a la compartimentación moderna de los saberes y a la pragmática exigencia de especializaciones.

Obviamente, en la medida en que el arte ha vivido un proceso de expansión, crítico con la autonomía de su estatuto moderno, desde una problematización que identifica relaciones entre el adentro y el afuera de las «obras»<sup>1</sup>, la confrontación de ideas acerca de cuáles son

---

<sup>1</sup> Hago referencia a *Systems Esthetics*, un influyente texto del teórico Jack Burnham publicado en *Art Forum* en 1968. Su declaración de entonces es lapidaria: "ahora estamos en la transición de una cultura orientada hacia el objeto a una orientada hacia los sistemas"; "en una estética de los sistemas, el artista..., considera los objetivos, las fronteras, la estructura, la entrada, la salida y la actividad relacionada dentro y fuera del sistema". La traducción y la edición son mías. El texto original está publicado en el enlace: [https://monoskop.org/images/0/03/Burnham\\_Jack\\_1968\\_Systems\\_Esthetics\\_Artforum.pdf](https://monoskop.org/images/0/03/Burnham_Jack_1968_Systems_Esthetics_Artforum.pdf)



las directrices de la educación artística (si se pudiera hablar de esta en el sentido general) se ha recrudecido. Un enfoque sumario pudiera atribuir esta conflictividad al decaimiento del paradigma disciplinar sustentado en las tradiciones artísticas y a la emergencia de prácticas extradisciplinarias deslocalizadas o con propósitos tangenciales a los otrora objetivos específicos del campo artístico.<sup>2</sup>

De hecho, sobre la inserción del arte en la educación universitaria pesa una gran paradoja: un campo como el artístico confronta constantemente sus fronteras con otras formas de conocimiento y de prácticas sociales, al mismo tiempo que en la academia, otros campos del saber acotan cada vez más sus búsquedas en consonancia con el sesgo instrumental y la pragmática ocupacional de sus objetivos pedagógicos.

No es casual que la pregunta qué tipo de educación necesitamos hoy, como profesionales del arte para jugar un papel efectivo en el mundo, se erija cual espada de Damocles sobre las pedagogías artísticas.

Con estos antecedentes podemos afirmar que tendremos en nuestras manos un libro útil. Y lo digo por varias razones:

14

Primero, porque reivindica el rol creativo por excelencia del profesor de arte. Él es quien tiene que sortear con iniciativas pedagógicas performativas y capacidad dialógica, todas las demandas que vienen de un ambiente estético en constante metamorfosis, donde las tensiones por el poder simbólico y el reconocimiento de orientaciones valorativas emergentes, está presente en las aulas. Por obvias razones, el estudiantado de artes es tratado y estimulado como creador capaz de fundar su propio itinerario. En este sentido, es común que convivamos en las clases con estudiantes que tienen ya una carrera o una propuesta que goza de prestigio en la escena artística.

Segundo, porque no se trata de un compendio de propuestas enfocadas a un solo tipo de arte, sino que en su lectura transitamos por los retos de la educación en diferentes dominios expresivos y advertimos permanentemente los esfuerzos por superar la mentalidad

de compartimentos estancos que la educación artística tradicional estableció.

Tercero, porque todos los textos subrayan la importancia del trabajo colaborativo y el aprovechamiento de la intensidad que genera el espacio colectivo de aprendizaje. Este es sin duda un gran paso en el reconocimiento de nuevas economías creativas donde el artista como metasujeto e individuo de dotes especialísimas cede el paso a un sujeto mutante abocado a otros discernimientos y a otras prácticas, donde los talentos a la vieja usanza reacomodan su lugar en los discursos estéticos y en los modelos axiológicos.

Todo este acervo apunta a la necesidad de una construcción de pedagogías in media res, para lo cual adquiere singular valor el probar estrategias, documentar itinerarios y, sobre todo, investir a la pedagogía artística de mecanismos de reflexividad que pongan en claro, de manera documentada, cuáles son las ideas de educación que se están implementando y qué premisas arbitran las prácticas pedagógicas experimentales. Esta orientación demanda otras discursividades más identificadas con los avatares de una educación que ni es utilitaria, ni prevé sus encargos de la misma manera que otros campos académicos. Las bitácoras, los cuadernos de trabajo, los ensayos de ars poética y otros formatos híbridos pueden aportar mayor claridad a los retos que tenemos como educación universitaria que la mayoría de los protocolos académicos inscritos en el paradigma logocéntrico que domina el campo universitario.

15

Mirando hacia los textos contenidos en la presente entrega, trataremos de lanzar anzuelos que propendan a una lectura atenta con el fin de descubrir en ellos, no sólo la utilidad que pudieran tener en tanto metodologías replicables, sino también su capacidad de funcionar como fondos de contraste para afirmar o discutir otras experiencias.

Los núcleos que componen el libro se articulan en torno a dos tipos de alcance:

El primero, más general y por momentos programático, reúne indagaciones que propenden a modelos educativos o en el caso del primero que voy a comentar: *Pasajes de una mirada interrogante*, del pedagogo e investigador cubano, Ramón Cabrera, presiona sobre una

<sup>2</sup> Me refiero a la definición planteada por Brian Holmes en: Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones. Publicado en Transversal, web del eipcp. Instituto europeo para políticas culturales progresivas. <http://eipcp.net/transversal/0106/holmes/es>

pregunta permanente en nuestro campo pedagógico: ¿Qué es investigar en artes? Sobre esta interrogante se ha vertido mucha tinta pero, lejos de resolverse, sigue en pie tanto en el plano científico como jurídico, por tener implicaciones en los descriptores que avalan las carreras académicas.

Cabrera, vierte una larga experiencia como docente de Metodología de la Investigación en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Artes de La Habana. En este desempeño y en su prolija trayectoria como director de tesis de artistas y educadores de arte, el autor ha perfilado una ya madura pesquisa en la especificidad de las metodologías que se incuban, lo mismo en los procesos creativos propiamente dichos, que en la educación en artes.

Al igual que en las reflexiones de otros autores recopilados, su texto aboga por la unidad indisoluble entre teoría y práctica. El ensayo enfatiza que en el arte y en su educación la reflexión sobre la práctica alumbró la teoría que en dicha práctica se incubó. La producción de modelos y conceptos emerge de la particularidad de las prácticas y no admite el supuesto de una objetividad trascendental que crea un modelo de investigación facultado por sí mismo, para conceder legitimidad a los resultados.

El texto de Cabrera abunda en una crítica a la aplicación en la educación artística, de la matriz de conocimientos impostada desde las ciencias duras y, sobre todo, avalada con el carácter del experimento en las ciencias naturales, con sus implicaciones de fiabilidad, verificación y garantía en tanto protocolo replicable.

A partir de esa crítica, avanzan las características de un episteme propio para la racionalidad poética donde tal y como sucede en el arte hoy, se articulan diversos campos de saber y prácticas desterritorializadas.

El trabajo de Saidel Brito, “Arte, Enseñanza y Proceso Creativo”, concuerda con la conflictividad de enseñar arte hoy, ciertamente, un problema para la educación artística especializada. Su reflexión arranca de una pregunta ¿Es posible la enseñanza del arte?

Aunque parezca un contrasentido en el escenario de una educación artística real, esta cláusula, en sus diferentes formulaciones

retóricas, no cancela, sino que, tal y como la negatividad ha estado presente como dimensión metodológica, durante mucho tiempo, en el campo expandido de las artes visuales, lo que hace es destapar las complejidades que se asumen cuando se elaboran modelos educativos y pedagógicos.<sup>3</sup> También – y esto no es menos importante en su propuesta – Brito expone la inminencia de un compromiso con ciertas significaciones del arte, del rol de los artistas, actitudes ante la institucionalidad y la circulación cultural,<sup>4</sup> todos estos posicionamientos necesarios que prefiguran la orientación de tales modelos.

Las formulaciones que este texto contempla, pudieran considerarse generalidades en ámbitos de la educación artística especializada, pero, en rigor, su lugar de perspectiva es la Carrera de artes Visuales de la UARTES cuyo plan de estudio tuvo un antecedente en la práctica pedagógica del ITAE (Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador). En esta tradición, la escuela y su materia, Poéticas Pictóricas, proponen una orientación que no desdeña las disciplinas de las artes plásticas y los modos de pensamiento y hacer que durante tantos siglos estas disciplinas acopiaron. Este enfoque supone un diálogo crítico con tales disciplinas sobre la base de una práctica que usa los repertorios disciplinares, pero reflexiona sobre sus límites, su historicidad y sus posibilidades de expansión a partir de nuevas condiciones para sus prácticas y nuevos conceptos siempre en conversación con los modos en los que hoy esos saberes y modos de hacer generan sentidos.

Bajo esta plataforma conceptual el texto profundiza en objetivos como entablar diálogos fértiles con la Historia del Arte, crear condiciones para la inserción de las propuestas generadas en el espacio acadé-

3 Hay una relación directa entre la crítica al estatuto moderno del arte y el emplazamiento de la educación artística como un espacio que ha perdido el guión y, por lo tanto, precisa la revisión continua de sus fundamentos, prácticas y destinos. Sobre las mutaciones de la educación artística y la ubicación de la misma en el centro del debate y de la crítica institucional ver: Allan Kaprow, *La educación del des-artista* (Madrid: Ardora Ediciones, 2007). Una especie de programa-manifiesto escrito por el artista en 1971. Más cercana en el tiempo está la producción de ensayos y conferencias acerca del tema del artista Luis Camnitzer. De esta “La enseñanza del arte como fraude” es una de las contribuciones más influyentes y debatidas.

4 La idea de que no hay una educación artística, sino ideas acerca de la educación artística es abordada por Boris Groys en el texto *Educación por Infección*. <http://www.boba.com.ar/educacion-por-infeccion/>

mico en el circuito cultural, considerando al estudiante profesional en potencia y empoderándole de su condición de creador activo. Concebir el espacio académico como situaciones abiertas a la circulación cultural y espacio permanente de vinculación con las audiencias.

Su cátedra no reconoce un modo fijo de abordar la pintura ni supone un formulario de destrezas establecidas con las cuales trabajar. Desde los intereses personales, los estudiantes interrogan formas específicas de tratar lo pictórico en el escenario de la flexibilización de la tradición de este tipo de arte en la academia contemporánea, priorizando procesos sobre las situaciones en las que la pintura adquiere significaciones más allá de las estéticas.

Juan Ormaza en su texto “Preconcepto y Creatividad en la Educación Artística” es muy crítico con el estatus de la universidad en los marcos del capitalismo cognitivo. Desde ese emplazamiento cuestiona la hiperespecialización, la fragmentación de los departamentos y la pérdida de ideales unificadores que otrora articularon la vida universitaria. Considera que el arte insertado en esa estructura, ha mermado su rasero crítico y se ha rodeado de preconceptos.

Estos reparos le sirven de premisa para hablar de una postura de resistencia que tenga como supuestos la inestabilidad y la imprevisibilidad.

Su idea de educación se ha fertilizado con la experiencia ganada en distintas instituciones de artes liberales cuyo modelo interdisciplinar reivindica y conecta con el programa Fundamentos, que ha impartido durante mucho tiempo en MassArt y Kansas City Art Institute. El texto pondera las bases teórico prácticas de este proyecto pedagógico heredero de escuelas tan influyentes como la Bauhaus y el Black Mountain College.

Con una serie de ejemplos Ormaza, explica la experiencia inmersiva que se lleva a cabo en el primer año de la carrera de Artes Visuales que a partir del proceso que instala Fundamentos, busca, ante todo, ahuyentar preconcepciones, abrir la puerta a la creatividad y generar condiciones para que el estudiante encuentre su propio sentido del arte en una ruta abierta por la presencia de variedad de medios, procesos y teorías.

El texto repasa con ejemplos este itinerario, valora el modelo integral y colaborativo de este proyecto que en sus palabras, propende a una educación existencial enfocada a la imaginación, a la creatividad y abona la responsabilidad de la academia en una educación liberadora.

La segunda parte del libro sube el tono didáctico, pues aborda modos creativos de enfrentar temas como la transdisciplinariedad y el diálogo fecundo que se puede dar entre diferentes tipos de arte. También topa las oportunidades que las nuevas tecnologías encuentran en la enseñanza de las artes como medios cuya comprensión en tanto lenguaje expresivo, dimensiones estéticas y aplicaciones instrumentales, tienen una larga carrera aún por recorrer.

Comenzaré aludiendo al texto de Cesar Portilla “La verdad tiene estructura de ficción. Relatos y derivados”.

Este ensayo a diferencia de otros que aluden a experiencias en cátedras concretas, tiene como contexto un taller de medios mixtos que actúa transversalmente a cualquier orientación disciplinar, dado que intenta promover cuestionamientos sobre el acto mismo de creación independientemente de disciplina alguna. El taller (el artista lo señala), guarda una relación con su propia poética que se ha caracterizado por lo que Portilla llama “entre dos”.

El texto se adentra en los fundamentos estético filosóficos de la propuesta apostando por el horizonte heurístico que se abre en las relaciones entre el pensamiento y el arte y sobre todo, pondera la inscripción de ese universo de posibilidades en el campo que nos ocupa: la pedagogía.

Su premisa: la importancia del relato como herramienta en los procesos de interiorización de ideas que permiten ahondar en el acto creativo.

Portilla distribuye una serie de pautas básicas que enfrentan al estudiante con la tarea pensándolas más que como restricciones, como detonantes de ideas para construir una ficción que asumen como objeto literario en sí mismo. El destino de este relato es adaptarlo a un lenguaje visual o sonoro donde todas las implicaciones de los modos de producir este tipo de material son tomadas en cuenta.

Se trata de un ejercicio que Portilla ha probado y sobre el que ha elaborado una serie de indicadores de eficacia, fundamentalmente, a partir de su flexibilidad para adecuarse a situaciones diversas. El ejercicio, además de dotar de competencias al estudiante, le permite trabajar en colectivo y discutir las soluciones y herramientas para consumir el proyecto. Todo ello anima la situación de aprendizaje que se crea.

Conceptualmente, el taller trabaja con un conjunto de premisas filosóficas que justifican el lugar que tiene el relato en la experiencia y el por qué de su empleo. Alude a la capacidad de que las situaciones creadas develen y muestren su verdad, sus relaciones significativas con el mundo a partir de la experiencia de cada quien, sin echar mano a herramientas de otros ámbitos que no sean los de las propias poéticas.

Así, el texto describe un conjunto de ejercicios que actualizan y fundamentan los referentes que el autor utiliza, en las propias dinámicas de trabajo y en los resultados.

Jacques Ranciere le aporta una idea fundamental que versa sobre lo común que hay en el lenguaje. Portilla enfatiza en el efecto poético y en una idea del mismo, basada en la capacidad infinita de abrirse al sentido. Su politicidad es sutil en tanto es síntoma del tiempo y no declaración del mismo.

También es sugestivo el camino que en este trabajo tienen conceptos como proceso y delirio de Gilles Deleuze, que apuntan a los caminos escurridizos del acto de creación en cuyo hacerse van perfilándose trayectorias impredecibles. Portilla abraza el propósito de este taller con una apuesta que se coloca en las antípodas de cualquier disciplina. El artista- señala - debe administrar las tensiones que aparecen al interior del proceso y con esa impronta elegir sus recursos estéticos.

En “Leer creando: trabajos de apropiación creativa en literatura”, Andrés Landázuri contribuye con una interesante experiencia pedagógica desarrollada en materias teóricas de la carrera de Literatura. Se trata fundamentalmente de materias disciplinares como Literatura Ecuatoriana o Literatura Latinoamericana que precisan el conocimiento de un buen número de textos relevantes a estas disciplinas. El

giro sobre el que el autor diserta versa, precisamente, en la conversión de un tipo de enseñanza de orientación teórica, en una experiencia creativa que tiene como centro los textos literarios.

Apropiación creativa y leer creando, son aportes conceptuales que han servido de directrices a esta metodología. Landázuri fundamenta su opción pedagógica en el hecho de que normalmente, los estudios de literatura tienen un mayor énfasis en el enfoque histórico o en perspectivas analíticas e interpretativas del acervo literario, pero pocas veces tienen como centro la creación misma. Esta consideración le ha servido de estímulo para revertir dicha orientación y flexibilizar el “horizonte académico en el ámbito de la literatura”. Su propuesta profundiza en recursos didácticos para ampliar los objetivos histórico-críticos de estas materias la mayoría de las cuales, abordan períodos específicos del devenir literario que son fundamentales para el desplazamiento del canon eurocéntrico de los estudios del campo y en consecuencia cruciales para una formación intelectual en la que el lugar de perspectiva, dada las virtudes narrativas del lenguaje literario, posibilita una tupida interrogación crítica de las representaciones culturales.

Sin abandonar el seguimiento de las lecturas y la profundización en los significados culturales de las literaturas abordadas, el autor introduce en su didáctica, un ejercicio de apropiación creativa cuyo valor está cifrado en la posibilidad que tienen los estudiantes de desplazarse de los registros literarios hacia otros lenguajes estéticos en los que puedan traducir de manera creadora los sentidos transmitidos en su experiencia de lectura de los textos de base.

Es interesante que estas materias se han acoplado a lo que en la curricula de la universidad se identifica con unidades de descubrimiento, lo que permite a estudiantes de otras carreras cursarlas. El resultado es un amplio y enjundioso registro de expresividades heterogéneas que muestran la posibilidad de aprehender con mayor riqueza las tradiciones estudiadas.

Los dos textos restantes están enfocados en la importancia de dispositivos tecnológicos en la creación artística.

El texto de José Manuel Ruiz, “El artista y la máquina automática”, constituye la memoria razonada de un taller que se planteó como objetivo experimentar con dispositivos de registro digital para potenciar sus usos en la creación artística.

La experiencia tuvo lugar en el marco del Laboratorio de Gráfica Digital del Centro Multimedia del CENART (Ciudad México). Contando con estudiantes de perfiles diversos creó condiciones para experimentar con las cualidades que los dispositivos tecnológicos le infringen a los modos de producción artísticos potenciando en los marcos de la experiencia pedagógica, un proceso de transmisión de conocimiento aunado a la práctica, misma que dota al estudiante de la capacidad de dominio conceptual de la herramienta: un dominio históricamente fundamentado con el manejo de referentes teóricos imprescindibles del campo.

En el texto, Ruiz realiza un paneo sumario sobre el impacto del dispositivo técnico, no sólo en el proceso mismo de la creación con el consecuente replanteo de la obra fuera de los marcos de las *techne*, sino enfatizando la importancia que estas herramientas tuvieron en la emergencia de nuevas morfologías artísticas ubicadas en el horizonte de la desmaterialización de los valores estéticos.

Un elemento importante de este enfoque es la tematización de las transformaciones en las economías de distribución del arte, al ceder su escaño valores como la originalidad y el carácter único de la obra. También resulta relevante que, en la medida en que familiariza a los creadores con la máquina, la metodología está pensada para introducir el componente reflexivo a través de una inflexión crítica con lo que llama “una nueva normalidad visual” arraigada en la subjetividad.

El laboratorio como metodología, facilita la conjunción del hecho reflexivo en el acto mismo de experimentar: permite el diálogo entre saberes diversos – como el autor señala – y no elude la transmisión del conocimiento en la tradición de la clase magistral, dado que esta permite un acercamiento más sistemático y sosegado al objeto de conocimiento sin la exención de un diálogo productivo.

Otro tópico que aquí se pondera es la importancia del trabajo colectivo. La merma de carácter trascendente del sujeto creador aislado y el peso que adquiere la colaboración.

Pasar en limpio esta metodología y analizar los ejercicios resultantes contribuye, en este caso, a demostrar cómo se puede sobrepasar el impasse de una relación instrumental con el medio para pasar a interrogarlo y, sobre todo, a aplicarlo en situaciones diversas potenciando nuevas significaciones culturales que abonan la conciencia crítica de los participantes.

El aporte de Fredy Vallejos en “Procesos creativos a través de las TICS aplicadas a las artes sonoras y musicales”, recorre un camino similar. Su ensayo insiste en la idea de que nuestra relación con las nuevas tecnologías está arbitrada por la condición de consumidores. Con esta premisa, concibe todo un conjunto de estrategias pedagógicas cuyo afán es desmontar esa condición e incentivar otros usos de herramientas técnicas basadas en ordenadores.

El texto describe un surtido de prácticas que componen el plan de estudio de las materias que usan TICS en la carrera de Artes Sonoras. El concepto que rige en tales prácticas es que los estudiantes tengan la posibilidad de descubrir desde las demandas de sus propios proyectos artísticos, los destinos inusitados que pueden darle a las tecnologías, muchas de ellas concebidas, precisamente, para necesidades restringidas a su aplicación en la industria musical.

Vallejos se expulsa acerca de las condiciones que se necesitan para alentar procesos creativos vinculados a las TICS. Hace hincapié en el espacio del aula para propiciar un acercamiento al útil que remplace los usos previstos en la industria (normalizados en el consumo ordinario del dispositivo), por la apertura a las libertades de proyectos concretos que modifican las significaciones culturales de tales dispositivos y los amplifican en términos estéticos y conceptuales. El autor explora una serie de aplicaciones y herramientas tecnológicas aplicables a las artes sonoras valorando en ellas, sus aptitudes para abrirse a la experimentación y a una comunicación más amplia. Obviamente, profundizando en el dominio del usuario sobre la herramienta; un dominio y un involucramiento tal, que le permitan transformarla en un insumo personalizado.

En la metodología expuesta y en los ejemplos asociados a la experiencia se expresan otros énfasis importantes para la filosofía de la

carrera: el trabajo interdisciplinar que el uso de nuevas tecnologías, de por sí desmarcado de las tradiciones convencionales de la música, posibilita. La actualización de tradiciones musicales ancestrales que en los nuevos formatos y con nociones que las vinculan a una experiencia de presente, amplifican sus tesituras expresivas para el mundo contemporáneo. Un pensamiento crítico promovido desde la articulación del saber con el hacer y explorar, que contribuye a ensanchar el horizonte musical de los estudiantes que en carreras como las de producción musical, están tan expuestos a un mercado laboral de exiguas expectativas experimentales.

Con estos apuntes acerca de esta entrega celebro la existencia de este tipo de proyecto. Tener la oportunidad de reunir a profesores de diversos dominios artísticos, formaciones disímiles y experiencias heterogéneas con el contexto, es ya un acontecimiento.

Como coda, a la educación artística insertada en la universidad le toca ser cada vez más creativa, dado que tendrá que lidiar con la proliferación en el mundo del arte, de plataformas pedagógicas fuera de la educación formal, muchas de ellas proyectos gestionados por artistas, asistiendo con su performatividad, objetivos focalizados y libertades metodológicas, las limitaciones a las que se enfrenta la educación institucionalizada.<sup>5</sup>

Lupe Álvarez, Agosto 2018  
Universidad de las Artes

## Bibliografía

- Burnham, Jack (1968). "Systems Esthetics". *Art Forum*. Publicado en: [https://monoskop.org/images/0/03/Burnham\\_Jack\\_1968\\_Systems\\_Esthetics\\_Artforum.pdf](https://monoskop.org/images/0/03/Burnham_Jack_1968_Systems_Esthetics_Artforum.pdf)
- Groys, Boris (2018). "Educación por infección". *Revista BOBA*. Publicado en: <http://www.boba.com.ar/educacion-por-infeccion>
- Holmes, Brian (2007). "Investigaciones extradisciplinares. Hacia una nueva crítica de las instituciones". Publicado en: <http://eipcp.net/transversal/0106/holmes/es>
- "Notes for an Art School (2006). *Manifiesta 6 School Books* <http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf>
- "Pedagogía del arte: la revolución que viene". Entrevista a María Acaso por Tomás Ruiz. (2015). Publicado en: <http://esferapublica.org/nfblog/?s=pedagogia>

<sup>5</sup> La entrevista a María Acaso publicada en esfera publica nombra algunos de estos influyentes modelos de academia *External Program, Silent University, SOMA y MASS Alexandria*, y señala la relevancia del proyecto de *Manifiesta 6* -la cual no se pudo realizar- y de su texto curatorial *Notes for an Art School* que califica como referencia obligada al llamado "giro pedagógico de las prácticas artísticas"

**MODELOS  
EDUCATIVOS  
Y PROBLEMAS  
EN LA ENSEÑANZA  
ARTÍSTICA**

## Resumen

El artículo refiere la experiencia investigativa de más de dos décadas en el ámbito de las indagaciones en los procesos de creación artística y de la docencia del arte y de la tutoría del autor en tesis de licenciatura, maestría y doctorado, desde un episteme contemporáneo constructivista y cualitativo de la investigación, que reinserta al sujeto, a la vivencia y su relacionalidad y supera la tendencia dominante, aún hoy día en los predios universitarios, de la investigación sometida a un paradigma cientista de ascendente positivista y cuantitativo.

## Palabras claves

Arte, investigación, educación, sujeto, relacionalidad.

# Pasajes de una mirada interrogante<sup>1</sup>

Ramón Cabrera Salort

He venido paulatinamente entendiendo y argumentando desde hace más de dos décadas que la investigación tanto en la educación en el arte, como en el arte mismo, se erige desde un entre dos, donde se sitúan educadores y educandos, creadores y propuestas de creación, creadores y contextos, espectadores y re-creaciones, cuyo objeto/sujeto de investigación es del entre dos mismo, su relacionalidad. Y de esta relacionalidad emergen candentes: las imágenes.

Imágenes que Debray asume en atrevida hipótesis desde tres edades o eras: logosfera, grafosfera y videosfera.<sup>2</sup> Donde en la logosfera las imágenes están dominadas por el ídolo y las imágenes tienen un ser y nos miran y nosotros les tememos; donde en la grafosfera las imágenes son una cosa que se advierte como arte y nosotros las miramos y nos deleitamos y donde en la videosfera las imágenes son una percepción y las visionamos y nos sorprenden y también nos aturden. Pero ninguna de tales eras despierte bruscamente a la otra, nos indica Debray, y ellas se empalman y llegan mixturadas a nuestro mundo de hoy. Y desde el temor, el deleite, la sorpresa o el aturdimiento las imágenes arden por nosotros, a causa nuestra o, mejor, nosotros con ellas o perdidos en ellas.

1 Partes de este trabajo anteriormente publicados por el autor. Ramón Cabrera Salort, «Diario de una mirada interrogante», en <http://dx.doi.org/10.7203/eari.6.5154> ISSN: 1695-8403 (30/09/2015); Ramón Cabrera Salort, "Indagar cuando la imagen arde. (Diario de una mirada interrogante)". *AV Investigación*, n°7 (2017): 5-23.

2 Regis Debray, "Las tres edades de la mirada", en *Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en Occidente* (Barcelona: Paidós, 1994), 178-179.



## La investigación, el pensamiento académico y el paradigma cientista

Lo que se ha dado en denominar investigación, como anota Appadurai<sup>3</sup>, tiene un origen y un sentido histórico reconocido en el surgimiento y proliferación de las universidades a partir del siglo XVIII y, especialmente, el siglo XIX. Por ello destaca que la “investigación es prácticamente sinónimo de nuestro sentido de lo que significa ser académicos y miembros de la universidad”<sup>4</sup>, con lo cual concluye que la investigación es la óptica a través de la cual normalmente descubrimos algo como académicos. A la par el ser académico se asienta en el pensamiento académico que lo configura y le proporciona su modo específico de ser relacionado con el vínculo que se tiende entre los nuevos conocimientos, la sistematización de los mismos y una comunidad profesional de la crítica que los sanciona y legitima. Y esto supone la producción de nuevos conocimientos en relación a un mundo previo de citas y de modos de citación y a un universo de lectores e investigadores a los cuales se les ha concedido especialización (autoridad) que, a la vez, dan lugar a campos especializados de investigación donde se levantan bastiones, castillos disciplinarios claramente delimitados, sujetos luego a la lucha por el poder simbólico.

De esta manera la idea de investigación no debe asociarse ingenuamente solo a la producción de nuevos conocimientos, sin antes preguntarnos cómo fue determinado el carácter de lo nuevo de ellos y de qué modo sobre los fundamentos de una objetividad trascendente<sup>5</sup> se asienta

tal novedad, sancionada a la vez por el consenso otorgado por una comunidad autorizada para conferir validez –reconócese acá tanto a instituciones como a agentes y sistemas de agentes y con ello un campo intelectual específico–; lo que Appadurai confirma cuando argumenta que la investigación, desde la modernidad occidental, gana prestancia como actividad colectiva de la que emergen los nuevos conocimientos desde un campo profesional específico, que somete a juicio valorativo los mismos y que sanciona su validez<sup>6</sup>.

Hasta tal punto esto adquiere valor que un investigador y sociólogo de la cultura de la talla de Pierre Bourdieu, en una entrevista que se le hiciera a propósito de su libro *El oficio de sociólogo*, y problematizando la sociología de la investigación señala cómo las normas retóricas de presentación de una investigación se hacen pasar por el trabajo científico mismo y así es que explica de la existencia de una “metodología”, que califica como “esta serie de recetas o de preceptos que hay que respetar no para conocer el objeto sino para ser reconocido como conocedor del objeto”<sup>7</sup>. De aquí surge lo que se considera el consenso, construido, como apunta Appadurai, “en torno a la idea de que los problemas más serios no son los que encontramos a nivel de las teorías o de los modelos, sino los relacionados con el método: recopilación de datos, sesgo de muestras, fiabilidad de conjunto de datos numéricos amplios, comparación de categorías entre archivos nacionales de datos, diseño de los estudios, problemas de testimonios y otros”<sup>8</sup>. Y en consecuencia, el método, transmutado en diseño de investigación, se identifica con una máquina fiable de producir ideas con una durabilidad apropiada. El diseño de la investigación se convierte así en elemento sustantivo del cual se desgaja todo el proceder investigativo reconociendo como elemento vertebral al método y asociando éste al denominado método científico.

De esta manera los campos especializados de investigación a la sombra de las universidades a lo largo de los siglos XIX y XX, delinean un sentido reconocido de la misma vinculado a aquellas carreras universita-

3 ArjunAppadurai: *La globalización y la imaginación en la investigación*. Artículo digital basado en tres fuentes: un memorándum inédito preparado para la Fundación Ford titulado ‘Philanthropy in Motion: Grantmaking in the Era of Globalization’ (‘La filantropía en en movimiento: las concesiones en la era de la globalización’) (febrero, 1998); un ensayo titulado ‘TheResearchEthic and theSpirit of Internationalization’ (‘La ética de la investigación y el espíritu de la internacionalización’), publicado en *Items* (Social ScienceResearch Council, Nueva York, Vol. 51, No. 4, 1ª Parte, diciembre 1997); y las contribuciones del autor a un Informe Oficial producido por el ‘Regional Worlds Project’ en la Universidad de Chicago, bajo el título de ‘AreaStudies, Regional Worlds’ (Estudios zonales, mundos regionales) (Junio, 1997).

4 Appadurai, *La globalización* . . . , 8.

5 Heinz von Foerster con una concisión magistral refuta esto cuando afirma: “La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador”. Citado por E.vonGlaserfeld, “Despedida de la objetividad”, en *El ojo del observador* (Barcelona, Paidós, 1995), 19.

6 Appadurai, *La globalización* . . . , 11.

7 Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (México:siglo xxi editores, 2003), 62.

8 Appadurai, *La globalización* . . . , 12.

rias de más larga y reconocida data donde, por supuesto, nuestras carreras de arte y de formación de educadores del arte exhiben junto a su juventud en los currículos universitarios, una subordinada relación de supeditación respecto de aquellos paradigmas científicos de los cuales participan las denominadas ciencias “duras” y las propias ciencias pedagógicas a la zaga de aquellas. De ahí el predominio en estas últimas del experimento tomado de las Ciencias Naturales y convertido en experimento pedagógico como el método por excelencia para desarrollar investigaciones pedagógicas con el reconocimiento de fortalezas en las cualidades de objetividad, replicación, fiabilidad y generalización, entre otras.

Sin embargo, habría que pensar cuánto no introducimos aquellos que realizamos tales investigaciones experimentales a través de los instrumentos de indagación que aplicamos; puesto que ha quedado demostrado que lo sometido a investigación, el denominado objeto, ofrece de sí, en parte, condicionado por esos mismos instrumentos que no son, no pueden serlo, ajenos al marco de operación que delimitan. Esto era lo que Isabelle Stengers ilustraba en una conferencia que le oí hace años, en La Habana, con el adagio chino de que el sabio señala a la luna con el dedo, el loco mira al dedo.

32

## La enseñanza-aprendizaje del arte y la creación del arte

En los cursos de posgrados de Didáctica que comencé a impartir desde inicios de la década del 90 insistí siempre en la necesaria imbricación entre la enseñanza-aprendizaje del arte y su creación. De modo que resultase impensable enseñar arte sin su concurso. Vuelva acá el sentido de relacionalidad apuntado que significa, desde Christlieb, entenderla “no como algo que está de paso, como una especie de tránsito entre dos límites, sino como una cosa rítmica que nunca se va y siempre está presente”.<sup>9</sup>

A la par esta relacionalidad se hace presente desde el episteme que reconoce Ana Mae en el arte desde el hacer, la lectura y la contextualiza-

<sup>9</sup> Pablo Fernández Christlieb, *Lo que se siente pensar o La cultura como psicología*. (México: Santillana Ediciones Generales, 2011), 18-19.

ción<sup>10</sup>, pues esa urdimbre rítmica es la que se manifiesta desde tal abordaje triangular y el que vuelve a destacar cuánto de arte ha de tener el aprendizaje del arte. Si una visión “académica” escindía lo que debía constituirse en una realidad sustantiva de interacción, que en la medida que fracturaba el modo natural de existir en la interacción malograba la existencia; otra asentada en la relacionalidad, digamos el abordaje triangular, revela el modo propio de existencia del arte y de su enseñanza-aprendizaje. Por eso Ana Mae destaca en todo momento que desarticular las acciones implicadas en el hacer, el leer y el contextualizar en momentos escindidos y suficientes no hace más que academizar y mutilar el modo de la existencia de tales acciones<sup>11</sup>, vivas solo en la relacionalidad. La ausencia de tal relacionalidad no hará más que academizar también los modos de investigar en educación y ello lo argumentaré más adelante.

Además, una fuerte razón para correlacionar mis criterios sobre investigación en el arte y en su educación me la ofrece certeramente Walter Benjamín en su ensayo “El escritor como productor”, cuando indica cómo lo que produce un escritor tiene que poseer una característica modélica que se convierte en un modo de enseñanza a otros escritores, lo que hace también extensivo a los lectores o espectadores que por este medio al ser aleccionados se los convierte en colaboradores.<sup>12</sup>

33

## Un nuevo episteme: maneras de hacer mundos

La idea clásica de la ciencia antes bocetada con un discurso fundado en un principio de continuidad de la realidad, del tiempo y de la historia del conocimiento, se quiebra y se da paso contemporáneamente a una crítica radical a la omnisciencia, al lugar fundamental de observación, a una conciencia plena, total, como ideal regulativo; a advertir las limitaciones que se levantan entre conciencia y conocimiento; a reconocer que a cada aumento del

<sup>10</sup> Ana Mae Barbosa, *La imagen en la enseñanza del arte* (Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015)

<sup>11</sup> Barbosa, *La imagen...*, xxv.

<sup>12</sup> Walter Benjamín, *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media*. (Massachusetts: Harvard University Press; 2008), 89.

conocimiento corresponde un aumento de la ignorancia. Y todo esto revela que el universo categorial de la ciencia no es unitario, ni homogéneo; que el conocimiento y la ciencia no se construyen por expansión. Es así como, la ciencia clásica como un universo de discurso tiene confines y abre paso a la construcción de nuevos universos de discurso y estos nuevos universos de discurso remiten a otras matrices de conocimiento que le corresponden.<sup>13</sup>

Del mismo modo, se rebate la idea de una objetividad trascendental, preexistente a cualquier conocimiento y que se remite a un criterio de realidad homogéneo. Por ello Maturana opone a ese episteme de objetividad trascendental, la que denomina como [objetividad] que alude al hecho de que esa objetividad corresponde a una matriz de conocimiento y a ella se remite y no corresponde a otras matrices de conocimiento, ya que toda objetividad porta su límite. En palabras de Maturana: “En el camino de la objetividad entre paréntesis, el observador constituye existencia con sus operaciones de distinciones”.<sup>14</sup>

El concepto de límite no se define, entonces, en relación con valores como: completud, exhaustividad, omnisciencia y omnipotencia. El límite va a remitir a las mismas matrices de construcción del desarrollo de un conocimiento y con ello se va reconocer el carácter estructuralmente inconcluso de todo sistema cognitivo, lo que a la postre será condición de su funcionamiento y de su identidad. Hay un cambio de acento de la simplificación a la complejidad; de la síntesis al fragmento. Los contextos y los recorridos alcanzarán una dimensión inusitada, a la vez que se debilitan los enfoques asociados a los metapuntos de vista, de criterios, de ordenamientos respecto a objetos absolutos y con función normativa.

Lo que en el modo de discurrir de Goodman<sup>15</sup> cuando estudia la diversidad de los sistemas simbólicos sean de las ciencias, de la filosofía, las artes o el discurso cotidiano, le lleva a comprender que la construcción de mundos tal como la conocemos, parte siempre de mundos preexistentes que son *otros mundos* y, a la par, que esta multiplicidad

de mundos refiere a marcos referenciales diferenciados, pues resultan diferentes mundos en su hacerse.

Las ciencias y las artes hoy día asumen ese nuevo paradigma, multiplican sus modos de hacer y se confunden hasta el punto que resulta cada vez más frecuente que el tesoro del que partan las propuestas simbólicas se asienten hibridadas en la microsociología y el psicodrama, la filosofía o la física, por citar algunas franjas disciplinarias, sin que por ello queden atrapadas en el sistema conceptual que las estructura, ya que se sirven libremente de ellas para construir su propio y quizá irrepitable recorrido conceptual.

## Experiencias de hacer cuando la imagen arde

Hace más de dos décadas vengo participando en la dirección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en los ámbitos del arte y su educación<sup>16</sup>. En ellas la investigación resulta sustantiva, como sustantiva también la idea de que reflexionar la práctica conduce a develar la teoría que subyace siempre en ella. Y eso es algo que me he dado en argumentar tanto en la dirección de las tesis de licenciatura de mis estudiantes universitarios de arte como al develar la naturaleza de pensadores de educadores latinoamericanos como Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis F. Iglesias, que considero que, amén de reconocerlos como educadores de arte, fueron verdaderos intelectuales críticos al repensar su práctica educativa y hacerse lúcidos intérpretes de su labor educativa.

Con esto también destaco lo errado que resulta la tradicional escisión entre la teoría y la práctica, asunto que se da tanto en la identificación de las disciplinas escolares y en los diseños curriculares, como en los modos de concebirlas a ambas en la investigación y en las artes mismas. Extraer de las situaciones mismas de indagación elementos sobre los cuales sustentar analíticamente teorías es algo sustancial en lo que expongo y que ilustra bien Eisner cuando alude a cómo un sociólogo como Erving

13 Mauro Ceruti, “El mito de la omnisciencia y el ojo del observador”, en *El ojo del observador*, comps. Paul Watzlawick y Krieg, Peter (Barcelona: Editorial Gedisa, 1995).

14 Humberto Maturana, *La objetividad un argumento para obligar* (Santiago de Chile: Ediciones Dolmen, 1998), 24.

15 Nelson Goodman, *Maneras de hacer mundos* (Visor: Madrid, 1990)

16 En la bibliografía se referencian un grupo nutrido de ellas como argumento probatorio de las ideas que expongo a lo largo de este texto.

Goffman no solo aplica teorías ya desarrolladas a las situaciones sociales, sino que a partir de tales situaciones inventa nuevos conceptos teóricos.<sup>17</sup>

Cuando hace más de tres lustros inicié mi docencia en la disciplina de Metodología de la investigación en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte, me di a la tarea de subvertir los supuestos en que se asentaba desde un paradigma hipotético-deductivo mecanicista y para ello integré como argumento central de mi concepción de la investigación, la búsqueda de un episteme que permitiera develar las razones de los constructos simbólicos de los proyectos artísticos de mis jóvenes estudiantes. Y los marcos de referencia que se me mostraban en red provenían tanto de la psicología, de la antropología, como de la etnografía, la sociología de la cultura o la microsociología, solo por enumerar algunas de las disciplinas que rendían sus evidencias en los procesos creativos artísticos.

El objeto o el hecho arte se transfiguraba en transobjeto con tales presencias disciplinarias devenidas visión transdisciplinaria y donde lo subjetivo y lo objetivo resultaban trascendidos en una nueva dimensión. Luego la propia investigación doctoral que realizó bajo mi tutoría el maestro mexicano Salvador Aburto Morales lo confirmaría con su tesis “porque en los métodos ortodoxos predominantes en la investigación científica institucionalizada no es clara la objetividad que descansa en nuestra subjetividad, porque lo nuestro no son objetos aislables. Permanecen unidos como fenómenos y procesos, tanto en el objeto como en el sujeto que se estudia, lo mismo que en el observante, constituyéndose en intersubjetividad”.<sup>18</sup> De tal modo vuelve el entre dos en esta ocasión recordando la interacción que señala Lotman cuando reconoce la relación que se tiende entre el lector del “texto” artístico y el “texto”, dado que el texto deviene en interlocutor y se establece un diálogo con éste.<sup>19</sup>

La operación lectora presente en el artista, en el espectador y en el proceso de educación con el arte es materia prima sobre la que se edifica la investigación en estos ámbitos, sustancia fenomenológica y hermenéutica

que la constituye y realidad sustantiva de una relacionalidad de tal textura que a veces parece sólida. El artista siempre será el primer “lector” de su obra y el proceso de creación es a la vez un continuo proceso de lectura, el rol de lector es consustancial a la operación de crear imágenes. El espectador, a su vez, lo es en la misma medida que al “ver” lee y no existirá proceso de educación con el arte si no queda comprendido en él la dimensión lectora y los aprestamientos para su desarrollo.

En mi curso de Metodología de la investigación venía así a reunirse también mi experiencia anterior de investigaciones en el campo de la educación en el arte, tanto a nivel de licenciatura como de maestría. Al comprender la lectura desde esos diversos sesgos era capaz de visualizar los nexos que las imágenes mismas concitaban y podía percatarme mejor del entre dos y de ese sentido de relacionalidad que he destacado desde Christlieb y que podríamos relacionar con el concepto de transactivo empleado por Eisner en su *El ojo ilustrado* a partir de Dewey.<sup>20</sup>

El valor concedido a lo fenoménico, a la interpretación en el campo de las indagaciones del arte en la educación, desde las tesis de maestrías en educación por el arte y en tesis doctorales en este campo, fue orgánicamente asumido para concebir el curso de metodología de la investigación en los procesos de creación artística y, a la par, la comprensión de particularidades del discurso simbólico contemporáneo y de un nuevo episteme que realza el valor de los marcos de referencia y las matrices de cognición en el entendimiento de la objetividad y en el rol de los sujetos y lo social en la construcción de lo real.<sup>21</sup>

Desde la impartición del curso mismo de Metodología citado, en rizomática urdimbre con la dirección de tesis de maestría y doctorado y la sistemática participación como tribunal de los mismos en las últimas décadas, se fueron concibiendo los siguientes liminares para la investigación en el arte que hallo plausibles también para el ámbito de la educación por el arte. Las enumero: el artista al hacer obra investiga; su investigación difiere de las investigaciones al uso de las ciencias puras y las tecnologías; los mo-

17 Elliot Eisner, *El ojo ilustrado* (Barcelona: Paidós, 1998), 274.

18 Salvador Aburto Morales “La interacción en la comunicación artística” (Tesis de Doctorado, Instituto Superior de Arte, 2002), 60.

19 Iuri Lotman, “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”, *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, n° 9 (1993): 19.

20 “Puesto que lo que sabemos del mundo es un producto de una transacción de nuestra vida subjetiva y un mundo objetivo postulado, esos dos mundos no se pueden separar” (Eisner, 1998, 70).

21 Paul Watzlawick y Krieg, Peter, comps., *El ojo del observador*. (Barcelona: Editorial Gedisa, 1995); Peter L. Berger y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. (Buenos Aires: Amorrortu, 2008);

dos en que investiga son axiológicos; su paradigma es cualitativo; su investigación no sigue una norma externa y fija; su investigación se condiciona a la naturaleza autonormativa de los procesos artísticos; la investigación en arte tiene un fuerte componente heurístico y hermeneúutico; en arte no se comprueban hipótesis se construyen hipótesis; el resultado de la investigación en arte es la obra artística; la urdimbre de la investigación artística es básicamente fenomenológica y experimental.

Los ejemplos expuestos lejos de ocultar o postergar a los sujetos del hacer una lección o una propuesta simbólica, los privilegia. Un sujeto situado, no trascendental al modo romántico, sino situado, variable y diverso; pero sujeto al fin: un ser para la interpretación y el suceder, que se desempeña como sujeto ejecutando roles no totalmente prescritos. En el arte, en la educación y en la vida se nos presentan así. En el conjunto de indagaciones citadas se manifiestan de tal modo.

- Debray, Regis. *Vida y muerte de la imagen. Historia de la Mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Eisner, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Fernández Christlieb, Pablo. *Lo que se siente pensar o La cultura como psicología*. México: Santillana Ediciones Generales, 2011.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores, 1996.
- Goodman, Nelson. *Maneras de hacer mundos*. Visor: Madrid, 1990.
- Maturana, Humberto (1998). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Watzlawick, Paul y Krieg, Peter (Comps.) (1995). *El ojo del observador*. Barcelona: Editorial Gedisa.

## Trabajos de diploma, Tesis de Maestría y Doctorados

- Aburto Morales, Salvador. 2002. "La interacción en la comunicación artística." Tesis de Doctorado, Instituto Superior de Arte.
- Aroche Carvajal, Alexis. 1995. "La integración de dibujo y apreciación de obras plásticas en niños preescolares de 5 y 6 años de vida." Tesis de Doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Barreto, Abel. 2004. "El tiempo y sus desviaciones." Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte.
- Estacio Martínez, Darwin. 2007. "Nada menos que pintura." Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte.
- García-Robes, Bertha. 2013. "Franjas de vida de un taller de expresión gráfica infantil." Tesis de Maestría, Instituto Superior de Arte.
- Lara, Hander. 2009. "Paisajes escurridizos." Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte.
- Portelles, Ma. Victoria. 2004. "Manual para la conformación de una idea incompleta del mundo." Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte.
- Reyes, Niels. 2006. "De la idea al cuerpo." Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte.
- Torres Leyva, J. Ruslán. 2007. "Investigación, Arte y Experiencia 2001-2007. LCONDUCT-A-RT. Taller de Arte y Experiencia." Tesis de Maestría, Instituto Superior de Arte.
- Torres Leyva, J. Ruslán. 2016. "LCONDUCT-A-RT Investigación, Arte y Experiencia." Tesis de Doctorado, Instituto Superior de Arte.
- Ximénez, Nahomi. 2008. "Diario de viaje de Jane Doe. Memorias de producción." Tesis de Maestría, Instituto Superior de Arte.

## Bibliografía:

- Appadurai, Arjun. *La globalización y la imaginación en la investigación*. Artículo digital basado en tres fuentes: un memorándum inédito preparado para la Fundación Ford titulado 'Philanthropy in Motion: Grantmaking in the Era of Globalization' ('La filantropía en movimiento: las concesiones en la era de la globalización') (febrero, 1998); un ensayo titulado 'The Research Ethic and the Spirit of Internationalization' ('La ética de la investigación y el espíritu de la internacionalización'), publicado en Items (Social Science Research Council, Nueva York, Vol. 51, No. 4, 1ª Parte, diciembre 1997); y las contribuciones del autor a un Informe Oficial producido por el 'Regional Worlds Project' en la Universidad de Chicago, bajo el título de 'Area Studies, Regional Worlds' (Estudios zonales, mundos regionales) (Junio, 1997).
- Barbosa, Ana Mae. *La imagen en la enseñanza del arte*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015.
- Benjamin, Walter. *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media*. Massachusetts: Harvard University Press, 2008.
- Berger, Peter L. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores, 2003.
- Ceruti, Mauro. El mito de la omnisciencia y el ojo del observador, en: *El ojo del observador*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.

## Resumen

A partir del supuesto de que a nadie se le puede enseñar a ser artista o que el arte no se enseña en las escuelas de artes, problema nada reciente dentro de los sistemas de formación artística, se enuncian, describen y definen un número de criterios pedagógicos, metodológicos y didácticos que instrumentaliza la Escuela de Artes Visuales de la Universidad de las Artes para solventar los desafíos fundamentales de su proceso formativo.

Considerando la pluralidad del campo artístico y la multiplicidad de criterios y modelos pedagógicos que habitan y coexisten en la enseñanza artística, la Escuela intenta dar respuestas, más allá de una clase específica o de un área disciplinar, a algunas de las interrogantes fundamentales que subyacen en la enseñanza artística y a la manera en que se puede abordar el desarrollo de los procesos creativos en la formación de un artista visual.

## Palabras claves

Formación artística, artes visuales, proceso creativo, genealogías estéticas, contemporaneidad, autoconciencia creativa.

40

# Arte, Enseñanza y Proceso Creativo<sup>1</sup>

Saidel Brito

|

Pensar que el arte no se puede enseñar es tan solo una posibilidad. El supuesto de que a nadie se le puede enseñar a ser artista o que el arte no se enseña en las escuelas de artes<sup>2</sup> es una postura pedagógica afianzada en incontables sistemas de formación artística. No es un problema reciente. Son interrogantes que se están intentando responder desde hace mucho tiempo.

Quizás esa premisa (al artista no lo forma la escuela sino que lo forma la vida) esconde la afirmación Kantiana de que el genio es el talento de producir aquello para lo cual no puede darse regla alguna. Para entonces la originalidad se había convertido en el valor primario del arte y las nuevas pautas que seguirían los artistas sólo debían surgir del proceso creativo. Había quedado atrás la metodología francesa, irradiada por Europa durante casi tres siglos, de organizar los descubrimientos del pasado en una doctrina racional basada en una serie de reglas para la práctica y la enseñanza de las Bellas Artes.

41

<sup>1</sup> Las ideas y reflexiones desarrolladas en este texto provienen fundamentalmente de la tesis de Maestría en Educación Superior: Investigación e Innovaciones Pedagógicas desarrollada por el autor en la Universidad Casa Grande en el año 2013 cuyo nombre es *La contribución del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador al escenario de las Artes Visuales de la ciudad de Guayaquil en la primera década del siglo XXI*, <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/783>

<sup>2</sup> Luis Camnitzer, *La enseñanza del arte como fraude*, esfera publica, Colombia, 2012, <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>

Con el fin del neoclasicismo los artistas comenzaron a ser vistos como personas con un poder de imaginación que les conferiría una capacidad de comprensión inmediata, superior a la ciencia; y en consecuencia, el arte fue percibido como una forma de conocimiento culturalmente relevante.

El nuevo horizonte de las artes se fue formando en el marco de las emergentes disciplinas del saber que impulsaron los estudios humanistas. Con el romanticismo, después de casi dos centurias de predominio de la interpretación científica de la realidad, las artes volvieron a ser reivindicadas como una fuente importante de penetración espiritual.

Al deshacerse el arte de lo académico y dejar atrás el mayor de sus obstáculos para alcanzar el “progreso estético” –idea avalada en cierta medida por las corrientes de pensamiento que sintonizaban con el darwinismo social– se allana el camino para las investigaciones artísticas de la Vanguardia y para sus enunciados más radicales. La ruptura con el arte y con el gusto del pasado también fue una ruptura en el orden de lo social y lo filosófico. Un nuevo rol para las prácticas artísticas que intentarán, en lo sucesivo, la renovación de la fisonomía que adquiere la naturaleza ante el ojo humano.

Los nuevos credos y modelos que establecen las nociones modernas del arte terminarán convirtiéndose en una academia más. De esta manera, la “academia moderna” se extiende en la postguerra y se incubaba en los pensum de las carreras de artes de los centros universitarios. La enseñanza del arte migra definitivamente de las escuelas de Bellas Artes a las instituciones de educación superior a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

Hoy, la disputa sigue latente. Se percibe cómo muchos modelos de enseñanza artística continúan forcejeando con el riesgo de la tiranía de lo nuevo y la innovación, detectada de forma temprana por Marcel Duchamp, y con el mito de la originalidad impuesta por el modernismo.

Dentro de ese horizonte, otros artistas como Joseph Beuys y Joseph Kosuth se alejaron de la veneración de la forma pura y de la expresión individual instalada en nuestra tradición de cultura. Sus trabajos plantearon preguntas fundamentales sobre la naturaleza del arte y el lenguaje. Separa-

ron el acontecimiento de la obra de su parte física y anticiparon la práctica artística como una acción para producir significados.

Para los procesos de formación artística esto supone una ranura de alta conflictividad en el diseño y en la implementación de la propuesta curricular de cualquier escuela de arte. ¿Qué hacer entonces con todo el conocimiento de la tradición? ¿Cómo abordar los saberes disciplinares? Si el arte, como indica Kosuth, produce conciencia y eso es un acto político que plantea preguntas filosóficas sin los límites y la inautenticidad de la filosofía especulativa académica, entonces, ¿Cómo operar con el legado del propio arte en términos de conocimientos necesarios? ¿La manera en que se enseñan las artes en la actualidad viene condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado? ¿La creación artística es enseñable y su saber proclive a ser transmitido?



Desde la carrera de Artes Visuales de la Universidad de las Artes (UArtes) se intentan dar respuestas a algunas de estas interrogantes. Es una búsqueda que rebasa una clase específica, un grupo de materias o disciplinas, e incluso, una práctica docente determinada. La creación artística es un objetivo cardinal, manifiestamente instalado, en el diseño curricular de la carrera.

Una de las clases que manejo es Poéticas Pictóricas I y II. Son las últimas instancias formativas del Itinerario de Pintura y está orientada a la cristalización de una poética personal del estudiante a partir del medio pictórico. La clase es un taller de creación que busca ampliar los conocimientos artísticos de los estudiantes y conquistar nuevos territorios para la pintura desde un sentido ampliado del arte.

Se trabaja la propuesta personal de los estudiantes, así como sus intereses artísticos y estéticos, los que son activados a lo largo del curso para

lograr insertar sus obras (propositivas, reflexivas y críticas) en el medio cultural y entablar diálogos fértiles con la historia del arte y la producción artística contemporánea.

Los estudiantes desarrollan procesos de autoconciencia creativa en torno a la pintura; configuran estrategias y tácticas de creación a través de la apropiación de múltiples modos de hacer; concretan, debaten y defienden su propuestas en coherencia con una poética propia; desarrollan una propuesta artística pertinente, argumentativa, que desde la pintura como medio de expresión cuestionen e interpielen la manera de entender la visualidad contemporánea.

Sin embargo, independientemente de esa clase, me interesa develar aquellos conceptos y propósitos que están encarnados en el modelo pedagógico de la carrera y que son, de alguna manera, resultado de un proceso de larga data heredado de la experiencia en el Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE).<sup>3</sup>

Al ser la carrera de Artes Visuales, junto a la carrera de Teatro y la de Producción de Sonido y Música, un programa académico que desde el 2015 fecundó y alimentó algunas de las nuevas ofertas de licenciatura de la UArtes, muchos de los conceptos y categorías que se plantean aquí, provienen de las experiencias acumuladas a lo largo de 15 años en la formación de los artistas visuales en la ciudad de Guayaquil.

Para ello, se enuncian, describen y definen un número de criterios pedagógicos, metodológicos y didácticos que han sostenido dichos procesos. En esta lógica, la carrera de Artes Visuales considera prioritario:

1. Asumir el reto de formar a artistas eficientes y sólidos, capaces de dismantelar con sus competencias adquiridas en el aula los imaginarios asentados en el mundo del arte sobre las atrofias de lenguaje y expresión que generan las estructuras curriculares de las facultades de artes.

<sup>3</sup> La experiencia del ITAE también es desarrollada por el autor en la tesis de Maestría en Artes con mención en dibujo, pintura y escultura por la Universidad de Cuenca, Ecuador, defendida en el año 2016 con el nombre de *El escenario de las artes visuales contemporáneas en la ciudad de Guayaquil durante el presente siglo*, <http://dspace.uccuenca.edu.ec/bitstream/123456789/24658/1/Tesis%20Saidel%20Brito%20Final%2011%20de%20Abril%20de%202016.pdf>

2. Concebir al estudiante durante su trayectoria formativa como un profesional en potencia e identificar al educando no como un estudiante de artes sino como un alumno-artista. Esto implica apuntalar al estudiante como artista activo, proyectándolo como un profesional desde la propia aula de clase y que las diversas instancias y espacios académicos se conviertan en situaciones abiertas donde los estudiantes se relacionan con el medio artístico local, confrontándose con el público tal cual lo harían una vez terminado su ciclo de estudios.
3. Desactivar la idea de gremio que comúnmente abriga las disciplinas tradicionales del arte, y desde prácticas interdisciplinarias, formar a artistas con capacidad de ubicarse con coherencia en el tejido cultural y de elegir eficientemente sus posibilidades creativas frente a una determinada tradición.
4. Que los alumnos desarrollen obras con complejidad de pensamiento y con capacidad de sintonizar con las investigaciones más sugerentes de la cultura contemporánea.
5. Superar las concepciones de la enseñanza técnica basada únicamente en el desarrollo de destrezas y habilidades de los estudiantes y colocarlos en capacidad de cuestionar cualquier esencialismo en el plano artístico, brindándole herramientas para el desarrollo de capacidades discursivas y nutrirlos de una vastedad de referentes culturales que le expandan sus horizontes teóricos y simbólicos.
6. Conectar y atravesar continuamente los dominios del arte con otras zonas del conocimiento que están por fuera de su campo específico. Para ello, los alumnos deben comprender el sistema de relaciones que estructuran al campo artístico y las estrategias e intereses, como señala Bourdieu, que luchan e interaccionan en franca competencia por la posesión de una determinada cantidad y peso de capital simbólico.
7. Trabajar intencionalmente con concepciones expandidas del arte, abriendo tiempos y espacios para la autoformación y el aprendizaje colectivo de los alumnos.



- 46
8. Concebir al arte como una actividad ajena a la mezcla de colores y a la manipulación de materiales o elementos plásticos. La aparente convencionalidad de la propuesta formativa de la carrera se potencia y se convierte en fortaleza en la medida en que los estudiantes socaven y dinamiten los sustancialismos que esas disciplinas esconden. No estacionar, alrededor de los saberes disciplinares, los juicios esencialistas del arte que abogan por el purismo, el virtuosismo o el buen hacer.
  9. Que los estudiantes adquieran capacidad para convertir en valor de uso las diversas genealogías estéticas, y que estas, se plieguen a los propósitos de sus investigaciones artísticas. Para ello, es imprescindible el entendimiento del arte como constructo cultural, así como poseer una plataforma teórica y crítica que le permitan manejar con solvencia –tanto en las técnicas como en las ideologías que lo conforman –los distintos lenguajes aprendidos.
  10. No abogar por el desmantelamiento absoluto de los saberes disciplinares y comprender que la separación del acontecimiento de la obra de su parte física y el entendimiento del arte como una acción para producir significados se ha convertido en una orientación estética más. Las poéticas que nacen del asentamiento y la plena integración al sistema del arte de las estéticas conceptuales y de las prácticas más radicales del arte contemporáneo, se han codificado también hoy como lenguajes académicos mayúsculos que gravitan en las instituciones de enseñanza artística.
  11. Edificar en el alumno una sólida formación disciplinar y un esquema de pensamiento que acopie los recursos, los protocolos y las herramientas claves de las Artes Visuales, para desde ahí y solo desde ahí, cuestionar las estructuras disciplinares e implementar los necesarios –pero sólidos –enfoques interdisciplinarios, transdisciplinarios y transculturales que la sociedad hoy demanda.
  12. Incitar a que se labren permanentemente nuevas preguntas sobre el lenguaje y la naturaleza del arte en la producción de los estudiantes.
  13. Que los estudiantes interpelen los códigos occidentales de individualidad pero conociendo las bases filosóficas, los axiomas y los fundamentos estéticos que Occidente ha conformado.

14. Racionalizar los procesos creativos sin excluir la intuición, la imaginación del alumno, sus experiencias constitutivas como sujeto y su mundo emocional.
15. Que el cuestionamiento y el posicionamiento que el estudiante logre en la escena artística local sea resultado de un discernimiento intencionado entre las múltiples opciones del arte y del hallazgo de una poética personal afín a sus aptitudes y sistemas de valores.
16. Que el trabajo de los estudiantes y la guía de los docentes conviertan a la investigación en artes en el norte principal de la carrera.
17. Poseer una planta docente conformada por artistas activos, de generaciones distintas y con concepciones ideo-estéticas diversas, lo que enriquece e incide favorablemente en los procesos formativos de los estudiantes. Muchos de los artistas de la carrera de la UArtes, además de poseer una larga trayectoria pedagógica, están inscritos en la historia del arte del Ecuador. De esta forma, se convierten en referentes activos de los alumnos y en un capital invaluable para la universidad.

47



Vale la pena subrayar, a modo de epílogo sobre los criterios pedagógicos señalados, cómo el pensamiento y las reflexiones de los artistas sobre sus propias prácticas enriquecen el análisis y el debate sobre las metodologías que se deben aplicar en la enseñanza del arte. La intención permanente (casi paranoica) por parte de los artistas de empujar hasta el infinito los límites del arte, en aras de la expansión del conocimiento, se ha convertido en una ruta de difícil tránsito para las instituciones de enseñanza artística.

La presunción que subyace en las escuelas de arte de que el arte no se puede enseñar se debería asumir con la tranquilidad que el tiempo histórico ofrece. La pluralidad del campo artístico y la multiplicidad de cri-

terios y modelos de enseñanza que habitan y coexisten en los centros de formación artística pudieran entenderse como una fortaleza del devenir pedagógico.

La escuela o la academia de arte no debe ser vista solo como el lugar donde se gesta la preparación profesional e intelectual del futuro artista, sino como una instancia de reflexión donde se debate y se escruta la historia y los discursos hegemónicos del arte.

La producción artística de hoy no se puede desligar de los encuentros sustanciales que se dan entre el arte de avanzada y la enseñanza. Como diría Beuys, al crear la Universidad Libre Internacional, el arte y la educación no solo deben estar orientados a la resolución de los problemas ecológicos en la democracia, sino también al problema de la libertad en la creatividad, la economía y la modificación de la comprensión global del capital<sup>4</sup>.

Con ese mismo sentido de agudeza performática, y desde asideros pedagógicos insondables, se podrá enseñar el arte y activar presupuestos creativos de sanación social. Pensar que el arte si se puede enseñar es, entonces, más que una posibilidad.

48



<sup>4</sup> Joseph Beuys, *Ensayos y entrevistas*, Madrid: Síntesis, 2006, 114

## Bibliografía:

- Beuys, Joseph. *Ensayos y entrevistas*. Madrid: Síntesis, 2006.
- Brito, Saidel. *La contribución del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador al escenario de las Artes Visuales de la ciudad de Guayaquil en la primera década del siglo XXI*. Guayaquil, Ecuador, 2013, inédito.
- Brito, Saidel. *El escenario de las artes visuales contemporáneas en la ciudad de Guayaquil durante el presente siglo*, Cuenca, Ecuador, 2016, inédito.
- Cabanne, Pierre. *Conversaciones con Marcel Duchamp*. Barcelona: Anagrama, 1984.
- Camnitzer, Luis. *La enseñanza del arte como fraude, esfera pública*. Colombia, 2012.
- Wick, Rainer. *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

49

## Resumen

El Arte siempre ha sido una forma de hacer crítica y de provocar transformación. La crisis actual del Arte, se centra en sus contenidos. La Educación de las Artes vive momentos que requieren replanteamientos frente a problemáticas mundiales sin precedentes. Partiendo del análisis de los efectos positivos y negativos generados por los modelos que han guiado la academia en los últimos tiempos, cuestionando las consecuencias que ha tenido el sistema académico contemporáneo sobre la educación de las artes. Hubo una transición de garantizar a los estudiantes destrezas con espíritu crítico, hacia una educación que exagera el éxito económico y las carreras especializadas. La consecuencia es la separación entre sentimiento y el intelecto; lo práctico de las nuevas formas de saber y aprender. En este texto planteo una nueva forma de educación e identificación de desafíos que rompan con un modelo dominado por prejuicios, que mientras puede ser guía también restringe nuestras intervenciones decidiendo de antemano nuestro grado de acción personal.

# Preconcepto y Creatividad en la Educación Artística

Juan Ormaza

50

## Palabras claves

Educación del Arte, Talleres de Fundamentos.



Fig.1

El Arte ha sido desde siempre una de las mejores formas de hacer crítica y de provocar. Una obra de arte puede arremeter contra la injusticia social, la discriminación, la violencia de género, la crisis, la corrupción o el con-

sumismo o exaltar determinadas vivencias, tiempos y espacios. Pinturas, fotografías, dibujos, fotomontajes, instalaciones, video-creaciones, todos estos formatos sirven al artista para llevar a cabo una crítica positiva o negativa que toca numerosos temas sociales ‘atemporales’, respondiendo de alguna forma a la realidad que lo rodea.

Sin embargo, durante las últimas décadas, a pesar de los avances técnicos y tecnológicos, asistimos a una crisis en la que el “arte” ha perdido sus contenidos. Esta crisis es la consecuencia de una pérdida de valores profundos y una transformación de los mismos en la sociedad, bien llamada “de consumo” y que se produce por el ascenso como valor central social del mito del dinero como eje esencial del proceso vital.

“El poder del dinero” como valor, minimiza cualquier aspiración utópica, como es el campo de los sentimientos y de realizaciones artísticas que se adentran en el espacio desconocido y profundo del ser humano, en su intento de explicación ¿qué somos? dejado hoy a los descubrimientos de la ciencia investigadora.

52 Parece como si en nuestro presente, el espacio de lo metafórico y lo espiritual ha ido desapareciendo, y sin embargo, el sentimiento humano es tan sublime como construcción continua del ser.

La progresiva banalización de la cultura material, es el resultado lógico de una sociedad que demanda lo efímero y brillante como realidad consumible, sin analizar problemáticas tangibles, que elevan la sofisticación semántica y por ende la interpretación de una obra. La demanda actual, ha ido marginando todo deseo de auténtica creación y originalidad. La creatividad actualmente se convierte en una característica de esa sociedad contemporánea con una proyección sin límites, en su deseo de expansión. La capacidad humana practicista está ligada de alguna forma al campo económico.

La creación artística no es únicamente creatividad, en muchos casos opera en sentido contrario. La creatividad como único contenido trabaja en extensión, creando miles de imágenes. La creación por otro lado lo hace en profundidad creando pocas imágenes pero densas y complejas.

En la actualidad toda actividad humana se ha incorporado a un mundo globalizado, en el arte contemporáneo esto se manifiesta con claridad en un supuesto sistema inclusivo donde aparentemente las diferen-

cias culturales se han desvanecido. Asistimos entonces a un mundo donde la presencia de artistas de distintas regiones son parte de bienales, museos, galerías, apareciendo como participantes directos en el mercado internacional del arte. Se puede ver a esta inclusión enmarcada en una invariable estructura académica e institucional eurocéntrica con tintes multiculturales. Varios artistas y educadores manifiestan cómo el arte está adquiriendo una preocupante tendencia a la homogeneización, y es que, en el período global la creatividad se ha convertido en un gran negocio. Las artes cada vez más se entregan al servicio de los imperios culturales corporativos<sup>1</sup>.

En los últimos veinticinco años, en la transición hacia un capitalismo cognitivo, la educación superior se ha sujetado firmemente al crecimiento económico impulsado por el mercado global. Desde la era de la imprenta, el capitalismo intelectual requiere de obreros con capacidades que provienen de una educación ilustrada, gratuita y obligatoria. Hoy por hoy el capitalismo cognitivo asegura que la única manera de escalar las clases sociales es por medio de títulos académicos. La enseñanza se afianza cada vez más en una economía con fines de lucro. La relación estudiante-institución, en muchos casos, se la practica como una relación negocio-cliente. El título universitario es valorado hoy en día como una credencial de empleo<sup>2</sup>.

Esta estratificación de la educación se manifiesta en el incremento de la brecha entre los que pueden saber y los que no, entre la educación en las artes liberales y la educación universitaria. Hoy acceder a un conocimiento sofisticado es un privilegio de los que lo pueden pagar y muchas universidades, han sucumbido a la influencia de la formación vocacional y servil. La continuidad de esta clasificación de capacidades ha sido nefasta en la educación artística, una educación donde se conjuga un ser humano completo como pensador y hacedor. La educación tiene un compromiso con las generaciones futuras frente a la eminente pérdida de su capacidad para lidiar con las grandes preguntas de la realidad, la academia tiene la responsabilidad de transformar los modelos actuales y crear una educación crítica y transformadora. La inclusión de las artes en la educación universitaria se ha dirigido

1 Max Heiven. *Crises of Imagination, Crises of Power: Capitalism, Creativity and the Commons*. (Montreal: Zedbooks and Fernwood Publishing, 2014), 56-58.

2 Yann Moulier Boutang. *Cognitive Capitalism* (Malden, MA: Polity Press, 2011), 49-57.

hacia el mundo de las especializaciones, cosa que ha aislado, descontextualizado, convertido en acrítica, y la ha rodeado de una red de pre-juicios que no le permiten abordar una renovación sistémica.

Muchas veces las ideas del arte con las que el futuro estudiante se ha formado antes de entrar a la escuela son limitadas y en ciertos casos están cargadas de conceptos previos confusos. La academia también impone sus concepciones sobre lo que el alumno debe o no debe aprender, así como conceptos estrechos de lo que es y no es arte. Desde su introducción al proceso educativo, el estudiante tiene ya definido su futuro, y se lo dirige hacia una función preconcebida, formulada y acrítica frente a su participación en la vida. Las Escuelas de Arte, en su mayoría dirigen sus potenciales a estos intereses y lo predicen como si los servicios a un mercado especulativo y financiero fuese la única opción profesional.

Frente a esta situación, es urgente cuestionar las consecuencias generadas por un sistema académico que pasó de garantizar a los estudiantes capacidades y espíritu crítico para llevarlo a una educación dominada por series de patrones rígidos, que han reducido el grado de acción personal y restringen sus intervenciones.

54

Realizar un análisis profundo de los modelos educativos que han guiado a la academia artística en los últimos tiempos, identificando sus efectos positivos y negativos, permitiéndonos contar con puntos de apoyo para iniciar una transformación coherente. Existen ejemplos que en su tiempo transformaron la educación y abrieron nuevas visiones a la humanidad. Entre ellos podemos citar a tres modelos: La *Bauhaus* donde se creó la idea de Fundamentos y que algunos de sus miembros participaron posteriormente en la creación y desarrollo de *Black Mountain College* con su modelo de Artes Liberales; y, Estudio de Fundamentos (*Studio Foundations*) desarrollado a partir de los anteriores y de los que en particular se considera el programa en Kansas City Art Institute, modelo que lleva 50 años en renovación constante.

*Black Mountain College*, institución educativa fundada en 1933 por John Rice con la colaboración de exiliados de la Bauhaus, fue una reacción a las escuelas más tradicionales de la época. Desarrollada bajo la filosofía de que el estudio y la práctica del arte eran aspectos indispensables para la educación de artes liberales y que esta debería ocurrir simultáneamente

dentro y fuera del aula. Su fundamento se basaba en el trabajo experimental interdisciplinario de las artes liberales. BMC revolucionaría las artes y, se convirtió en el ideal de la educación experimental estadounidense. Su concentración en la educación artística de distintos géneros, programas altamente desarrollados en poesía y fotografía, influyeron en la educación de muchas de las principales instituciones estadounidenses. Ya en la década del 40, BMC contaría con un Consejo que incluía a personajes como William Carlos Williams y Albert Einstein. Artistas como Elaine de Kooning, Robert Rauschenberg, Merce Cunningham, John Cage, Allen Ginsberg, Robert Motherwell pasarían por sus aulas.

La educación en las *Artes Liberales*, tiene su origen en el intento de descubrir principios básicos, aquellos principios universales que son condiciones para entender la complejidad del mundo. El programa de artes liberales es interdisciplinario, cubre temas dentro de las humanidades, así como ciencias sociales, naturales y formales. Se basa en el pensamiento analítico, evaluativo, crítico y creativo. El contenido semántico de una obra artística no viene de la técnica o la estética sintáctica, sino de los conocimientos sobre el contexto, pasado y actual, social, político, económico y cultural.

55

*Black Mountain College* y la *Bauhaus* fueron los modelos que más influenciaron la creación de los Estudios de Fundamentos en Estados Unidos. Bajo el principio de que la educación no es un sistema que opera sobre los estudiantes, sino es un sitio donde los participantes son parte de una colaboración dinámica y recíproca de aprendizaje.

Fundamentos en Kansas City Art Institute divide su programa en dos semestres. Un semestre dirigido, donde las experiencias son planeadas para que el alumno experimente conocimientos esenciales de las ideas y el arte.

El programa *Fundamentos* es una experiencia germinal del primer año para las carreras de Artes Visuales. Lo podemos ver como un modelo de artes liberales dentro de la educación de las artes. Es un modelo no-disciplinario donde la teoría no se separa de la experiencia. Profesores y alumnos trabajan en un experimento colectivo que busca el descubrimiento tanto individual como colectivo de los fundamentos del pensamiento y la práctica artística. Adopta del BMC la educación existencial, donde la búsqueda del ser es la base y donde se inicia el proceso creativo y la revisión de lo sensible como parte del intercambio de

conocimiento, un espacio a la imaginación y la creatividad. Fundamentos provee al estudiante de una experiencia inmersiva y transformadora que nutre las habilidades de cada uno de los alumnos, desafía ideas preconcebidas y promueve actitudes hacia la creatividad.

El Taller de Fundamentos es un programa experimental que explora conceptos, desarrolla habilidades, actitudes y filosofías necesarias para que el alumno busque con confianza sus objetivos artísticos. En la práctica creativa, nos lo dice Kyna Leski, en su libro *The Storm of Creativity*, es importante habitar en un espacio donde aprendes a vivir en lo incierto, lo impredecible<sup>3</sup>.

Hay muchos modelos de Fundamentos, la mayoría tienen una duración de un año y en algunos casos dos años. El diseño del programa responde directamente a la visión y a las características de la institución.

En el primer semestre se provee al estudiante experiencias que le permitan desestructurar las preconcepciones traídas y crear nuevos conceptos basados en sí mismo como centro generativo de ideas y formas.

56

**Proyectos:** El tema en este módulo introductorio es el estudio de la percepción. Tiene una duración de dos semanas. Se utiliza el dibujo como medio a través del cual el estudiante se siente seguro y le permite poner énfasis en el tema a estudiar, más que en aprender una técnica o el uso de un nuevo medio (**Fig. 2**). Este taller permite ampliar posibilidades representativas y profundizar en el acto de crear imágenes. Esto es posible cuando el estudiante entiende cómo funciona nuestro sistema perceptivo, como se procesa lo visto en el cerebro, como abstraemos y clasificamos la realidad y lo que significa la representación. El alumno adquiere en este periodo el conocimiento fundamental que le facilita entender la complejidad y razón de la imagen y su organización en una composición (**Fig. 3**). Cuando se imparte esta clase, interesa que el alumno deje de ver al mundo de una manera literal y que se introduzca en el mundo de las ideas, en el mundo de lo abstracto y que aprenda a ver la realidad codificada en lenguaje visual (**Fig. 4**). Aquí es cuando se espera que el alumno reconozca el impacto y el poder de la imagen en una diversidad de dimensiones y posibilidades (**Fig. 5**) (**Fig. 6**) Kyna Leski, en su libro *'The Storm of Creativity'* plantea que:

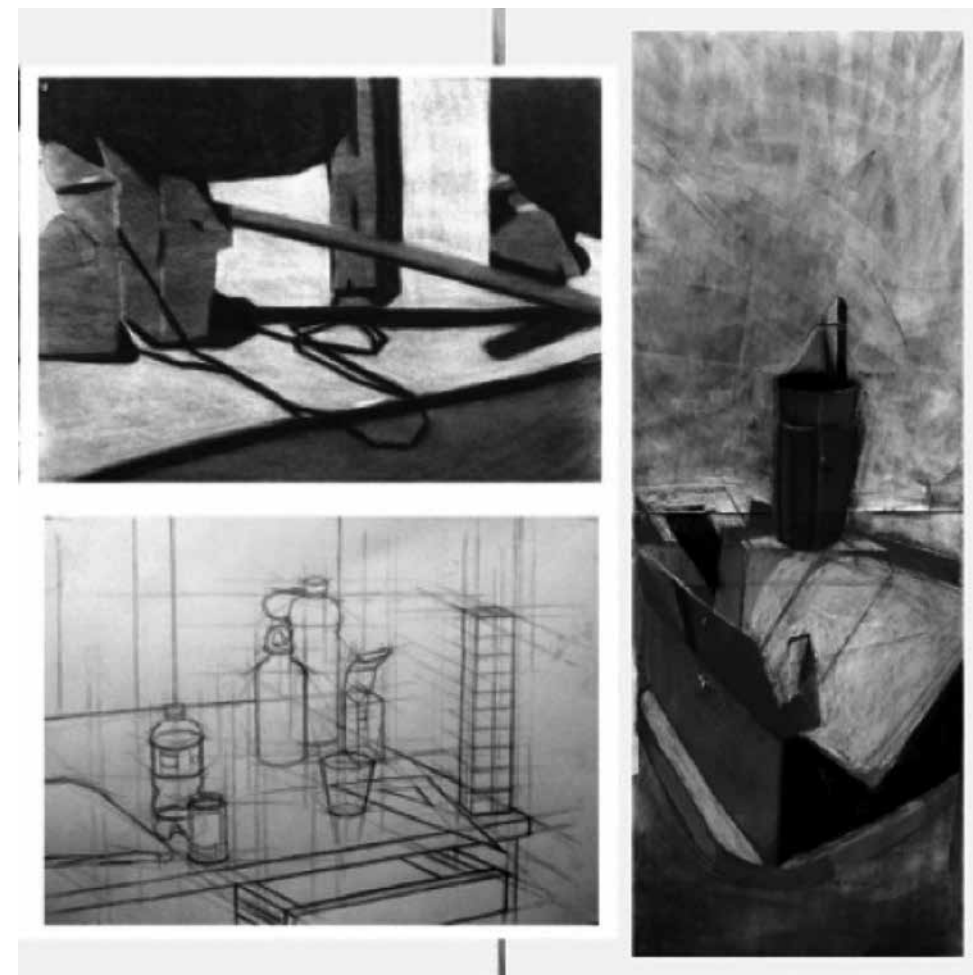


Figura 2

3 Kyna Leski. *The Storm of Creativity* (Cambridge, MA: The MIT Press, 2015), 10.

4 Leski. *The Storm...*, 13.

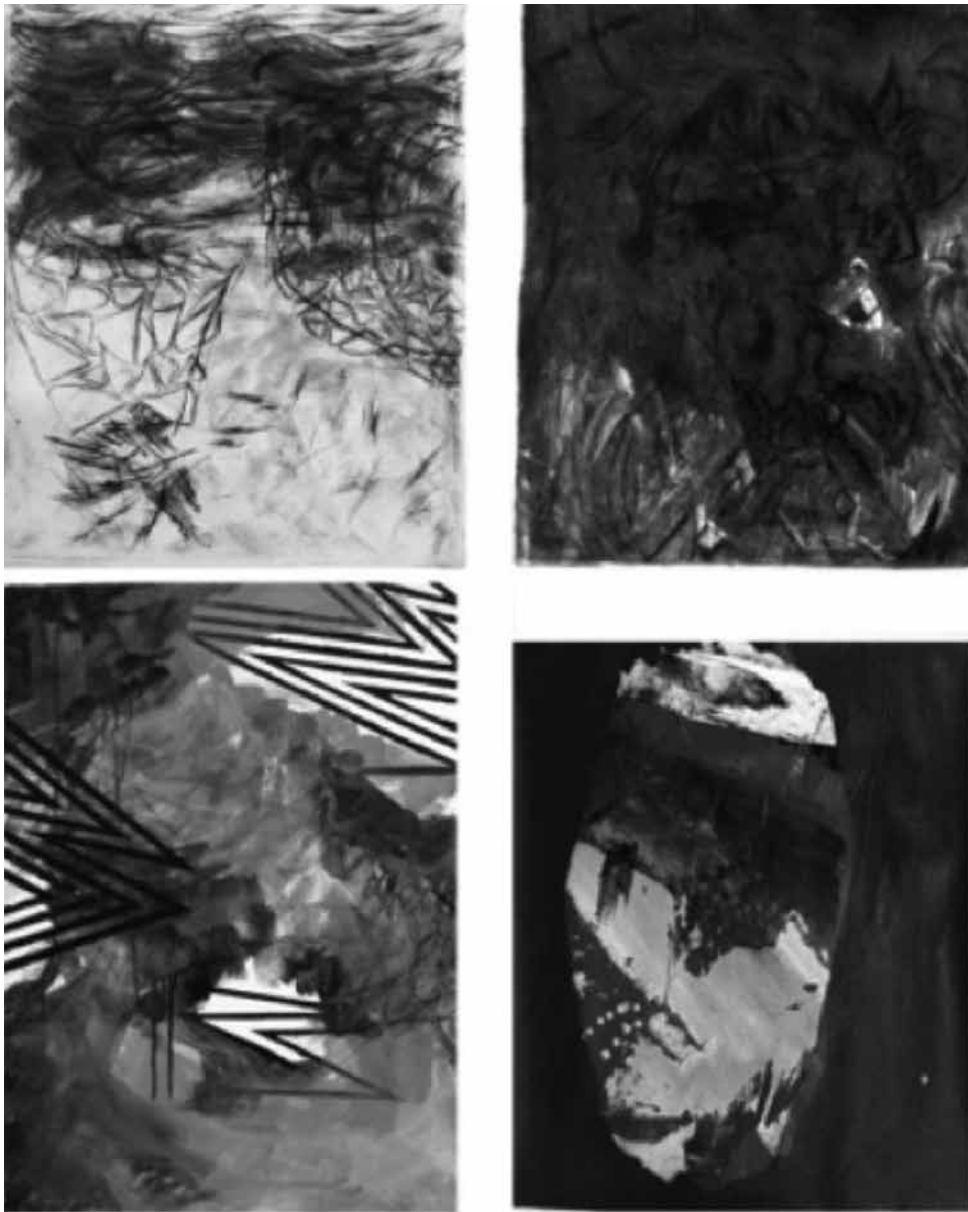


Figura 3

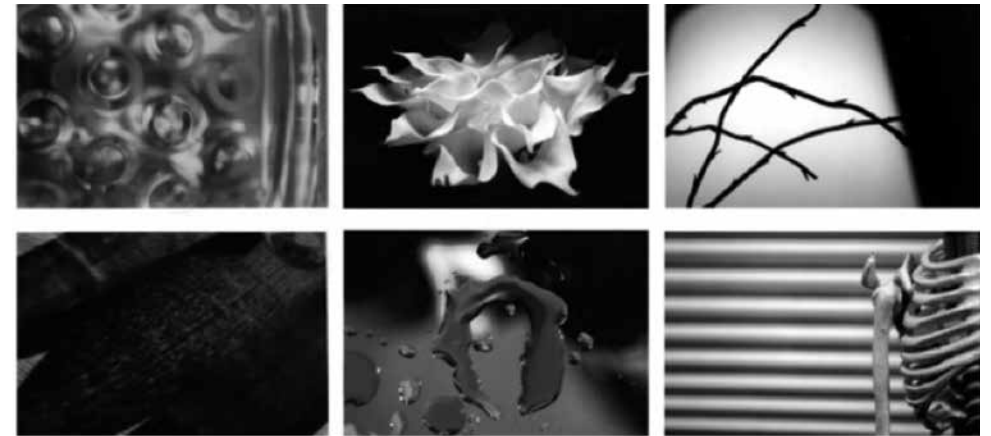


Figura 4



Figura 5

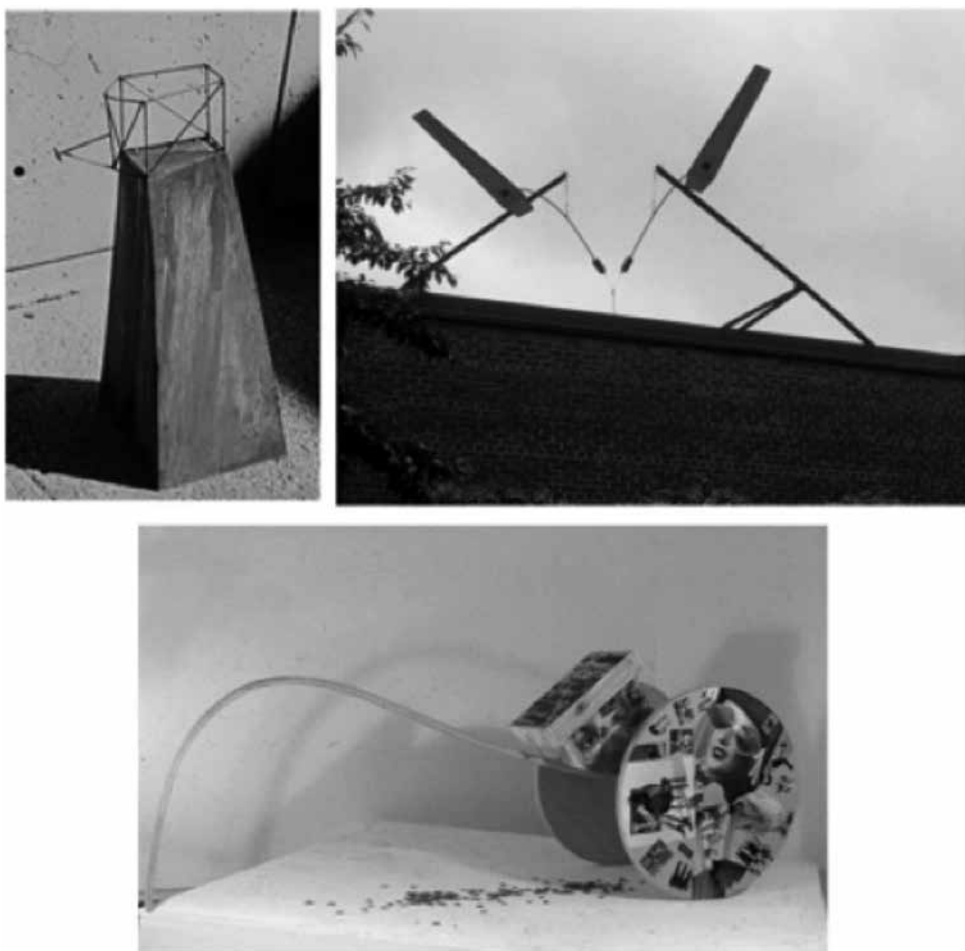


Figura 6

El segundo semestre es auto dirigido y tiene varias opciones de talleres, con variedad de medios, procesos y teorías que dan la oportunidad al alumno de elegir sus propias vías de conocimiento. Este semestre se divide en tres talleres secuenciales de cinco semanas, en los que se les presenta problemas más complejos esperando soluciones personales. Se pone énfasis en la investigación, así como en el desa-

rollo personal del lenguaje y del contenido de la obra. Es así como la teoría y práctica que se desarrolló en el primer semestre, ayudarán al alumno a dirigir sus propias exploraciones y estudios. Este periodo es un puente crítico entre experiencia inicial de fundamentos y las distintas disciplinas que ofrece la escuela.

### Ejemplo de un Taller del Segundo Semestre.

Título: *Del Espacio Colectivo al Espacio Íntimo.*

Este taller desarrolla en el estudiante habilidades de observación e investigación de espacios y las actividades que suceden en su interior. Los estudiantes trabajan en distintos sitios seleccionados por el profesor. Luego de la investigación hecha en los sitios o situaciones, en las cuales el estudiante se enfoca, se genera la producción de significados.

En este momento hay dos aspectos que el estudiante debe reconocer: Que la relación recíproca entre las condiciones físicas del sitio y el comportamiento humano demuestran que Función y Forma son los principios fundamentales de los objetos. La segunda parte es entender que en la construcción de significados, se presenta la relación entre el artista, el observador y el contexto. En muchos casos los estudiantes deciden trabajar con los objetos del sitio, los cuales son considerados mediadores entre el espacio y la actividad. Algunos alumnos enfatizan en el estudio de la parte física, otros les interesa más la actividad, el comportamiento o la situación.

En este periodo el estudiante se envuelve en procesos de investigación bibliográfica y de campo. Además de teorías básicas del diseño tridimensional, el alumno aprende técnicas de dibujo técnico, prototipos, modelos, presentación y comunicación visual y construcción de sus proyectos. El estudiante comprende que su diseño debe ser producto de un problema que desea resolver basado totalmente en su investigación.





Figura 7



Figura 8

62

Este taller es un ejemplo del carácter diversificado que cada uno de los talleres del segundo semestre tiene. Dar la oportunidad al alumno de experimentar en distintas áreas de la producción artística es fundamental en este modelo educativo. En este caso, el taller bordea áreas de la arquitectura, diseño industrial, urbanismo, escultura, arte público, intervención, moda y performance entre otros. Este taller enfatiza el trabajo colectivo, tanto en su investigación como en su proyección. Los estudiantes trabajan en grupo como en una firma de arquitectura o de diseño industrial intercambiando ideas y eligiendo conceptos colectivos.



Figura 9

63

Podemos concluir entonces, que si bien el Arte se ha separado de sus responsabilidades, privilegiando a las estructuras ideológicas y económicas, aún persiste un arte que busca reconectarse con lo social y la vida, aunque vemos lo difícil que es separarse de un modelo aprendido en la academia.

La experiencia en KCAI permite entender que cuando se tiene las condiciones correctas, tanto alumnos como profesores pueden embarcarse en una dinámica intelectualmente estimulante y desafiante. Aprender que es posible construir una filosofía colectiva donde se comprende que el arte es solo una parte de la educación, no la educación. Que una educación colectiva y participativa, abierta a las posibilidades y sin temor a lo impredecible, nos alienta hacia una vida en constante transformación y nos guía hacia los laberintos del conocimiento.

Se aprende que cuando la educación ya no tiene el estatus de un objetivo específico a ser conquistado, o un objeto a ser producido, la escuela empieza a ser cada vez menos un lugar de entrenamiento y un ejercicio de habilidades. Los espacios, las clases, los talleres se transforman en un lugar de cuestionamiento y reflexión. Se plantea entonces, la revisión de lo sensible como parte del intercambio de conocimiento y ante todo una educación existencial que se enfocaría en el derecho del estudiante al conocimiento que reconoce un espacio a su imaginación y creatividad, y la revisión de lo sensible como parte del intercambio de conocimiento.

*Black Mountain College* nos llevó a entender que la educación no es un sistema que opera sobre los estudiantes (por los maestros, el plan de estudios, la

burocracia) sino un sitio donde estos participantes son parte de una colaboración dinámica y recíproca.

El fundador de *Black Mountain College*, John Rice, creía que si la escuela pudiera imponer las condiciones correctas, inevitablemente se produciría un flujo de ideas únicas, libres y no jerárquicas entre profesores y alumnos. Planteó que las nuevas condiciones sólo pueden establecerse cuando las antiguas se vuelven intolerables. Los ideales que surgen de esta crítica, nos permitiría ser parte de una nueva visión que puede despertar una sensibilidad genuinamente distinta hacia el mundo y los seres humanos<sup>5</sup>. Un cambio genuino implica cambiar nuestras expectativas sobre la educación.

Mi experiencia durante 30 años de enseñanza determina que no existen fórmulas ni modelos a aplicar y que cada institución debe crear un modelo propio que responda a las fuerzas, condiciones y características de su cultura institucional. Existen muy pocas escuelas que profundicen el estudio de esta generación, que esté re-creando los entornos que habitan y haciendo conexiones significativas entre imágenes, historias, mitologías y sistemas de valores que son necesarias dentro de la educación y que han sido excluidos.

Artes Liberales y Estudio de Fundamentos son modelos de referencia importantes a revisar para el diseño de una nueva educación de las artes. Una educación que busque reconstruir un entorno perdido con la esperanza de producir resultados poderosamente nuevos. Construir un espacio educativo donde se renueve la pasión por el aprender y no únicamente el objetivo de un título que asegure estabilidad económica, sino el valor del proceso y del desarrollo del aprendizaje. Para esto, es necesario romper los marcos rígidos y conservadores que nos impiden saltar a este cambio sistémico de lo que llamamos enseñanza en general y en las artes en específico.

## Bibliografía:

- Devord, Guy. *The Society of Spectacle*. Translated by Donald Nicholson-Smith. New York, NY: Zone Books, 1999.
- Diaz, Eva. *The experimenters: Chance and design at Black Mountain College*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press, 2015.
- Haiven, Max. *Crises of Imagination, Crises of Power: Capitalism, Creativity and the Commons*. Montreal: Zed books and Fernwood Publishing, 2014.
- Heidegger, Martin. *Being on Time*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.
- Kristeva, Julia. *Crisis of the European Subject*. New York, NY: Other Press, 2000.
- Leski, Kyna. *The Storm of Creativity*. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.
- Moulier Boutang, Yann. *Cognitive Capitalism*. Malden, MA: Polity Press, 2011.
- Robinson, William. *Global Capitalism and the Crisis of Humanity*. New York, NY: Cambridge University Press, 2014.
- Sklair, Leslie. *Sociology of Global Systems*. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press, 1995.

<sup>5</sup> Eva Diaz. *The experimenters: Chance and Design in Black Mountain College* (Chicago: The Chicago University Press, 2015), 3-4.

**PEDAGOGÍAS  
EN EL CAMPO  
EXPANDIDO  
DEL ARTE**

## Resumen

El artículo expone la metodología desarrollada e implementada en asignaturas teóricas de la licenciatura de Literatura de la Universidad de las Artes (Guayaquil), metodología a través de la cual se han puesto en práctica procesos de apropiación creativa que han permitido la lectura de textos literarios desde la perspectiva de la creación artística. Procurando tomar cierta distancia con la perspectiva teórica tradicional que suele prevalecer en el ámbito académico para los estudios literarios —sin por ello necesariamente abandonarla—, la práctica docente establecida por el marco epistémico de la Universidad de las Artes ha exigido incluir en el estudio de la literatura una dimensión que se ocupe de su dimensión propiamente artístico-creativa, para lo cual se propone un mecanismo de abordaje de textos literarios que incluye la elaboración de productos creativos, ya sea escritos o de otra índole, como elemento complementario y potenciador del proceso primordial de la lectura.

68

## Palabras claves

apropiación creativa - lectura activa - pedagogías del arte - lectura y creación literarias - metodologías de enseñanza artística - recursos didácticos

# Leer creando: Trabajos de apropiación creativa en Literatura

Andrés Lanndázuri

## 1. Preliminares

69

El presente artículo tiene por finalidad exponer, de manera puntual, la metodología desarrollada e implementada en diversas asignaturas que he impartido en los últimos dos años en la licenciatura de Literatura de la Universidad de las Artes (Guayaquil). Dicha metodología ha buscado emplear, en cursos que tienen una orientación más bien teórica, procesos que permitan la creación artística a partir de la lectura de textos, en especial literarios. O quizá resulte más preciso enunciado al revés: se ha procurado fomentar, en cursos cuyo componente principal no tiene que ver necesariamente con el ámbito creativo, procesos de apropiación que permitan la lectura de textos literarios desde la perspectiva de la creación artística.

Partimos del hecho general de que la disciplina construida en torno a los estudios literarios —al interior de lo que académicamente suele conocerse como las “Humanidades”— ha adoptado tradicionalmente una perspectiva teórica algo distante del ejercicio mismo de la creación, siendo su preocupación fundamental el conocimiento *sobre*

o incluso *para* la literatura. Así, suelen encontrarse en los programas académicos de literatura asignaturas relacionadas con las llamadas *historia literaria* (que plantea un estudio desde una perspectiva diacrónica), *teoría literaria* (cuya perspectiva es fundamentalmente descriptiva y analítica), *crítica literaria* (que implica una pretensión más interpretativa o de construcción de juicios sobre obras, estéticas o estilos), y *literatura comparada* (cuya intención es “aproximar a la literatura a otros dominios de la expresión del conocimiento, o bien los hechos y los textos literarios entre sí”),<sup>1</sup> dejándose de lado justamente el aspecto de la literatura que tiene que ver con la *creación literaria* o más ampliamente con la *creación artística*.

En el contexto establecido por las pedagogías *de* y *desde* el terreno de la práctica artística que exige el marco epistémico de la Universidad de las Artes, mi reto fundamental como docente ha sido buscar recursos didácticos a través de los cuales ampliar y flexibilizar el horizonte académico con el que habitualmente se han construido y evaluado los conocimientos en el ámbito de la literatura. Siendo esta universidad una institución formativa orientada en buena medida hacia la creación artística, o por lo menos hacia el estudio y la comprensión de la dimensión artístico-creativa inherente al hecho literario, ha resultado necesario formular mecanismos diferentes a los postulados por los estudios literarios más tradicionales para dar cabida a un abordaje más lleno de posibilidades.

70

## 2. Las asignaturas

Con lo dicho como base, lo que presentamos aquí es el sistema montado para las materias “Literatura ecuatoriana I” (LIT 130), “Literatura ecuatoriana II” (LIT 131) y “Literatura latinoamericana I” (LIT 140), las tres pertenecientes a la formación básica de la carrera y que bien pueden encajar dentro del descriptor de “panorámicas”, en tanto pretenden enfrentar

1 Pierre Brunel, Claude Pichois y André-Michel Rousseau, *Qu'est-ce que la littérature comparée?*, citados por Elena Gallardo Paúls, “6. Las disciplinas literarias”, entrada del portal Sobre poética, blog que desarrolla los contenidos de los temarios universitarios de la UNED sobre Teoría de la Literatura, publicada el 23 de marzo de 2011, consultada el 11 de febrero de 2018, <https://peripoiotikes.hypotheses.org/366>. La clasificación de los estudios literarios que presentamos en este párrafo está tomada de lo que presenta Gallardo Paúls en este texto.

a los estudiantes a un corpus de lecturas que abarcan espacios culturales determinados por lapsos geográficos y temporales específicos. Así, LIT 130 corresponde a la producción de literatura escrita en lengua castellana en los territorios de la actual República del Ecuador durante los siglos XVI y XIX, mientras que LIT 131 continúa con esa misma producción en lo tocante a los siglos XX y XXI. Por su parte, LIT 140 cubre el lapso de los siglos XV a XIX en los territorios actualmente conocidos como América Latina, con atención, aunque limitada, a tradiciones distintas a las de la lengua castellana.

Las tres asignaturas mentadas tienen una orientación teórica en el sentido de que ninguna busca enfrentar a los alumnos al acto creador como tal, sino que más bien pretenden relacionarlos con unas “lógicas de periodización” y unos “hitos históricos” a partir de cuyo reconocimiento sean capaces de comprender una evolución literaria nacional o regional y, a través de la revisión y comentario de textos de las diversas épocas, “leer críticamente” y “problematizar el discurso oficial” de la cultura en cada período.<sup>2</sup> Según el programa de base, entonces, ninguna de las tres asignaturas en cuestión tiene prevista la implementación de actos de creación artística dentro de su pensum. Son, pues, fundamentalmente materias de lectura, cuyo objetivo principal es ofrecer a los alumnos un panorama lo más completo posible de las manifestaciones discursivas vinculadas con la literatura de los períodos y contextos correspondientes a cada caso, pensando siempre en fortalecer el conocimiento histórico y literario de esas tradiciones culturales y provocar en torno a ellas reflexiones detenidas y problematizadoras.

Si bien cada una de las asignaturas presenta particularidades propias en su cronograma de trabajo y su esquema de evaluación, puede decirse de manera general que las tres se fundamentan en procesos de aprendizaje que toman por principio la lectura y valoración de textos a través de los que pueda construirse una visión del panorama literario y cultural del período en cuestión. A fin de profundizar el conocimiento de la tradición escrituraria de cada lapso, los textos provienen de la misma producción discursiva de la época y abarcan registros textuales de diverso tipo. La dinámica de aprendizaje,

2 Los entrecomillados están tomados del “Expediente de la Carrera de Literatura”, documento inédito elaborado por la Universidad de las Artes (revisado y aprobado por el Consejo de Educación Superior) en la primera mitad del 2015 como aval de la carrera, p. 53.

71

por tanto, parte de una serie de lecturas dirigidas, propuestas por el docente, sobre las que se trabaja a través de fichas de lectura, comentarios y discusiones en aula que incluyen material teórico complementario para posibilitar una plena comprensión y un análisis amplio y enriquecedor de los registros.

Esta metodología de base se acompaña, además, por un ejercicio puntual de investigación y creación que los alumnos deben realizar como requisito para la aprobación del curso, según se describe en la siguiente sección.

Conviene señalar, por último, que, si bien las tres asignaturas corresponden a la malla académica de la licenciatura de Literatura, a menudo se ofrecen cupos como “unidad de descubrimiento” (crédito para otras carreras), por lo que no es raro que entre los alumnos presentes en la clase se incluyan estudiantes de otras disciplinas.<sup>3</sup>

### 3. La estrategia mixta de la “apropiación creativa”

72

El modelo propuesto plantea una metodología que permite combinar elementos de un formato “tradicional” junto a elementos de carácter más innovador. Esto último corresponde a lo que hemos denominado el “trabajo de apropiación creativa”, que se desarrolla de manera individual —salvo excepciones aisladas y debidamente justificadas— y se ejecuta de manera transversal en relación al contenido, las tareas y el tiempo que implica la asignatura. En conjunto, el sistema combina tres elementos de trabajo: 1) fichas de lectura, 2) exámenes escritos, y 3) trabajo de apropiación. Los tres tienen una ponderación similar en la calificación del curso, por lo que resultan igualmente importantes y necesarios para la aprobación del mismo<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Hasta el momento he podido contar con alumnos de las carreras de Cine, Artes Musicales y Artes Visuales, aparte claro está de los de Literatura, que son siempre la mayoría. No ha sido así todavía con alumnos de Creación Teatral, Danza y Producción Musical, las otras tres carreras que se ofrecen en la UArtes.

<sup>4</sup> He probado distintos esquemas en el transcurso de los últimos dos años, hasta llegar a establecer un modelo en el que el portafolio de fichas y los exámenes equivalen al 70% de la calificación del curso (35% para cada elemento), dejando 30% para el trabajo de apropiación/creación. Cada uno de los componentes, además, está repartido en dos fases correspondientes a las dos mitades del semestre. La descripción que sigue corresponde a la asignatura LIT 130, que es la única que he impartido ininterrumpidamente todo este período de tiempo y por lo tanto la que más oportunidad me ha dado de probar la metodología. El esquema no ha sido exactamente el mismo para las otras dos asignaturas, si bien la idea detrás del trabajo de apropiación es básicamente la misma.

**Las fichas de lectura** están pensadas para hacer un seguimiento del proceso de lectura y comentario de textos, el cual, como dijimos, es central para el contenido de cualquiera de las tres asignaturas en cuestión. El trabajo en este rubro consiste en la elaboración y presentación periódica de resúmenes y/o comentarios correspondientes a todos los textos de lectura obligatoria consignados en el programa. Los alumnos deben entregar las fichas según el calendario de lecturas que consta en el cronograma de trabajo del curso, el cual se entrega el primer día de clases como parte del sílabo de la materia. Las fichas siguen un modelo textual bastante sencillo propuesto por el docente, para lo cual se pone a disposición de los alumnos uno o varios ejemplos al inicio del curso.

Estas fichas no reciben una corrección individual: el docente simplemente revisa que su contenido corresponda con el material propuesto y, si esto se cumple, la ficha es aprobada y almacenada en un archivo que queda en su poder a lo largo del semestre. La calificación se articula a través del registro que hace el docente de la entrega (puntual o atrasada) de las fichas, con lo que los alumnos tienen claro que no les conviene atrasarse o dejar vacíos en su carpeta de trabajos. Los alumnos tienen la oportunidad de corregir, aumentar o revisar las fichas entregadas en cualquier momento en que deseen hacerlo a lo largo del semestre. La utilidad de las fichas, además de servir de seguimiento a las lecturas sin necesidad de hacer controles regulares, se potencia con el segundo elemento del sistema, pues estas son el único material al que los alumnos pueden acceder para la elaboración de sus respuestas en los dos exámenes escritos del semestre.

73

Así, los **exámenes escritos**, que se realizan al finalizar cada uno de los parciales del período académico, son dos evaluaciones formales, realizadas en aula, en las que los alumnos deben responder a una o varias preguntas en una modalidad de ensayo breve, con la ayuda justamente de sus fichas de lectura. Las preguntas abordan los diversos temas y textos tratados durante el lapso correspondiente. La conexión estrecha entre fichas y exámenes permite que los alumnos tomen muy en serio el proceso de lectura y fichaje, pues de él depende en gran medida su éxito en el curso.

Hasta aquí lo que podríamos llamar un esquema tradicional, en tanto implica un proceso de lectura y procesamiento de textos habitual

en una clase de este tipo. Aquí se engarza el tercer punto del sistema, al que llamamos **trabajo de apropiación**. En síntesis, se trata de una *valoración*, por parte del alumno, de un texto específico que corresponda a uno o varios de los temas, obras o autores abordados en el curso. Para formular este trabajo, cuya ideación se hace en conjunto con el docente durante las primeras semanas y que incluye, como primera parte, la presentación de una propuesta por escrito, el alumno puede tomar en cuenta dos posibles modalidades: primero, un texto analítico-descriptivo, de mínimo 6 páginas en formato académico, en el que se aborde y trate el tema asignado de manera teórico-reflexiva; o segundo (y este es el elemento novedoso) un trabajo de apropiación creativa, en el que el alumno proponga y desarrolle una visión particular del material abordado desde una perspectiva artística innovadora. En este último caso, el alumno puede acudir a diversos registros discursivos o bien a otras formas de representación que no tengan necesariamente que ver con la palabra escrita.

74

Este trabajo final, como vemos, abre una gama de opciones para el alumno. En los dos extremos más lejanos del abanico se sitúan, por un lado, el escrito de tipo ensayo (en tanto herramienta tradicional para dar cuenta de un tema a través de su consideración en un texto valorativo), y por otro la propuesta creativa (en tanto aspecto no tradicional y enteramente abierto a la exploración). Esta apertura de posibilidades resulta por lo general enormemente atractiva para los estudiantes, por lo que ha sido muy común que gran cantidad de ellos desarrollen proyectos entusiastas.

Según la experiencia que he tenido hasta el momento, basta con explicar de manera general la propuesta, haciendo énfasis en que cualquier tipo de producto o registro podrá ser aceptado (siempre y cuando tenga relación con alguno o varios de los textos que forman parte de las lecturas del curso), para que empiecen a surgir proyectos de todo tipo. A fin de guiar el proceso, establezco en el calendario del curso una o varias fechas para que los alumnos presenten sus propuestas por escrito, en las cuales les pido que incluyan una presentación del texto o tema escogido, una explicación detallada de las razones por las que se ha hecho tal elección, los rasgos generales de la propuesta de trabajo y una bibliografía mí-

nima de consulta.<sup>5</sup> Ese requisito es la forma en que por una parte obligo a los alumnos a pensar en su proyecto y empezar a realizarlo con antelación, y por otra la forma en que puedo acompañar el proceso a través de observaciones, correcciones y/o consejos.

Debido a que, según veremos, las propuestas abarcan una gran cantidad de formatos y registros, el sistema de evaluación lo desarrollo a partir de las propias propuestas presentadas por los alumnos. En la fase de ideación del proyecto —que puede tomar varias semanas en algunos casos—, me preocupo por hacer ver al alumno el horizonte de expectativas que él mismo genera con su propuesta. Procuero hacer que todos asuman un trabajo factible y sensato para el tiempo y los recursos de los que disponemos, y me aseguro que las propuestas de creación no dejen de estar claramente vinculadas con los textos que se escogen como punto de partida para los trabajos. Para evitar que el proyecto creativo termine olvidando su carácter de apropiación y se aleje demasiado de su texto de base, parte de la exigencia para quienes optan por este tipo de trabajo es que acompañen su resultado de un texto explicativo-justificativo en el que señalen de manera detallada y clara cuál es el texto o tema que escogieron para trabajar, cómo han trabajado a partir de él y cuáles han sido sus resultados. Con este escrito, además, dispongo de una explicación de primera mano que me permite entrever los hilos de la producción realizada y al mismo tiempo corroborar que el alumno haya sido capaz de vincular su trabajo de creación con los textos o temas que le sirven como génesis.

75

Para recibir asistencia en la elaboración de este trabajo, el alumno puede hacer uso del tiempo asignado para el seguimiento académico (tutorías). Así mismo, se permite la entrega de borradores para revisión, sin carga de nota, hasta la penúltima semana de clases. Toda esta estrategia mencionada, por último, está descrita en el sílabo mismo de la materia, por lo que el alumno tiene conocimiento del proceso desde el primer día de clases. A su vez, procuro ser insistente sobre el tema a lo largo del semestre para fomentar el correcto desarrollo del trabajo.

<sup>5</sup> En ocasiones he optado también por hacer de esta propuesta no necesariamente un documento escrito, sino una sesión de tutoría presencial con el alumno para que éste me explique lo que tiene en mente y juntos podamos determinar los detalles específicos que se tomarán en cuenta.

## 4. Los resultados

Según la experiencia tenida hasta la fecha, alrededor del 80% de los estudiantes se alejan del ensayo tradicional y optan por el trabajo de apropiación creativa.<sup>6</sup> La cantidad y variedad de registros que he ido acumulando es francamente sorprendente, por lo que resultaría imposible dar aquí una muestra cabal de lo que el sistema ha producido. Procuero hacerlo con la siguiente tabla, la cual recoge de manera esquemática todos los tipos de producto que he podido observar, según sus diversos registros materiales. Debe señalarse que estos registros a menudo incluyen presentaciones originales y con diverso nivel de elaboración (como manuscritos a pluma o presentados en papel envejecido, por ejemplo, u otras materialidades de esa índole):

Registro	Productos
Texto escrito	Imitaciones de diverso tipo Continuaciones o fragmentos añadidos Creaciones propias "basadas en" o "inspiradas por" las lecturas. Ensayos "creativos" <sup>7</sup>
Imagen fija	Representaciones pictóricas de elementos presentes en los textos Cómics o novelas gráficas Collages Trabajos fotográficos
Audiovisual	Presentaciones interactivas (formato digital) Videoclips Adaptaciones de obras en video (cortometrajes)
Sonido	Canciones (registradas o presentadas en vivo) Sonodramas Crónicas radiales
Escénico	Performances Pequeñas representaciones dramáticas
Escultura	Objetos relacionados con elementos textuales

6 El 20% restante prefiere escribir sobre lo que ha leído desde alguna perspectiva teórico analítica específica. Para plantear ese ensayo, utilizo el mismo sistema con el que todos plantean su propuesta, y realizo el mismo seguimiento.

7 Con esto nos referimos al trabajo de una alumna cuyo proyecto fue desarrollar las dos posibilidades del ejercicio a la vez: escribió un ensayo sobre una novela —en ese caso fue *El lagarto en la mano* (1965) de Juan Andrade Heymann— utilizando los recursos creativos neo vanguardistas que la propia novela presenta para construir su discurso.

Los productos presentados en su mayoría evidencian un alto nivel de compromiso y un empeño considerable en su elaboración. Así, en suma, el proceso ha demostrado ser eficiente para activar en los alumnos un interés particular en las lecturas abordadas, interés que se ha visto potenciado y sostenido por el trabajo de creación artística al que se enfrentan para procesarlas.

La fase que quedaría pendiente por abordar es la generación, dentro de la misma metodología del programa, de un espacio para visibilizar las creaciones entre los propios compañeros del curso y aún entre alumnos y profesores externos a las asignaturas, con la intuición de que tanto metodología como resultados podrían resultar provechosos en el contexto de nuestra comunidad académica.

## Bibliografía:

"Expediente de la Carrera de Literatura", documento inédito elaborado por la Universidad de las Artes para revisión y aprobación del Consejo de Educación Superior, 2015.  
Gallardo Paúls, Elena, *Sobre poética*, blog que desarrolla los contenidos de los temarios universitarios de la UNED sobre Teoría de la Literatura, <https://peripoiotikes.hypotheses.org/366>.



## Resumen

En este texto se describe un ejercicio diseñado para talleres de creación y dirigido a estudiantes de arte. Se trata de cinco pautas para la escritura de un relato que luego será adaptado a un lenguaje visual o audiovisual. En paralelo al desarrollo del ejercicio, y al apoyo de la frase de Jacques Lacan, “la verdad tiene estructura de ficción”, se estudian ciertas nociones teóricas: la creación, el proceso y el delirio de Gilles Deleuze. El propósito es que los estudiantes, a través de la construcción de un relato, trabajen en diferentes medios y lenguajes. El taller no privilegia ninguna disciplina o técnica artística por sobre otra, y busca que, durante el proceso de creación, el estudiante problematice y teorice sobre el acto de creación, sobre qué es el arte, sobre qué es un lenguaje o práctica artística.

## Palabras claves

relato, verdad, ficción, creación, proceso, delirio

78

# La verdad tiene estructura de ficción. Relatos y derivados

César Portilla

## Antecedentes

El presente texto describe un ejercicio diseñado para talleres de creación, y dirigido a estudiantes de arte. Se lo puso en marcha por primera vez en la Universidad San Francisco de Quito, en la asignatura, *Taller de medios mixtos* (2002-2005), que es común a las carreras de artes plásticas, cine y música. Además, se lo realizó en el *Taller de arte* en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes, en la Universidad Católica del Ecuador (2002-2005), así como también en la Facultad de Artes en la Universidad Central del Ecuador (2016-2017), en el curso de *Procesos Creativos*, y en la Academy of Media Arts en Colonia, Alemania, en el Seminario de *Video-Art Introduction* (2013).

Fui invitado a dar clases en la Universidad San Francisco después de hacer una exposición. Las características de algunos de mis trabajos fue lo que interesó a la universidad. Una parte de mi obra se encuentra a medio camino entre la fotografía y el cine, entre el cine y la radionovela, entre el show, el performance o la conferencia, en el “entre-dos”. Me interesa mucho los cruces entre las artes, el aspecto

79

“poroso” del arte, la capacidad de los artistas en trabajar con diferentes medios y lenguajes. Así, diseñar e implementar las clases, a través de ejercicios de creación, me permitió posicionar ciertas ideas sobre lo que considero que es el arte, y en donde el relato tiene un lugar importante. De ahí en adelante, he ido incorporando, a los ejercicios prácticos, el estudio de ideas, nociones y conceptos teóricos que permiten problematizar y cuestionar el acto de creación y pensar qué es el arte.

Se trata de un curso teórico práctico. Se parte de la escritura de un relato, propongo a los estudiantes ciertas pautas que funcionan como una estructura para escribir una ficción. En términos teóricos la frase de Jaques Lacan según la cual “la verdad tiene la estructura de una ficción”<sup>1</sup>, sirve de fondo para reflexionar sobre sus escritos. Además de ésta, otras nociones teóricas son tratadas y, más que ser estudiadas epistemológicamente, pretenden dar herramientas de reflexión a las prácticas artísticas: mientras los estudiantes elaboran sus ejercicios de forma práctica, se problematiza lo que significan o pueden significar dichas prácticas. Estas nociones son el proceso y el delirio desarrolladas por Gilles Deleuze<sup>2</sup>.

80

## Pautas para construir un relato

Estas pautas, a la vez que dotan de una estructura y de líneas a seguir, trabajan como obligaciones o como obstrucciones. Creo que es más fácil tener una estructura preestablecida, que enfrentarse a una página en blanco y empezar a escribir desde cero. De manera paradójica, en la creación, las restricciones parecen funcionar como detonadores de ideas.

Son cinco pautas, cada una tiene un propósito propio.

### **1. Dos personajes. Entre los dos existe un afecto.**

Los estudiantes crean los personajes y escogen el afecto o el sentimiento. A menudo el personaje escogido es la misma per-

sona que se dobla: en el sueño y en la vigilia, en el presente y el pasado, en un personaje bipolar, etc.

### **2. Están “consumiendo” algo:**

#### ***comiendo, bebiendo, tomando alguna substancia.***

El desarrollo del relato se irá definiendo por la cantidad y calidad de lo que consumen, por ejemplo: almorzar no es lo mismo que cenar o desayunar; beber café no es lo mismo que beber agua aromática; tomar whisky no es lo mismo que tomar cerveza, etc. Los estudiantes suelen estar más expuestos a las sustancias que circulan clandestinamente, esto determina un tipo de comportamiento, de hablado, de espacio de encuentro, etc. La elección depende también de los presupuestos económicos con los que disponen para su tiempo libre.

### **3. Salen a un espacio público**

Un espacio público, aquí, es simplemente un lugar donde se encuentran otras personas, gente desconocida. Los lugares escogidos determinan el desarrollo de los acontecimientos, puede ser un bar, un café, un concierto, un partido de fútbol, etc. Y dentro de estas opciones existe una multiplicidad de otras elecciones, por ejemplo: la música que se escucha en el lugar, la gente que concurre, el precio de lo consumido etc. Esta pauta nos permite hablar de los espacios generadores de cultura, del espacio específico: cada lugar tiene su historia, significa algo, es signo. El interés es utilizar esa semántica como parte constitutiva de la historia.

### **4. En ese sitio estará alguien, un tercer personaje, que tiene alguna diferencia con uno de los dos personajes del inicio.**

Esta pauta tiene un propósito narrativo, es la que crea el conflicto, cambia el ritmo y la intensidad del relato. El grado y tipo de diferencia escoge el alumno, muestra lo que es considerado un problema, una diferencia entre dos personas, etc.

### **5. Es una noche que los personajes no olvidarán, que se convertirá en una anécdota que será contada por los involucrados.**

Esta pauta construye el desenlace, el fin del relato. La historia, así, se convierte en un todo, en un fin específico que

81

<sup>1</sup> Jacques Lacan, *D'un discours qui ne sera pas du semblant*. *Liturerre, Séminaire du 12 mai 1971*, disponible en Internet en <http://espace.freud.pagesproorange.fr/topos/psych/psysem/semblan/litura.htm>

<sup>2</sup> Gilles Deleuze, *Anti-Edipo et autres réflexions*. Disponible en Internet en: La voix de Deleuze, [http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id\\_article=68](http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=68)

se aleja de los hechos reales pasados, si los hubiera. Se convierte en un objeto literario con sus propias leyes, dinámicas y valores.

Hay que señalar que los estudiantes pueden cambiar el orden de las pautas, no usar todas. El principal propósito es que escriban, que resuelvan un problema técnico, la historia. Sin embargo, una vez comenzado, el relato puede seguir su propio camino. El formato en el que es construida la historia es intencional porque pretende utilizar cuestiones familiares al estudiante.

Una vez que se ha revisado el relato, se ha discutido, se ha sugerido correcciones por parte del profesor y de los estudiantes, y se tiene una versión definitiva, el siguiente ejercicio es adaptarlo a un lenguaje visual (video, *stopmotion*, animación, historieta, foto novela) o sonoro (música, narración, etc).

Para la realización de videos se arma grupos de trabajo donde se escoge cuál es el relato a ser adaptado. Se trabaja en la producción práctica, en la logística del rodaje, donde todos los integrantes del grupo participan de una u otra manera: ya sea como director, como operador de cámara, en el sonido, etc.

Los aciertos logrados con la creación del ejercicio desarrollado y sus pautas podrían ser los siguientes:

- Es un ejercicio fácilmente reproducible.
- Es susceptible de ser mejorado.
- Es posible contextualizarlo a diferentes lugares.
- Puede ser apropiado y refuncionalizado por los usos particulares de cada sitio en donde se ponga en práctica.
- Da ciertas competencias y habilidades a los alumnos
- Se discute y trabaja sobre diferentes lenguajes y dispositivos.
- Se tiene resultados a corto plazo, se obtiene varios productos: cuanto más trabajo audiovisual.
- Se trabaja en colectivo.

En los diferentes lugares donde se ha llevado a cabo, la estructura teórico-práctica se ha mantenido, lo que ha variado son las obras, los artistas, las películas que se han analizado.

El mayor problema es quizás el tiempo que toma organizar los grupos, realizar un cronograma de trabajo y ceñirse a lo planificado. Hace falta mucha organización e inversión de tiempo y esfuerzo por parte de los estudiantes. Es necesario y a veces complicado que los estudiantes sean independientes, que trabajen por sí solos. Hace falta hacer un seguimiento continuo, que dependiendo de los grupos, puede resultar agotador .

## La verdad tiene una estructura de ficción

Hay un abismo insalvable entre la unidad orgánica de la vida y lo que contamos de ella, una brecha entre lo que se presenta ante nosotros como vida y el relato que hacemos de ésta, su producción simbólica. Existiría, entonces, una narrativa que se construye a través de un acto violento de sustracción, perpetrado por la imaginación, que intenta dar orden a lo que en principio no lo tiene, y quiere, así, construir la realidad. Esta brecha, creo, es el problema de la filosofía y del arte, trabajada con diferentes herramientas y con diferentes funciones. Mientras la filosofía intenta entenderla, describirla, interpretarla, el arte ficción, la representa, la utiliza como material de producción. Hay quizás una voluntad demostrativa en la una y una voluntad seductora en el otro.

En la creación de relatos, en las ficciones, encontramos una relación fundamental entre el ser humano y el arte -la literatura-, como lo señala Jacques Rancière: los humanos somos ante todo traductores y narradores<sup>3</sup>. Lo que me interesa de esto es el aspecto fundamental, lo primordial del hecho de contar, Rancière dice que “la literatura [...] es el arte de la palabra sin otro lugar ni norma que el poder común del lenguaje”<sup>4</sup>. Es por esto que proponemos, como punto de partida, la escritura de un relato, vemos el narrar como un hecho común a todos, como una capacidad innata de la especie humana.

3 Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique, 2008.

4 Jacques Rancière, *Et tant pis pour le gens fatigués*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, p.64.

Este relato luego será trasladado, traducido o adaptado a una obra visual o audiovisual, los estudiantes elegirán el medio o el lenguaje que les convenga. En este sentido, busco un acercamiento “salvaje” a los medios y lenguajes: los estudiantes, sin saber demasiado, en términos de experiencia, de no ser expertos, producen “obras artísticas” u obras que pretenden tener un efecto poético. Me interesa cómo los artistas plásticos o audiovisuales abordan la literatura. Luego, en la producción de la obra visual o audiovisual, antes de enseñarles a manejar programas informáticos de edición de video o de audio, por ejemplo, miramos el aspecto poético, lo que puede ser arte. Umberto Eco define de manera simple pero efectiva lo que es este efecto poético: “la capacidad exhibida por un texto [o por una obra de arte cualquiera] de generar lecturas siempre diferentes, sin que jamás se agoten sus posibilidades”<sup>5</sup>. El taller, así, no está ligado a una disciplina específica.

84

A través de las pautas dadas para construir las ficciones, lo que intentamos es que en los relatos –tanto en los escritos como en los productos visuales o audiovisuales, derivados de los primeros-, los personajes contruidos, más que portadores de ideas, sean portadores de gestos, que estén dentro de situaciones que muestren una verdad que no es la descrita en términos sociológicos, sino que sean situaciones de un contexto, que se cuenten comportamientos que seguramente son movilizados por ideologías, pero que no sean explícitas, y que sin embargo van a mostrar el momento globalizado de nuestro tiempo y de esta sociedad. Es en este sentido que la frase de Lacan funciona, la verdad tiene una estructura de ficción: verdad, no en el sentido de hecho comprobable, sino que los relatos sirven como informantes de un contexto, de una ciudad que los jóvenes la viven, la conocen, de personajes que se organizan en sus ficciones y, que en último término, nos muestra una forma de vida, una manera de poblar los espacios, las historias y las anécdotas, donde se detecta el humor local, así como la dependencia a una cultura cada vez más americanizada o global. Creo que son las obras de arte las que nos proveen y nos facilitan una idea

5 Umberto Eco, *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Éditions Grasset, 1983, p. 15.

de los contextos, y no al revés. Es a través de las obras de arte que tenemos acceso a una cierta verdad de los contextos. Quizás un buen ejemplo para explicar esto son los talleres de rap y hip-hop que impartí en el Centro de Rehabilitación para adolescentes Virgilio Guerrero (1999-2001). La idea fue acercarlos, a los jóvenes detenidos, un lenguaje musical y una estructura para escribir (en rima), en el que puedan contar sus historias, sus mundos, sus valores, sus consumos, sin sentirse censurados. El resultado fue una serie de letras de canciones que ficcionan y hablan de sus experiencias y deseos, a través de su propia jerga. Las canciones decían quizás más que el delito por el que fueron inculcados, no en los hechos relatados, sino en la energía, en la estructura interna de las situaciones ficcionadas y narradas. Los diferentes temas eran tratados a través de varias figuras retóricas como la metáfora, la ironía, el sarcasmo, la metonimia, etc. A lo que habría que añadir elementos performáticos a través del cuerpo puesto en escena.

85

Cuando decimos ficcionar, señalamos un elemento importante que quiere conscientemente alejarse del trabajo documental estricto y descriptivo que simplemente informa. Este ejercicio insiste en la construcción de un relato que no se limite a la descripción de hechos de manera neutra – asumiendo que eso fuera posible- sino que pide elaborar un texto cuya importancia no esté determinada por la realidad de los hechos factuales, sino por la veracidad del relato. Quizás un ejemplo pueda ayudarnos a entender la relación entre verdad y ficción.

Slavoj Zizek señala que lo que hace a la narración de una mujer violada -u otra narración de hechos traumáticos- veraz o verdadera es su irrealidad factual, su confusión, su inconsistencia. Si la víctima es capaz de narrar su dolorosa y humillante experiencia de una manera clara y con todos los datos ajustados a un orden consistente, haría sospechosa su verdad<sup>6</sup>. El autor, cuando se refiere a lo irrepresentable del Holocausto, dice que de éste no se puede hacer arte documental realista ni una prosa descriptiva, sino, más bien, una descripción que extraiga de la realidad confusa su propia forma interna. Del mismo

6 Slavoj Zizek, *Violence. Six Sideways Reflections*, Profile Books, London, 2009, p. 3

modo que, en su música atonal, Arnold Schoenberg extrajo del terror totalitario su forma interna: su técnica se caracteriza por la emancipación de las disonancias y el rechazo de toda jerarquía tonal que se asocian a atmósferas angustiosas y torturadas<sup>7</sup>. Algo similar podemos decir de lo que hace William Burroughs en sus ficciones delirantes, donde su condición de drogadicto le reduce a un cuerpo controlado por la dependencia a una sustancia y por las leyes del mercado de la droga. Burroughs establece, así, la relación entre la adicción y las sociedades contemporáneas, entre la dependencia y el consumismo, entre el toxicómano y las sociedades de control, entre el mercado de la droga y el monopolio. El arte mostraría una verdad más allá de la descripción factual de los hechos o de los datos sociológicos<sup>8</sup>.

## El proceso y el delirio

86

Abordamos la creación partiendo de las nociones de *proceso* y de *delirio* elaboradas por Gilles Deleuze. Según el filósofo francés, el proceso es un movimiento de viaje cuyo trayecto no preexiste al viaje, es decir que se realiza en su propio trayecto, en su propio movimiento. Esto se diferencia del procedimiento –cuyas raíces etimológicas son las mismas de proceso –, que, por el contrario, tiene etapas marcadas y estrictas para conseguir un resultado específico. En el proceso el camino está abierto, no hay un resultado previsible. El proceso es la creación de líneas de fuga, posibilidades de vida abiertas a nuevos trayectos.

En este sentido, la creación artística, pensada como proceso, no está determinada, no hay una sola forma o metodología válida. El artista se dirige hacia lugares que no están definidos de antemano. Cada artista inventa y construye sus propios procesos. El artista debe administrar las tensiones que aparecen, que se crean al interior de cada proyecto, es una cuestión de dosificar tanto en el aspecto subjetivo

7 Slavoj Žižek, *Less Than Nothing, Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*, New York City, Verso, 2012, p. 24.

8 César Portilla, *L'artiste en tant que sujet politique. Deux exemples: William Burroughs et Cildo Meireles. Trois œuvres: "Last Words", "Insertions Dans les circuits idéologiques" et "Le Sermon sur la montagne: Fia Lux"*, tesis doctoral, disponible sur: <http://www.theses.fr/2015PA080071>

como en el aspecto práctico de realización. Durante este proceso el artista se ve expuesto a elegir: temas, materiales, medios, lenguajes, géneros, métodos, lugares de exposición, etc.

El delirio es considerado por Deleuze como un proceso enmarcado en un campo histórico-social. La noción de delirio abre, así, un aspecto político que me interesa particularmente discutir con los estudiantes a la hora de plantearles el ejercicio, ya que tratándose de la construcción de un relato –en el que muy probablemente sus experiencias personales serán una especie de materia prima–, se corre el riesgo de que la historia se vuelva demasiado personal y anecdótica. En este sentido, Deleuze advierte que el arte no es el pequeño asunto privado: todos tenemos un amor perdido o un familiar muerto, pero eso no es suficiente para hacer arte<sup>9</sup>. Una cosa es hablar de mi niñez, otra es hablar de la niñez. Así, se delira la tribu, las poblaciones, los continentes, toda una constelación histórico mundial.

El trabajo de las dos nociones (el proceso y el delirio), es complementado con la conferencia *El acto de creación*, de Gilles Deleuze, donde propone que toda idea viene comprometida con su modo de expresión. No es lo mismo tener una idea en filosofía que en ciencia o que en arte. No es lo mismo tener una idea en cine que en pintura. Las ideas, dice Deleuze, son potencialidades. Un aspecto del proceso creativo de Alfred Hitchcock pude ilustrar cómo, efectivamente, una idea está comprometida con su modo de expresión. Veamos a continuación una idea en cine:

87

“Yo quería filmar una larga escena de un diálogo entre Cary Grant y un capataz de la fábrica de cadena de ensamblaje [...] detrás de ellos, el automóvil comienza a ajustarse pieza por pieza, incluso se le pone aceite y se lo llena de combustible; al final de su diálogo, ellos miran el automóvil completamente terminado, y dicen: “Es formidable ¿no? Abren entonces la puerta del auto y un cadáver cae”<sup>10</sup>.

Vemos que la escena descrita es cinematográfica en el sentido de que guardaría toda la potencia visual desconcertante solamente si

9 Gilles Deleuze, *L'abécédaire de Gilles Deleuze*, interviewé par Claire Parnet, Paris, 1995

10 François Truffaut, Hitchcock, Paris Ramsay, 1990, p. 217, citado por Slavoj Žižek, “Alfred Hitchcock, ou comment faire un remake”, op, cit., p. 167.

es creada con las herramientas de montaje propio al cine, y mostrado a través de los dispositivos de este arte. Parece que Hitchcock partía de ideas de este tipo que se le “imponían” a él, y que en un segundo momento construía el relato que serviría de pretexto a su utilización. Según Slavoj Zizek, Hitchcock, trabajaba sus filmes como un conjunto de temas, generalmente visuales, que no eran el producto de un guión preestablecido<sup>11</sup>. En este sentido esta escena es un potencial autónomo. Esta escena podría haber sido parte de diferentes filmes sin ninguna relación aparente entre sí.

## Soporte didáctico

Una vez planteado el ejercicio y trabajadas las nociones antes mencionadas, pasamos con los estudiantes a un proceso, relativamente largo, de escritura, corrección y reescritura del relato. Durante esta fase, vemos y discutimos la obra de artistas provenientes de diferentes disciplinas artísticas. Por ejemplo vemos películas como *5 Obstructions* (2003), de Lars Von Trier, *Blue Velvet* (1986) de David Lynch, *Lumière y compañía* (1995), etc. Leemos cuentos de autores como Raymond Carver, Boris Vian, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Alessandro Baricco, etc. Escuchamos música de diversos géneros: Miles Davis, Charles Mingus, Laurie Anderson, Arnold Shoenberg, Philippe Glass, etc.

88

<sup>11</sup> Slavoj Zizek, “Alfred Hitchcock, ou comment faire un remake”, in *Lacrimae rerum*, Paris, Éditions Amsterdam, 2005, p. 157.

## ANEXOS

### Muestra de resultados obtenidos

#### 1.

#### La Motivación de Curlie

#### Karina Gabriela Báez Villavicencio. 5to nivel.

Pensamiento de Curlie antes de despertar: -Tengo frío cuando despliego mis ojos, más bien, al despertar tiemblo como un infeliz que en su vida ha visto el sol. ¿A qué se debe esta sudorosa sensación que engaña mis días de descanso? ¡Cuánto no conozco sobre mí y mis malestares!-.

Pensamiento de Curlie despierto: -No, Curlie, en realidad no eres como ayer, el tiempo es relativo en esta habitación, ni siquiera allá, en el sueño donde caminabas con calma vestido de seda...-. Intenta recordar parte de su primer sueño. El nombre de una pequeña que corre en las esquinas de su casa, aparece: Trinna, de aproximadamente 10 años.

Trinna es la autora de todos los sueños de Curlie, causante de las decisiones de Curlie, ella es Curlie en los sueños.

Pensamiento de Curlie: -Si este es un sueño, lo sabrás cuando entre las paredes resuenen sus campanas, de esta forma sabré que no hay que temer, pensar ni nombrarla-. Curlie intenta evadir la relación que ha construido con Trinna hace dos meses.

#### Primer sueño de Curlie:

Trinna: pero esto no será posible si comes, barres, y bebes mi nombre. Es hora de salir, Curlie, no será mucho tiempo, pues entiendo tu condena a esta casa, pero respirar nos hará bien a los dos, demos un paseo al mundo real.

Curlie piensa que debe conseguir otra alfombra, pues el vecino ha llorado en su techo durante 9 años y ha ocasionado inundaciones

89

en su cuarto; gracias al descuido de las goteras, hoy su alfombra alberga un enjambre de insectos aplastados.

Curlie despierta en la mañana con una flor de ideas, irritado por sus sueños, por Trinna y los pasos del vecino. Toma parte en el asunto, considerando una nueva comodidad: alfombrar todo su hogar.

Vecino de Curlie: El vecino de Curlie es un tipo triste, quien despierta muy temprano, alimenta al gato y sale a cumplir con su rutinario trabajo. En la tarde llega con apuro a mirar sus fotos, mientras le habla su televisor. Nunca ha visto a Curlie, y él no se esfuerza por conocerlo, pese a los daños que ocasiona su melancolía. Curlie es un tipo sin decisión, todos los resentimientos los guarda en su corazón.

Pensamiento de Curlie: -Ya no miro el cielo rosa, ni el cadáver de las ratas sobre el tejado, el llanto del vecino ha colmado un jardín que empieza a molestarme. Conseguiré una alfombra roja y un perro para el vecino. Espero que mi obsequio le ofrezca calma-. Aturdido por el viaje regresa a casa con un perro de gran tamaño y sus alfombras. Ese día se recostó deseando escuchar las campanas de Trinna, su presencia empezó a darle curiosidad.

90

#### Segundo sueño:

Una sala grande llena de personas que Curlie conoció fue el escenario del segundo sueño; mientras la conferencia continuaba a cargo de un tipo grande, Trinna caminaba recogiendo los aretes que el público abandonó. A falta de manos los sostuvo con la boca, olvidando que por ello no debía comer, y sin embargo así lo hizo. Mientras masticaba, la comida se mezclaba con los aretes que sostenía. Trinna no sostuvo el hambre y continuó masticando sin sentir que esas cosas se insertaba en el interior de sus muelas, atravesando los nervios y tejidos de su rostro.

De repente fue bombardeada con preguntas del conferencista, quiso responder pero no le fue posible porque la cadena formada sostenía sus mandíbulas, con fuerza logró romperla, y sacar poco a poco la masa metálica. Estaba asustada, jalaba con velocidad y el dolor aumentaba, mientras su rostro se estiraba. Al mirarse en el espejo se

percató de la masa que contenía metal, comida y parte de sus tejidos arrancados de sus mejilla.

Curlie, sobresaltado, corrió al espejo del baño con un fuerte dolor en la mandíbula. Miró fijamente su rostro completo y cansado. Rápidamente dio un enérgico suspiro.

El día se apagó temprano, faroles y luces huyeron lentamente cual luciérnagas del bosque, la tierra de Curlie tomaba un destino, mientras el vecino, bajo las cobijas, jugaba con Lino.

#### Tercer sueño:

Curlie y Trinna en un parque.

Supo entre sueños que sus decisiones se habían compuesto de amargos anhelos, tomando un recuerdo de aquel día de enero donde su agitada vida se tramaba de colores, gama que en una tarde construyó la atmosfera del encuentro entre Curlie y Trinna. Ellos ya no eran uno mismo, la presencia de la pequeña había sido únicamente el resultado de los desechos de sus pensamientos. Esto provocó en ella un sentimiento de tristeza acumulado, desvaneciéndose en el tiempo cual polvo se levanta con el viento.

91

#### Adaptación a video

Karina Báez adaptó de manera libre esta historia a la realización de un producto audiovisual. En él, era muy difícil identificar el relato escrito. Para esto, utilizó como personajes unas máscaras elaboradas, por ella misma, en sus clases de cerámica. Organizó su video como la secuencia de varios cuadros en movimiento. Además, mezcló estos cuadros con imágenes tomadas del cielo, de agua corriendo, de babosas retorciéndose por la caída de sal sobre sus cuerpos, de juguetes miniatura, de dibujos, de collages, etc. Elaboró un sonido que estaba entre la música y el ruido. El video final era bastante extraño e inquietante, esto lo hacía susceptible a múltiples lecturas.

Imágenes extraídas del video de Gabriela Báez





## 2. 1i2i3i4

### David Benítez R. 4to nivel.

En su escritorio con el mentón apoyado, Fini Balsám mira el reloj y se dice a sí misma, -Son las tres de la mañana y no he escrito nada, he dibujado como treinta mil palabras, pero no he escrito nada-. Cansada, pero sin intención de dormir, Fini toma al azar un libro de entre la pila esparcida por el piso y en una página aleatoria encuentra: "Cuando la tierra y el cielo se juntan, es posible caminar entre las nubes, ellas ciegan los horizontes, permiten ver solo lo que está más cerca, mirarse los brazos para saber qué tan lejos llegan". Al terminar, cierra sus ojos y piensa: - El universo nos habla a través de las coincidencias-. Cuando se incorpora, arroja el libro lo más lejos que su pequeña habitación se lo permite. El libro derriba su colección de viejas cintas y esto le recuerda que ya hace tiempo que no escucha música en vivo. Luego de deambular por unos minutos, decide ingerir el último somnífero que guarda su frasco cuya prescripción señala el nombre de alguien más.

Un largo descanso, que al despertar lo percibe como un abrir y cerrar de ojos, le trae imágenes borrosas de lo que soñó, se recuerda en medio de una nublada pista de aeropuerto. El estrépito de un largo crujido la lleva a hurgar su refrigeradora. La carne molida termina de freírse mientras bebe jugo de su taza favorita. Se come dos porciones.

El cielo empieza a quemarse, así que decide presenciar el espectáculo junto a la ventana, transcurren instantes cuando sin aviso, aparece la melodía, Fini sin pensarlo sale en su búsqueda y empieza a subir las escaleras para encontrar más claro su sonido, su paso acelerado no la priva de apreciar la nostalgia de la composición y siente como si todos los sonidos azules con los que siempre se identificó se juntaron en esos quince segundos. Cuando llega a la terraza desacelera y entra en silencio, la música continúa, se admira de la belleza que sale de tan maltratada trompeta. El hombre con varias canas bajo su sombrero termina de interpretar, regresa la mirada a Fini y le dice:

-Señorita, esta fue la última de mis melodías, aquí se acaba todo.

Sin saber qué responder ella se acerca al borde donde el trompetista

dejaba flotar sus piernas, él enseguida invita a Fini a mirar a la gente que diminuta transita por la calle. Dice:

-Cada persona en su andar compone un ritmo, si van juntas tratan de acompasarse, muy pocas se detienen a escuchar.

Luego de un breve silencio, él reconoce el momento, sabe que llegó el instante de cumplir su deseo. Alista su cuerpo, pero justo antes de su último impulso hacia el abismo, escucha los golpes de la mejor secuencia que un niño practica con la ventana abierta desde su habitación en el edificio vecino.

Fini con la calma de saber que aquella decadente trompeta seguiría sonando, respira y piensa:

-Qué bueno que las luminarias en los postes no llegan hasta aquí. Será una larga jornada de escritura.

## 3. DOLOR DE PANZA

### Luis Fernando Villarreal Mencías. 3er nivel.

Se escurría el agua por las columnas enmohecidas del puente donde alguna vez existió la estatua del caballito que tenía en su espalda a un prócer que ya el tiempo lo borró de la memoria de sus habitantes. Ya la calle se había despoblado de aquellos animales erguidos en dos patas que pasaban constantemente, haciéndolo un lugar ruidoso y caótico. Hasta que la helada noche acompañada de la lluvia desanima a los homínidos, la detesten y busquen refugio en sus cuevas de ángulos rectos.

Es ahí cuando se suscitan los encuentros de los otros habitantes que se apropian del lugar, más aun cuando la helada tempestad deja mojada y empapada las moradas sin techo de los caninos sin dueño. De uno en uno van asomando los hocicos cabizbajos, seres escurridos como alfombras viejas, titiritando ellos y sus pulgas, con el estómago sonándoles como un sonajero compuesto por restos de los huesos del mote con ají que arrastró el aguacero a un sumidero. Una vez reconocido el Caballito, a quien nunca le ha molestado el frío, el aguacero ni los homínidos con paraguas, hay que empezar a reconocerse. Primero la mirada desconfiada hacia el otro, -será el dueño del

96 lugar, o será el jefe de la manada- o solo uno más que llegó a este redondel traído por la casualidad de las circunstancias de la época invernal. Segundo momento del protocolo, con las narices desechas como esponjas de laboratorio de serigrafía, narices destruidas por los químicos que perciben en este hábitat con olor a podrido. Asoma el Guagua Perro, el Tres Pies, la Dama sin cola, el Inmortal del asfalto, Lady Lagañas, Mr. Lamidos y el Roba Bolsas. Lista la tropa se viene la juerga, pero esa noche no sería tan normal. El Roba Bolsas hizo de las suyas y ha traído consigo su botín. Su dueña, una abuela con el aroma de romero, palo santo y esencias para el mal de ojo. La que fue su bolsa, tenía las plantas para el ritual de los viernes con agua colla, floripondio, y tabaco; completaba el mandado, media de hueso y media de suave para la merienda. Es así que el botín, a más de llenar la panza de aquellos hocicos sin olfato, empezó a tener su efecto narcótico en la *crew* de cuatro patas. Se empieza a mover de forma extraña el suelo, llenándose de colores púrpuras, verdes y colorados. Las patas dejan una estela brillante a su paso, la danza espiralada de los caninos mordiendo uno al otro se va aletargando cada vez más lenta y de sincronizándose sus cuerpos en el espacio. El caballito se vuelve fluorescente y sientes como te mira con extrema ternura, te electriza el pavimento y te sientes abrigado, te acurrucas en posición fetal y sabes que estás dentro del vientre. Estás como nuevo, sin dolor de panza, la constante picazón de tus pulgas raquílicas se esfumó, te elevas cada vez más alto del piso, tu mirada es de 360° sobre las cuevas más altas de los homínidos con paraguas. El aullido del taita lobo te llama, te invita a seguirlo y corres con la demás jauría al lugar donde te encanta terminar la jornada, el lugar de la gallada, el puente del caballito. Amanece con el estruendo de los buses y sus pitos desalineados, despiertan los canes arrumados uno al lado del otro como ropa sucia del costal del pordiosero más ordenado. Toman conciencia del aquí y el ahora en el momento que las molestias regresan a su panza y a su piel desgastada por la sarna parasitaria. Solo queda el recuerdo de aquella rara, bella, extraña velada, de una noche frenética, de sensaciones en los sentidos y en el nada. Solo queda la esperanza de que el pana Roba Bolsas se cruce de nuevo con la Mama de las plantas y el mandado, y que la calle se vuelva mojada y helada, que vuelva de nuevo la manada a sus juegos y sus andadas.

## Bibliografía:

- Deleuze, Gilles *Anti-Edipo et autres réflexions*. Disponible en Internet en: *La voix de Deleuze*, [http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id\\_article=68](http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=68)
- Deleuze, Gilles, *L'abécédaire de Gilles Deleuze*, interviewé par Claire Parnet, Paris, 1995.
- Eco, Umberto, *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Éditions Grasset, 1983.
- Lacan, Jacques, *D'un discours qui ne sera pas du emblant*. *Lituraterre, Séminaire du 12 mai 1971*, disponible en Internet en: <http://espace.freud.pagespro-orange.fr/topos/psych/psysem/semblan/litura.htm>
- Portilla, César, *L'artiste en tant que sujet politique. Deux exemples: William Burroughs et Cildo Meireles. Trois œuvres: "Last Words", "Insertions Dans les circuits idéologiques" et "Le Sermon sur la montagne: Fia Lux"*, tesis doctoral, disponible sur: <http://www.theses.fr/2015PA080071>.
- Rancière, Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique, 2008.
- Rancière, Jacques, *Et tant pis pour le gens fatigués*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009.
- Truffaut François, Hitchcock, Paris Ramsay, 1990.
- Zizek, Slavoj, *Violence. Six Sideways Reflexions*, Profile Books, London, 2009.
- Zizek, Slavoj, *Less Than Nothing, Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*, New York City, Verso, 2012.
- Zizek Slavoj, " Alfred Hitchcock, ou comment faire un remake", in *Lacrimae rerum*, Paris, Éditions Amsterdam, 2005.

## Resumen

El presente texto recoge el proceso y los resultados del taller *El artista y la máquina automática: laboratorio de procesos*, desarrollado en el Laboratorio de Gráfica Digital del Centro Multimedia del CENART (Ciudad México) durante el mes de junio de 2017. El taller fue llevado a cabo durante 20 horas presenciales y en él participaron siete alumnos con perfiles diversos, aunque ligados al campo de las artes visuales. El objetivo general fue experimentar las posibilidades del uso de diversos dispositivos automáticos de registro digital con fines artísticos. La metodología empleada fue la de *laboratorio* (investigación en artes), buscando fortalecer las dinámicas de creación artística mediante la experiencia, el proceso y la investigación. Las cinco sesiones se estructuraron mediante clases magistrales, presentación de propuestas y/o avances y producción experimental. Finalmente, fueron siete las obras perpetradas: una producción heterogénea que cumplió con el objetivo propuesto.

# Dispositivos de registro digital. El artista y la máquina automática

José Manuel Ruiz Martín

98

## Palabras claves

Registro digital, máquina automática, procesos, dispositivos, Centro Multimedia.

## 1. Contextualización

99

El Centro Multimedia es un espacio dedicado a la producción, investigación y formación en arte y nuevos medios, y es un órgano dependiente de la Secretaría de Cultura de México. Además de promover diversas actividades y programas de elevado interés y de organizar periódicamente el Festival Internacional de Artes Electrónicas y *Video Transito\_MX* y el Seminario Internacional de Arte y Tecnología, ofrece exposiciones, presentaciones en vivo, cursos y talleres en el contexto de varios laboratorios: audio, gráfica digital, imágenes en movimiento, interfaces electrónicas y robótica, publicaciones digitales, videojuegos, entre otros<sup>1</sup>. El Laboratorio de Gráfica Digital, comandado por Humberto Jardón –artista mexicano cuya producción siempre ha estado ligada al grabado, a la xerografía y a los nuevos procesos de impresión digital–, cuenta con los equipos comunes a aquellos laboratorios que

<sup>1</sup> Para mayor información, véase Humberto Jardón, *Cut/Copy/Paste. Contextualizando el Centro Multimedia a quince años de su fundación* (Ciudad de México: Centro Nacional de las Artes, 2010), <http://cmm.cenart.gob.mx/publicaciones/cut-copy-paste.pdf>

optaron por la digitalización de los procesos gráficos cuando estas tecnologías se impusieron a finales del siglo pasado<sup>2</sup>. Entre ellos, diversas impresoras de mediano y gran formato, escáneres 2D, escáner de diapositivas, caja de luz, proyector, varias computadoras y software de edición de imagen.

El taller se desarrolló durante una semana con un total de 20 horas presenciales. En él participaron siete alumnos con una media de edad de 25 años, aproximadamente, venidos de diversas disciplinas y con perfiles varios (ingenieros, diseñadores, estudiantes de arte, fotógrafos, etc.), seleccionados por el docente de entre más de quince candidaturas recibidas. El objetivo general fue experimentar las posibilidades del uso de diversos dispositivos automáticos de registro digital con fines artísticos, con la obligatoriedad de presentar una propuesta artística, bien concluida o bien en proceso, al finalizar el programa. Esta obra/proyecto podría formalizarse tanto física como digitalmente, pues, como veremos, la condición propia a los procesos guiados en este contexto aglutina ambos polos.

100

## 2. Planteamiento conceptual

Algo está ocurriendo y se lo que es. Es mi material, movimiento, tiempo, decisión, uso de la máquina. La situación determina el resultado. Yo actúo, la máquina reacciona. El uso de la máquina, una rutina cotidiana. Solo apretar el interruptor, utilizando antes los ojos y la cabeza. Observando a la máquina, el proceso y el producto resultante crean posibilidades para una intervención artística. Mi comportamiento a través de los materiales (que incluye a la máquina) determina el resultado de las obras (...) Me pierdo y encuentro a través de la ayuda de la máquina. Objeto real, original, multiplicación y avería existen en el mismo instante. El sonido de la máquina es el ritmo del trabajo. Hombre, máquina y resultado instantáneo están en una información/re-

<sup>2</sup> Véase José Manuel Ruiz Martín, «El taller profesional de Gráfica. De las técnicas tradicionales a la impresión digital 3D», *Escena Revista de las Artes* 77, n.º 2 (2018): 35-52, <https://doi.org/10.15517/es.v77i2.32137>

lación fijando el tiempo, el material y la actividad humana (...) Las coincidencias crean las obras más sorprendentes. Yo aprieto el interruptor –donde sea, cuando sea–, por tanto tú puedes<sup>3</sup>.

El texto del artista alemán afincado en Kassel, Jürgen O. Olbrich, plantea –a modo de notas propias de un cuaderno de campo–, algunas de las reflexiones fruto de su proceso creativo frente a la máquina en el contexto del laboratorio. Encontramos aquí ciertas claves de interés acerca de la relación que surge con la incorporación de la máquina automática en el atelier del artista. Términos como decisión, tiempo, acción, interruptor, proceso, instantaneidad, multiplicación y avería nos sitúan en el último tercio del siglo XX, con la aparición de tres tecnologías automáticas: la fotocopiadora, la cámara de vídeo y la computadora. Estas permitieron al artista replantearse el acto creativo, influenciado por el arte conceptual, desde la realización de la obra mediante las capacidades automáticas de registro y reproducción, hasta su activación y transmisión mediante las posibilidades telemáticas –en constante crecimiento– en la era de la interconectividad.

101

Artistas de la talla de Andy Warhol, Joseph Beuys, Wolf Vostell o Nam June Paik, entre otros muchos, en un contexto determinado por los *mass media* y la TV como su máximo exponente –caracterizada por la inmediatez y la celeridad de la imagen en directo–, desarrollaron una producción basada en el proceso, la inmaterialidad y la acción, muy ligada al *performance*, a la instalación y al *happening*. Un espíritu crítico y de ruptura heredero de las vanguardias artísticas y cinematográficas que emplea nuevos medios definidos por su automatismo y por las nuevas posibilidades de registro. Como señaló el propio Paik: «Hoy en día, la historia se registra en imágenes o en video. Por lo tanto, de ahora en adelante, ya no habrá 'Historia' sino sólo 'Imaginería' o 'Videoría'»<sup>4</sup>. Esta imaginería viene determinada por un sistema que estandariza la

Jürgen O. Olbrich, «Sintiendo los materiales; algunos pensamientos sobre mis actividades de Copy Art», en *2ª Bienal Internacional de Electrografía y Copy Art* (Valencia, España: Ediciones Ayuntamiento de Valencia, 1988), 89.

<sup>4</sup> Judson Rosebush, comp., *Nam June Paik: Video 'n' Videology, 1959-1973* (Nueva York: Everson Museum of Art, 1974).

interpretación del mundo a través del uso masivo de dispositivos tecnológicos<sup>5</sup> y por una nueva normalidad visual: «una nueva subjetividad cuidadosamente incorporada en las tecnologías de vigilancia y en las formas de distracción basadas en las pantallas»<sup>6</sup>. Dichos dispositivos son, ahora más que nunca, los nuevos intermediarios entre el mundo real y la percepción. Así, la multiplicación de imágenes estereotipadas se hace patente mediante simulacros transcódificados –«apariencias»<sup>7</sup> para Jacques Rancière – por la máquina automática y su óptica electrónica. Y estas imágenes suelen encontrarse en un espacio híbrido entre lo físico y lo digital, entre los bits y los átomos; un continuo viaje de entrada y salida, del *input* al *output* –y viceversa–, donde el artista se torna un intermediario entre el dispositivo de registro y la pantalla de visualización.

Ahora bien, ¿de qué manera somos capaces de revertir esta situación en el campo del arte? En este sentido, si como plantea Rivadeneira, «el arte puede ser visto como un constante proceso de profanación del sistema establecido de reglas, usos, discursos instituidos y lógicas económicas»<sup>8</sup>, uno de los retos fundamentales para el artista en su labor frente a la máquina sería convertirla en contra-dispositivo, esto es, aquel que «tiene la facultad de cortocircuitar el tejido pre-establecido de relaciones, de reapropiarse de los dispositivos en circulación y de restituirlos transformados o desnaturalizados»<sup>9</sup>.

Por ello, el artista tiene el compromiso y el reto de dominar conceptualmente a la máquina, navegar sobre ella y *tripularla* de forma consciente. Es, en consecuencia, el único capaz de pervertirla, de hacer que responda a sus requerimientos creativos más exigentes. Solo así, superando las fronteras establecidas por la

industria en cuanto a sus principios tecno-funcionales, podrá generar discursos de interés en nuestro contexto. En caso contrario, hablaríamos del artista que se ve superado por la máquina, aquel que se conforma con ejercer la labor del operario, del especialista técnico. Es el artista que, o bien limita a la máquina a su función más primigenia –la reproductiva–, o bien es aquel que no ve más allá del puro efectismo tecnológico, glorificado en tantas ocasiones por tecnófilos invidentes. Esto significaría el sometimiento del acto artístico en pos de la técnica<sup>10</sup>.

### 3. Material y métodos

La metodología empleada en el presente taller fue la de *laboratorio*. Esta se define por la *investigación en artes*, aquella de la práctica artística que no asume separación alguna entre sujeto y objeto<sup>11</sup>, o dicho de otro modo, la que enfatiza en la producción-reflexión<sup>12</sup>, sea cual fuere el orden de ambas variables. El laboratorio busca conectar la educación formal con la no formal a través del diálogo de saberes y tiene como principal objetivo el fortalecimiento de las dinámicas de creación artística mediante la experiencia, el proceso y la investigación. Estas dinámicas buscan «suministrar elementos para que el lenguaje artístico se convierta en acontecimiento de sentido, en conocimiento y construcción del mundo (...) desde un pensamiento creativo y sensible»<sup>13</sup>.

Las sesiones del taller *El artista y la máquina automática: laboratorio de procesos* se desarrollaron, de manera genérica, mediante la siguiente estructura (Gráfico 1):

10 José Manuel Ruiz Martín, «Aparición, impacto y efectos de la máquina automática en el atelier del artista. Del taller tradicional al medialab» (tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha, 2014), 109, <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/5456>

11 Henk Borgdorff, «El debate sobre la investigación en las artes» (conferencias en Ghent, Amsterdam, Berlín y Gothenburg, 2005).

12 Donald Schön se refiere a esta como reflexión en la acción. Donald Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Nueva York: Basic Books, 1982).

13 «Laboratorios de Investigación-Creación. Lineamientos», Ministerio de Cultura de Colombia, acceso el 7 de marzo de 2018, <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/Lineamientos%20de%20los%20Laboratorios.pdf>

5 Fredric Jameson, *Ensayos sobre el posmodernismo* (Buenos Aires: Psikolibro, s/f).

6 Hito Steyerl, *Los condenados de la pantalla* (Buenos Aires: Caja Negra, 2014), 27.

7 La apariencia, para Rancière, no es la ilusión que se opone a lo real: «es la introducción en el campo de la experiencia de un visible que modifica el régimen de lo visible. No se opone a la realidad, la divide y vuelve a representarla como doble». Jacques Rancière, *El desacuerdo. Política y filosofía* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1996).

8 Gabriela Rivadeneira, «Profanar para crear. El arte y sus contra-dispositivos», en *Register*, coord. por César Portilla y José Manuel Ruiz (Cuenca, España: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha), 26.

9 Rivadeneira, «Profanar...», 26.



Gráfico 1. Planteamiento y desarrollo metodológico del taller.  
Fuente: elaboración propia.



Figura 1. Clase magistral.  
Fuente: elaboración propia.

104

### Clases magistrales

Las clases magistrales, metodología empleada para dotar al alumno de herramientas teóricas e historiográficas básicas aplicables a sus proyectos, tuvieron lugar durante los tres primeros días del taller y conformaron un global de 7 horas. Aquí se expuso un breve desarrollo histórico de los dispositivos de registro, desde los antecedentes ópticos (primeros artefactos de representación renacentistas), pasando por la aparición y el impacto de la máquina automática en la segunda mitad del siglo XX, hasta el movimiento digitalizador y su influencia en la creación artística actual. Se emplearon referentes teóricos como Walter Benjamin (reproducción, aura y desobjetualización), Marshall McLuhan (electricidad y mass media), Zygmunt Bauman (liquidez y posmodernidad) o Hal Foster y Alain Badiou (arte contemporáneo), entre otros, interconectando estos con la presentación y el análisis de obras artísticas ligadas a la gráfica, la xerografía, el videoarte y el arte digital, y empleando cuatro conceptos a modo de guía: huella, ruido, copia y automatismo.

105

### Presentación de propuestas y/o avances

El segundo día de taller, tras la primera clase magistral, tuvo lugar la presentación de portafolios por parte de los alumnos, lo que permitió conocer la producción anterior de cada uno de ellos: intereses, fortalezas y debilidades de sus trabajos. Este espacio fue reemplazado al siguiente día por la presentación de las propuestas individuales a desarrollar y, posteriormente, por los avances alcanzados diariamente en relación a la producción de sus obras. Cada uno de los alumnos contaba con un espacio limitado de tiempo y, tras este, se permitía la intervención del resto del grupo para enunciar preguntas o comentarios, generándose una retroalimentación positiva que enriqueció los procesos creativos. A este bloque de presentación se le dedicó entre 45 minutos y 1 hora diaria, aproximadamente.

### Producción experimental

La producción de las propuestas artísticas a través de la práctica experimental comenzó al tercer día de taller y ocupó el *grosso* del mismo (entre 8 y 9

horas). Los alumnos, aquí, podían hacer uso de todos y cada uno de los medios con los que cuenta el *Laboratorio de Gráfica Digital* (enumerados más arriba), a los que se les sumó un escáner portátil de documentos facilitado por el docente, una fotocopiadora situada en una oficina administrativa aledaña del Centro Multimedia y los teléfonos celulares personales de algunos alumnos. En el aspecto técnico, fueron auxiliados por el propio Humberto Jardón, quien participó de forma activa y en todo momento del taller.



Figura 2. Producción experimental con la asistencia de Humberto Jardón.  
Fuente: elaboración propia.

## 4. Resultados<sup>14</sup>

Las obras producidas fueron siete. La mayor parte de los procesos partieron de la experimentación con los escáneres de registro disponibles, como *Sin título*, de Wendy Jaely, quien empleó el escáner portátil de documentos para registrar diversas partes del rostro de una compañera (Figura 2) y, con ello, elaborar un montaje fragmentado en blanco y negro sobredimensionando las imágenes hasta rarificarlas (Figura 3); o *Selfiescan*, de Isabel Gaspar, quien desarrolló un proceso metodológico

en bucle que pasó por enfrentar la pantalla diversos dispositivos de registro (escáner-celular-computadora-impresora), obteniendo diez registros que, progresivamente, se contrastan y saturan evidenciando una radicalización estética de la pantalla de representación (Figura 4); o *Primitivo digital*, de Santiago Rentería<sup>15</sup>, quien partió de la huella y su registro mediante el escáner 2D para, posteriormente –empleando una fotocopiadora tradicional–, fotocopiar la copia de la copia de dicha huella, sucesivamente, durante un dilatado proceso formado por 220 pasos (Figura 6); o *CUATRO*, de Talía Góngora, quien tras la recolección de una serie de hojas y elementos naturales procedió al registro de los mismos en el plano horizontal del escáner, con los cuales elaboró una breve animación de velocidad reducida que, a la vez, fue proyectada sobre una impresión del propio registro-montaje sobre papel calco dispuesta en la caja de luz del laboratorio (Figura 7); o *Trinidad79*, de Montserrat Pérez (Figura 8), que requirió en primera instancia del escáner de diapositivas, pues el material seleccionado para el proceso fue un extenso conjunto de ecografías antiguas con cierto potencial estético *per se*, registros que acabaron convirtiéndose –previo paso por una fotocopiadora– en un video de 9 minutos donde intervino la aplicación sonora *phonopaper*, un software que escanea la imagen en movimiento encriptándola en forma de imagen-ruido<sup>16</sup>.

Los otros dos proyectos restantes, *Interferencias* de Amanda Bobadilla y *La máquina automática* de Mike Mad, se caracterizaron por procesos diferenciados a los anteriores. En el primero de los trabajos (Figura 5), la autora partió de una serie de fotografías producidas previamente a la impartición del taller. Mediante la aplicación de la técnica *cut-up*<sup>17</sup>, trasladada al campo de lo visual y siguiendo una estructura vertical, auxiliada con el escáner portátil, procedió a elaborar una serie de composiciones al azar, reestructurando así la imagen-matriz. Por su parte, en el segundo caso, el autor, sentado en la computadora desde la que la mayoría de los alumnos imprimían

<sup>15</sup> Véase la obra completa en <http://santiagorenterialab.com>

<sup>16</sup> Véase la obra completa en <https://www.instagram.com/p/BXWAEjOF87K/?taken-by=nibtse>

<sup>17</sup> La técnica *cut-up*, también denominada técnica de recortes, es una técnica literaria –convertida en género– mediante la cual se recorta un texto de forma aleatoria y se reorganiza con la intención de crear uno nuevo. Esta técnica, que tiene como antecedente al dadaísmo, fue empleada notoriamente por Brion Gysin y William S. Burroughs en sus producciones, entre otros autores.

<sup>14</sup> Puede visualizarse un video-resumen del taller en <https://vimeo.com/225119621>

pruebas –abandonando sus archivos en el escritorio de la misma–, procedió a abrir mediante un software de edición de imagen aquellos por los que se sentía interpelado y, de manera automática y usando controles pre-establecidos por el propio programa (seleccionar, cortar, pegar, eliminar, rellenar, rotar, superponer, tono, contraste, etc.) fue modificando radicalmente sus estructuras formales hasta obtener imágenes caóticas que acabaron materializándose mediante impresiones a gran formato sobre papel acetato (Figura 9).

Cabe indicar que no todos los proyectos pudieron ser concluidos durante la semana dedicada al taller. Los alumnos tuvieron la oportunidad, posteriormente, de acudir al laboratorio para finalizarlos, pues, en algunos casos, se requirió de tiempo adicional para acometer registros e impresiones complementarias.



Figura 3. Wendy Jaely, Sin Título, 2017. (Proceso de impresión).  
Fuente: cortesía de la artista.

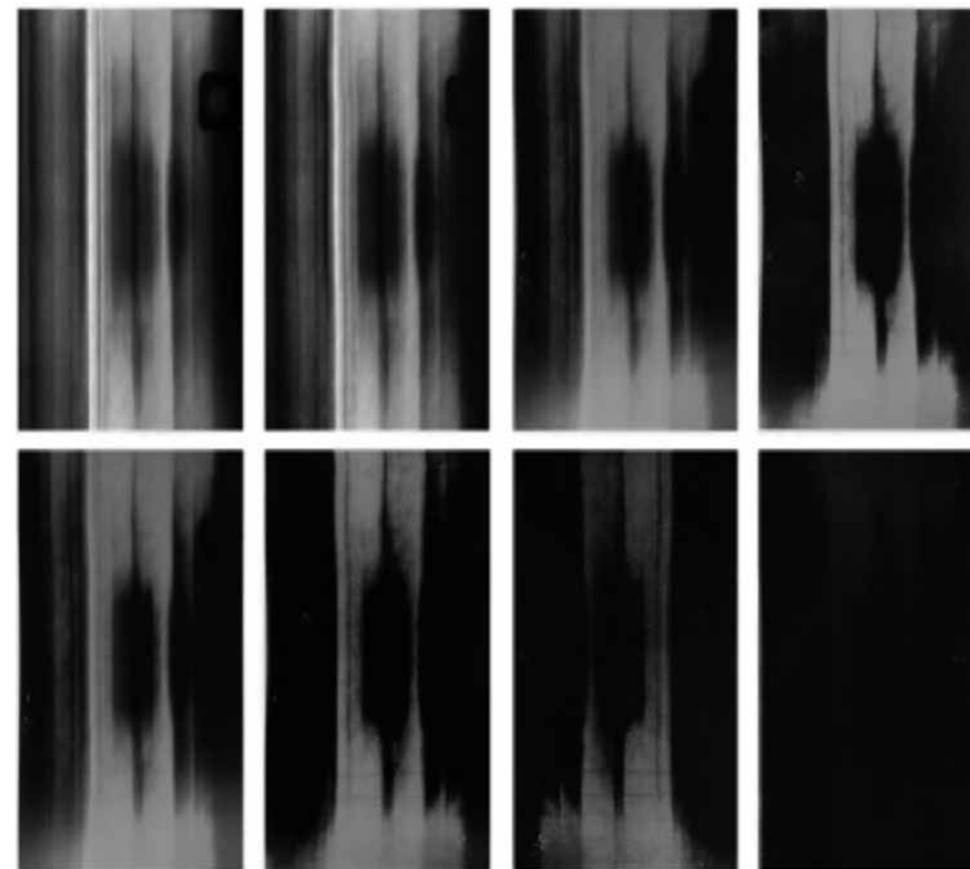


Figura 4. Isabel Gaspar, Selfiescan: la pantalla a través de la pantalla, 2017.  
Fuente: cortesía de la artista.

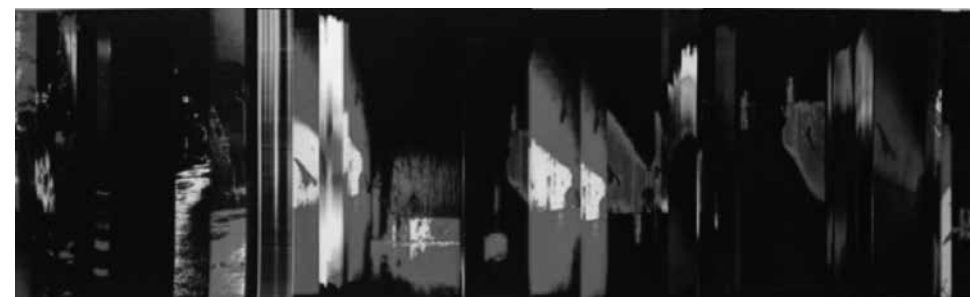


Figura 5. Amanda Bobadilla, Interferencias, 2017.  
Fuente: cortesía de la artista.



110



Figura 6. Santiago Rentería, *Primitivo digital*, 2017. (Detalle)  
Fuente: cortesía del artista.

111



Figura 7. Talía Góngora, *CUATRO*, 2017.  
Fuente: cortesía de la artista.

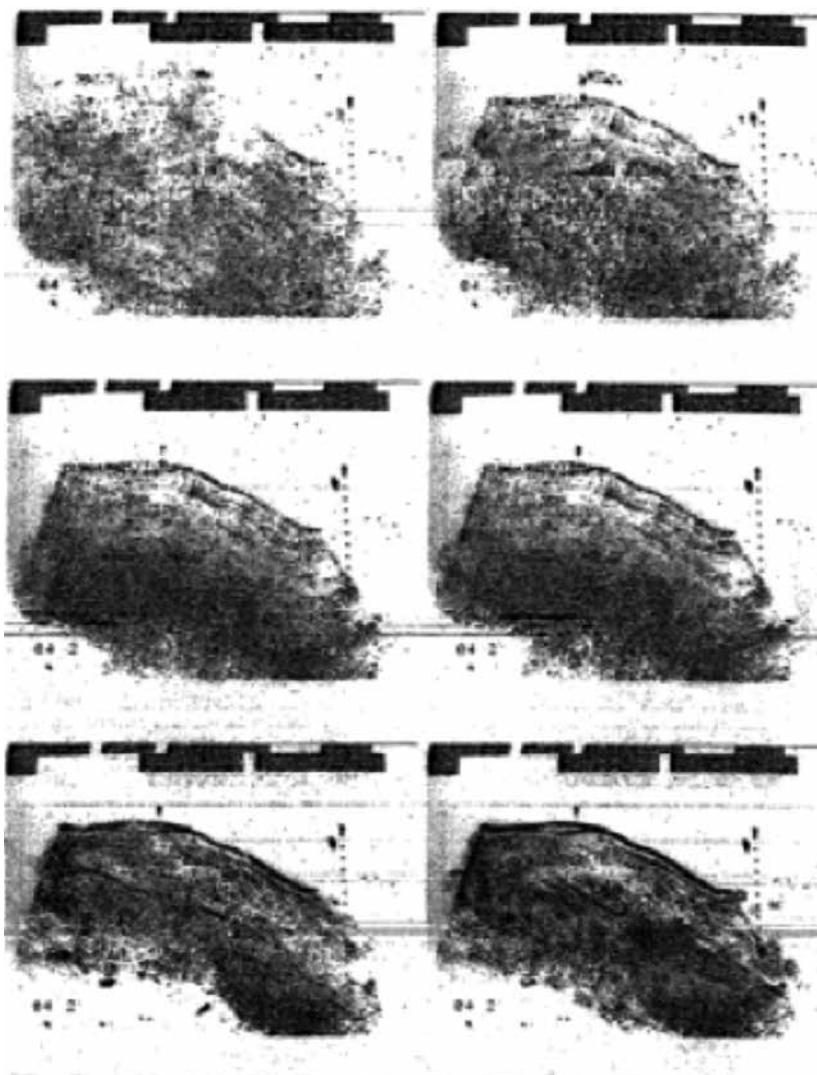


Figura 8. Montserrat Pérez, *Trinidad79*, 2017. (Detalle de registros)  
Fuente: cortesía de la artista.



Figura 9. Mike Mad, *La máquina automática*, 2017. (Serie de 46 imágenes)  
Fuente: cortesía del artista.

## 5. Conclusiones

Uno de los principales problemas que enfrenta este tipo de taller es la fascinación del estudiante –en primera instancia– por los dispositivos tecnológicos. Por ello, el reto se dirige a *desfetichizar* el medio para otorgarle usos otros, en este caso artísticos, aprovechando la alta capacidad de manejo innata a las nuevas generaciones.

Puesto que en algunos casos –como se ha indicado–, fue temporalmente imposible concluir los trabajos, se estima que el tiempo idóneo dedicado a este tipo de taller debería alcanzar, como mínimo, las 40 horas de dedicación. Aunque algunas obras puedan considerarse finalizadas, generalmente se trató de posibilitar breves ejercicios que

ampliaron la perspectiva en lo que a creación artística se refiere, limitada comúnmente en ciertos entornos académicos.

Aún así, y teniendo en cuenta la variedad de perfiles disciplinarios que acudieron al taller –algo previamente deliberado–, observamos cómo los resultados se ajustan fielmente al objetivo propuesto. Gracias a la conexión de dichas disciplinas y a la metodología de laboratorio que permite el intercambio de saberes propio de las mismas, se facilitó un ambiente cercano a lo colaborativo-interdisciplinar, respetando la producción individual e inquietudes de cada autor.

## 6. Referencias

- Badiou, Alain. «Quince tesis sobre arte contemporáneo». *Diaphanes*, n.º 0 (2008): 8-9.
- Bauman, Zygmunt. *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur, 2007.
- Borgdorff, Henk. «El debate sobre la investigación en las artes». Conferencias pronunciadas en Ghent, Amsterdam, Berlín y Gothenburg, 2005.
- Jardón, Humberto. *Cut/Copy/Paste*. Contextualizando el Centro Multimedia a quince años de su fundación. México: Centro Nacional de las Artes, 2010. <http://cmm.cenart.gob.mx/publicaciones/cut-copy-paste.pdf>
- Jameson, Fredric. *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Psikolibro, s/f.
- Martín Prada, Juan. *La Condición Digital de la Imagen*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2010.
- McLuhan, Marshall. *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós, 2009.
- Ministerio de Cultura de Colombia. «Laboratorios de Investigación-Creación. Lineamientos». Acceso el 7 de marzo de 2018. <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/Lineamientos%20de%20los%20Laboratorios.pdf>
- Olbrich, Jürgen O. «Sintiendo los materiales; algunos pensamientos sobre mis actividades de Copy Art». En *2ª Bienal Internacional de Electrografía y Copy Art*, editado por Ayuntamiento de Valencia, 89. Valencia: Ediciones Ayuntamiento de Valencia, 1988.
- Rancière, Jacques. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.
- Rivadeneira, Gabriela. «Profanar para crear. El arte y sus contra-dispositivos». En *Register*, coordinado por César Portilla y José Manuel Ruiz, 18-27. Cuenca, España: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, 2017.
- Rosebush, Judson, comp., *Nam June Paik: Video 'n' Videology, 1959-1973*. Nueva York: Everson Museum of Art, 1974.
- Ruiz Martín, José Manuel. «El taller profesional de Gráfica. De las técnicas tradicionales a la impresión digital 3D». *Escena Revista de las Artes* 77, n.º. 2 (2018): 35-52. <https://doi.org/10.15517/es.v77i2.32137>
- Ruiz Martín, José Manuel. «Aparición, impacto y efectos de la máquina automática en el atelier

del artista. Del taller tradicional al medialab». Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha, 2014. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/5456>

Schön, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books, 1982.

Steyerl, Hito. *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.

## Agradecimientos

A todos los participantes del taller: Amanda Bobadilla, Isabel Gaspar, Talía Góngora, Wendy Jaely, Mike Mad, Montserrat Pérez y Santiago Rentería. A Isabel Zarco por los registros. A todo el equipo del Centro Multimedia del CENART por su confianza: Adriana Casas, Nancy Durán, Mariana Vargas, Andrea Romero y, muy especialmente, a Humberto Jardón por su amistad.

## Resumen

La importancia actual de la computadora radica en que es la primera máquina en la historia capaz de realizar casi cualquier tipo de tareas. Esto nos pone frente a un dilema en cuanto a su uso: ¿seremos utilizadores pasivos (consumidores) de tecnología, o creadores de útiles que nos ayuden a resolver necesidades —en nuestro caso artísticas— concretas? El presente artículo muestra cómo a través de las nuevas tecnologías aplicadas a las artes sonoras y musicales podemos generar proyectos de aula que planteen respuestas diversas a dicha pregunta teniendo siempre como principio motor el pensamiento crítico y por ende el autoaprendizaje.

# Procesos creativos a través de las TICS aplicadas a las artes sonoras y musicales

Fredy Vallejos

Como lo afirma Carlota Pérez, la era de la informática y las telecomunicaciones es la quinta de las revoluciones tecnológicas modernas<sup>1</sup>. La computadora —objeto central de esta revolución— es la primera máquina en la historia capaz de transformarse prácticamente en cualquier otro tipo de máquina:

De forma genérica y en una primera aproximación, un computador puede definirse como una máquina digital, electrónica, programable para el procesamiento de información [...] Programable significa que admite la posibilidad de ejecutar instrucciones a demanda de una sucesión de órdenes preestablecidas<sup>2</sup>.

1 Carlota Pérez, «Technological revolutions and techno-economic paradigms», *Journal of Economics*, (Cambridge: vol. 34, n.º 1, 2010), 185-202.

2 Gregorio Martín Quetglás, Francisco Toledo Lobo, Vicente Cerverón Lleó, *Fundamentos de informática y programación* (Valencia: V. J., D. L., 1995), 1.

118 Sin embargo, como lo sugiere Bernard Stiegler<sup>3</sup>, todo objeto técnico es farmacológico, en el sentido en que puede tener un efecto positivo, pero igualmente negativo sobre un entorno cualquiera, puede ser remedio y veneno a la vez: lo que nos cura, pero también nos puede herir. Así, toda técnica es ambivalente por naturaleza. Desde el punto de vista musical, la partitura, por ejemplo, puede considerarse como un elemento que generó procesos compositivos imposibles de lograr sin la notación (el contrapunto renacentista, la ópera, el dodecafonismo...). No obstante, el sistema de notación musical occidental no permite la fijación de ciertos parámetros de duración o altura de algunas músicas tradicionales (microtonos en las músicas árabes, modulaciones rítmicas no basadas en un sistema de duraciones binario presente en algunas músicas de la India, reglas de semiimprovisación colectiva en músicas de origen africano, polimetrías de músicas del Pacífico afrocolombiano...) ni mucho menos los elementos de puesta en escena ligados a dichas músicas, lo cual constituye una pérdida de las características citadas anteriormente. Asimismo, podemos considerar la web como un objeto técnico farmacológico, pues se trata de un dispositivo tecnológico que nos permite participar de manera activa dentro de diferentes redes abiertas, pero donde los datos que proporcionamos en este intercambio son utilizados para un *marketing* a gran escala manejado por las tecnologías del *user profiling*. En lo que respecta al uso de las TICS en las artes musicales y sonoras, la relación que establecemos con la tecnología puede ser considerada farmacológica si algunos de los automatismos ligados a su uso son parte central del proceso creativo. De esta forma estaremos generando (lo cual es bastante recurrente) resultados similares a la producción en serie industrial y en masa. Lo crítico del asunto reside en la aparente libertad que creemos tener al *crear* por medio de estos objetos técnicos:

Deseos, expectativas, voliciones, voluntad, etc... todo lo que representa para un individuo el horizonte de *su* futuro, constituido por sus protenciones, es sobrepasado y progresiva-

<sup>3</sup> Bernard Stiegler, *Dans la disruption, comment ne pas devenir fou?* (Paris : Les liens qui libèrent, 2016), 33-40.

mente remplazado por protenciones automáticas producidas por sistemas computacionales de cálculo intensivo, que son entre un millón y cuatro millones de veces más rápidos que los sistemas nerviosos de los individuos físicos<sup>4</sup>.

A manera de ejemplo podemos citar las cajas de ritmo virtuales (*drum machines*). Dichos instrumentos sirven para programar y reproducir patrones rítmicos mediante instrumentos musicales virtuales. Sin embargo, desde el punto de vista musical, la casi totalidad de *drum machines* disponibles nos proporcionan un mínimo potencial rítmico, al estandarizar la duración a dieciséis unidades por patrón. Dichas unidades corresponden a dieciséis semicorcheas de un compás de 4/4, que es a su vez el compás estandarizado de la gran mayoría de músicas comerciales<sup>5</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que los dos puntos cruciales dentro de un proceso creativo ligado a las TICS son, en primer lugar, el nivel de comunicación que establecemos con la máquina y, en segundo lugar, la libertad de la tarea a realizar. Lo primero, pues, según nuestra capacidad de comunicación con la computadora, el resultado será más adaptado a los objetivos gracias a que tendremos más posibilidades de interacción. Con relación a lo segundo consideramos que, gracias a la capacidad de adaptación del útil informático, podremos dar una libertad casi total a los proyectos de aula y gracias a ello, el interés y compromiso del estudiante con dicho proyecto será más fértil. Es entonces con base en estas premisas que hemos elaborado el plan de estudios de algunas materias que involucran las TICS dentro de la Escuela de Artes Sonoras de la UArtes.

En lo que respecta al primer punto, según el grado de comunicación con la máquina nos podremos situar en tanto que simples utilizadores —poco o nada inventivos— de una tecnología dada, o en conceptores de innovación a través del instrumento técnico. En

<sup>4</sup> Bernard Stiegler, *La Société automatique 1. L'avenir du travail* (Paris: Fayard, 2015), 252. Traducción por el autor.

<sup>5</sup> Al respecto ver: Ray E. Badness, *Drum Programming: a complete guide to program and think like a drummer*, (EE. UU.: Centerstream Publication, 1999) e igualmente: René-Pierre Bardet, *260 Drum machine patterns*, (EE.UU.: Hal Leonard Corporation, 1987).

cuanto al segundo punto —la libertad de la tarea a realizar por medio de la herramienta tecnológica—, si estandarizamos una actividad artística estaremos coartando la imaginación que puede generar el útil técnico y desaprovecharemos el valioso tiempo de intercambio en el aula en actividades que fácilmente se pueden realizar mediante otro tipo de estrategias; máxime hoy en día cuando la economía colaborativa nos permite un intercambio fructífero de información técnica actualizada en tiempo real.

Para ilustrar los diferentes grados de comunicación del usuario con la computadora citaremos algunos ejemplos de aplicaciones ligadas a las artes musicales y sonoras:

- Los programas tipo VLC<sup>6</sup>, que son básicamente entornos de trabajo que nos permiten la reproducción de material audiovisual de diferentes formatos. La libertad creativa que nos ofrecen dichas herramientas es, por lo tanto, limitada.

- Las llamadas DAW (Digital Audio Workstation) tipo Pro Tools, Logic Pro o Cubase, cuyas herramientas nos permiten una comunicación más flexible (edición audio y MIDI, montaje, inserción de efectos, comunicación con otros programas...).

Estas DAW responden en primera instancia a las necesidades tecnológicas del mercado y no necesariamente a búsquedas generadas por experiencias artísticas propiamente dichas. En el mejor de los casos, el instrumento tecnológico es desviado de su fin original para lograr los resultados requeridos, como por ejemplo en la música electroacústica o ciertas músicas experimentales como el *breakcore*.



Figura 1  
Ventana principal de la aplicación VLC



Figura 2  
Sesión de trabajo del autor en la plataforma Logic Pro

<sup>6</sup> Al respecto ver: <https://www.videolan.org/vlc/>.

- Los entornos de desarrollo gráfico tipo Pure Data<sup>7</sup> u Open Music<sup>8</sup>, que pueden considerarse como lenguajes gráficos de programación basados en la interconexión de objetos con funciones específicas. Dichos entornos pueden compartir los programas resultantes llamados Patches, convirtiéndolos en un sistema abierto y, en consecuencia, con muchas más posibilidades de desarrollo y aplicación.

cunda<sup>9</sup>. Como se dijo anteriormente, en el primer ejemplo la interacción es casi nula, pues el programa permite únicamente la lectura de archivos multimedia. En el segundo ejemplo la comunicación es mucho más amplia; sin embargo, la interfaz es la misma para todos los usuarios de la herramienta y variará solamente en el número de canales y su ruteo, los *plugins* y los controles generales. En el último ejemplo, por el contrario, la interfaz es en su mayor parte personalizada y depende de la creatividad y del manejo del lenguaje de programación del usuario. Esta libertad de personalización del sistema —como lo veremos posteriormente— se verá reflejada en la diversidad de las propuestas de los estudiantes.

## Metodología

Como veremos posteriormente la gran mayoría de proyectos se han gestado en la asignatura Nuevas tecnologías aplicadas a la música de la carrera de Artes Musicales y Sonoras. Dicha asignatura consta de dos niveles repartidos entre el segundo y tercer semestre de la carrera. El primero de los niveles consiste en una introducción al contexto histórico de la aparición de las nuevas tecnologías en el ámbito musical y sonoro, y en una revisión global de las diferentes aplicaciones de la informática en dichas artes, para culminar con trabajos prácticos en dos entornos específicos (generalmente Reaper y Pure Data). Al final del primer nivel se propone la concepción de un proyecto personal buscando la tecnología más adecuada, donde dicha tecnología puede o no estar dentro del material estudiado en el curso. Esto constituye el nodo central de nuestra propuesta: entre más libertad tenga el estudiante en la elección de una temática a desarrollar, los resultados serán más fructíferos. La importancia radica en

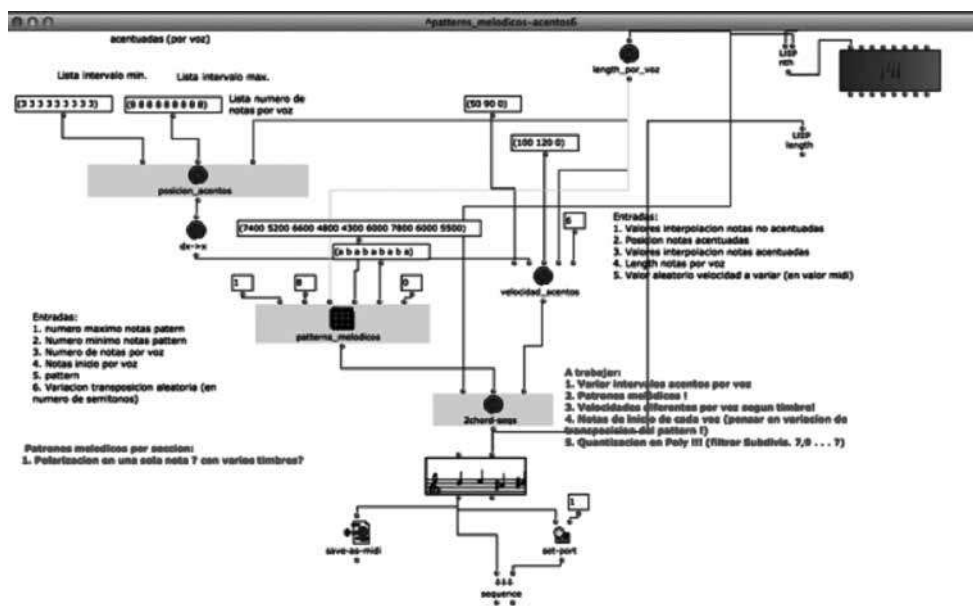


Figura 3  
Patch Open Music del autor para generar patrones polirrítmicos

En este orden de ideas, los tres ejemplos anteriores nos muestran una comunicación con la computadora progresivamente más fe-

<sup>9</sup> A los ejemplos citados habría que añadir la plataforma Ableton Live debido a las particularidades que la diferencian de la gran mayoría de programas del mercado. En efecto, Ableton incluye actualmente MAX-Msp (Max for Live) dentro de su sistema. MAX-Msp es en cierta manera, una versión alterna y comercializable de Pure Data y conserva las mismas características de base. De otro lado, Ableton Live además de proponer una ventana *tradicional* en la que el tiempo es representado de izquierda a derecha, incluye una ventana para la sincronización de bucles (*loops*), por lo cual se adapta particularmente a la utilización de las músicas electrónicas comerciales (y en general a las músicas populares) actuales. Por lo anterior, Live se situaría entre el segundo y tercer ejemplos citados anteriormente.

<sup>7</sup> Institut für Elektronische Musik und Akustik (IEM), *Pure Data*: <https://puredata.info/>.

<sup>8</sup> IRCAM Music Representation research group (1998-2013, Carlos Agon, Gérard Assayag, Jean Bresson), *Open Music*: <http://repmus.ircam.fr/openmusic/home>.

comprender que la tecnología es tan solo un medio y no un fin en sí mismo, en resaltar el valor del proceso experimental a partir de una idea artístico-sonora. El segundo nivel consistirá en el desarrollo propiamente dicho del proyecto generado en el aula. El objetivo del curso no es la realización de un producto final, sino la construcción de una herramienta personal que responda a necesidades concretas, reales del estudiante. Dicha herramienta puede quedar incompleta o incluso su producción puede revelarse imposible. Se subraya el alcance del proceso autónomo de búsqueda, aprovechando las potencialidades de máquina universal de la computadora.

### Contexto histórico

A continuación, algunos de los puntos que consideramos de importancia dentro de la contextualización histórica:

124

- Erosión del sistema tonal y surgimiento de nuevas gramáticas musicales (dodecafonismo, *klangfarbenmelodie*, ruidismo, etc.)<sup>10</sup>.
- Renacimiento del pensamiento temporal musical (Bartok, Stravinsky, Ives, *et al.*)<sup>11</sup>.
- Serialismo integral y su relación con la música electrónica<sup>12</sup>.
- Dualidad Música concreta / Música electrónica<sup>13</sup>
- Espectralismo y nuevas tecnologías<sup>14</sup>.
- Surgimiento del tiempo real: interpretación de la música electrónica (Manoury-Puckette)<sup>15</sup>.
- Florecimiento de las músicas electroacústicas gracias a la democratización de la informática.
- Relación músicas comerciales y nuevas tecnologías.

10 Al respecto ver: René Leibowitz, *L'évolution de la musique : de Bach à Schönberg* (Paris: Corrèa 1951).

11 Al respecto ver: Karlheinz Stockhausen, «...Cómo transcurre el tiempo...», *Die Reihe* (vol. III. Pennsylvania: Theodore Presser Co., 1959). Traducción del inglés de Pablo Di Liscia y Pablo Cetta, disponible en: <https://goo.gl/FDRHeL>.

12 Ídem

13 Al respecto ver: Martín Supper, *Música electrónica y música con ordenador* (Madrid: Alianza Música 2004), traducción de Alejandro Arteaga Fernández.

14 Ídem

15 Al respecto ver: Philippe Manoury, *Considérations (toujours actuelles) sur l'état de la musique en temps réel* (Paris: L'Étincelle IRCAM-Centre Pompidou, 2007).

### Aplicaciones de la informática musical

A continuación se realiza una breve presentación (no exhaustiva) de las diferentes aplicaciones de la informática musical, haciendo hincapié en lo mencionado en la primera parte del presente artículo (nivel de comunicación con la máquina). Esta presentación, no toma en cuenta el primer grupo de aplicaciones nombradas en los ejemplos anteriores (tipo VLC), pues su nivel de interacción es muy bajo para resultados artísticos y técnicos de interés. En la lista podemos ver en cursiva los entornos de descarga gratuita, dado que permiten un trabajo personal sin necesidad de equipamiento especializado (hardware y software) salvo una computadora personal:

#### 1. Programación:

##### 1.1 Programación por objetos:

1.1.1 *Pure Data*: síntesis, tiempo real, transformación, imagen, performance;

1.1.2 *Max-MSP*: síntesis, orquestación, tiempo real, transformación, análisis/resíntesis, imagen, performance;

1.1.3 *Open Music*, *PWGL*: asistencia a la composición/orquestación, espacialización;

1.1.4 *Reaktor*: síntesis, transformación.

##### 1.2 Programación Textual:

1.2.1 *Csound*, *FAUST*: síntesis, transformación;

1.2.2 *Super Collider*: síntesis, live coding, composición algorítmica;

1.2.3 *Modalys*: síntesis por modelo físico;

1.2.4 *Inscore*: partituras interactivas.

125

#### 2. Aplicaciones:

2.1 Análisis-Síntesis: *AudioSculpt*, *Spear*;

2.2 Secuenciadores: *Pro-Tools*, *Logic-Pro*, *Cubase*, *Audacity*, *Reaper*;

2.3 Editores de Audio: *Adobe*, *SoundStudio*, *Ocen Audio*, *Ardour*;



## 2.4 Síntesis:

- Standalone: Native Instruments (Absynth, Reaktor, FM8...),
- VST/AU: Tone 2 (Gladiator, Elektra...), Logic (Sculpture, FM...)

## 2.5 Transformación:

- Standalone: Native Instruments, MainStage ;
- VST /AU: Waves, Universal, Flux, Izotope ;

2.6 Edición de partituras: Sibelius, Finale, *MuseScore*;

## 2.7 Otros: Ableton Live y Max for Live.

La siguiente etapa en el proceso pedagógico consiste en una iniciación a dos entornos de los grupos citados en los párrafos anteriores, por lo general Pure Data (bases de síntesis audio, ejercicios de programación aleatoria...) y Reaper (edición de audio).

Al respecto consideramos que actualmente es indispensable el manejo básico de al menos una aplicación de edición y montaje de audio, pues esto nos permitirá realizar trabajos prácticos (grabación de archivos para concursos o convocatorias, revisión de trabajo personal, productos audiovisuales, entre otros) que son de utilidad en cualquiera de los campos de las artes musicales y sonoras.

De otro lado, consideramos que el acercamiento a un lenguaje de programación es una gran herramienta para incentivar formas críticas del pensamiento. Aparte de los beneficios que nos brinda el aprendizaje de un nuevo lenguaje, es decir una nueva forma de pensar, la programación implica un trabajo en que el objetivo es la solución de problemas:

Las personas que desarrollan estas técnicas basadas en el ordenador están en disposición de resolver problemas complejos no sólo por sacar provecho de la potencia computacional de los ordenadores sino también por la capacidad de los lenguajes de ordenador en describir sistemáticamente un problema en varias capas de abstracción y de describir el interface entre dichas capas sin ambigüedad. Esta habilidad aumenta de forma absoluta la complejidad de

los problemas reales para los cuales podemos encontrar una solución buena y eficiente<sup>16</sup>.

En efecto, gran parte de la educación actual en Latinoamérica (y más específicamente gran parte de la educación básica en Ecuador) carece de elementos que nos permitan pensar de manera analítica, y está más ligada a una pedagogía de reproducción de la información<sup>17</sup>.

Así, las teorías de la reproducción nos enseñan cómo la pedagogía puede caer en el rol de reproducir el orden social existente en tanto que reflejo del sistema:

Para Bowles y Gintis (1985), el funcionamiento del sistema escolar sólo podía comprenderse mediante un análisis sustantivo de las instituciones económicas, por tanto, únicamente describiendo la dinámica particular de las relaciones sociales de producción, es posible comprender la dinámica del cambio educativo. En este sentido, plantean mirar las escuelas a la luz de las relaciones económicas, puesto que los aspectos primordiales de la organización educativa son una réplica de las relaciones de dominación y subordinación de la esfera productiva<sup>18</sup>.

Así, estamos *educados* para ser consumidores (y no creadores) —en nuestro caso— de productos tecnológicos. Podemos ser expertos utilizadores de tecnologías, pero pocas veces somos capaces de proponer un nuevo uso de dichas tecnologías o de proponer soluciones propias, mediante el útil tecnológico, a problemas generados por una búsqueda artística.

16 Xavier Basogain, Miguel Ángel Olabe y Juan Carlos Olabe, «Pensamiento computacional a través de la programación: paradigma de aprendizaje», *Revista de Educación a distancia RED* (Murcia: septiembre 2015), 4.

17 «La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben [...] todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte». Edgardo Lander, «¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos», en Santiago Castro Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000), 65.

18 Fabián Cabaluz Ducasse, *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas* (Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2016), 99.

## Proyectos de aula

Como dijimos anteriormente, gracias a la capacidad de adaptación de la computadora —y para fortalecer iniciativas innovadoras— podremos dar una libertad casi total a los proyectos de aula. La experiencia pedagógica nos muestra que además de fomentar una práctica creativa no estandarizada, este proceso ayuda a desmitificar los productos tecnológicos como ideales y a repensar dichos productos en relación con nuestras necesidades artísticas concretas. En este sentido consideramos que las TICS son igualmente una herramienta para trabajar el pensamiento crítico-analítico, pues ciertas aplicaciones de las nuevas tecnologías nos ayudan a ‘liberarnos’ en el sentido en que nos obligan a encontrar soluciones propias y, —en nuestro caso— a encontrar respuestas técnico estéticas acordes a nuestras necesidades. Lo anterior está ligado directamente a la misión institucional de la Universidad: propender al desarrollo de prácticas artísticas críticas, capaces de superar la exclusión de otros modos no-eurocéntricos de ser, hacer y significar<sup>19</sup>. Al respecto podemos citar a Cabaluz:

128

La praxis de liberación, sigue siendo urgente en la medida que cotidianamente se re-crean estructuras históricas que destruyen las posibilidades materiales y simbólicas de producir, reproducir y desarrollar la vida de millones de sujetos, comunidades y territorios<sup>20</sup>.

En este sentido creemos importante recalcar que algunos de los trabajos se han gestado fuera del ámbito académico propiamente dicho. En efecto, el interés generado durante las experiencias de aula ha derivado en la continuidad de los procesos fuera de las materias de la malla y en ciertas ocasiones con la muestra de dicho trabajo en festivales, encuentros o eventos académicos fuera y dentro de la UArtes. Para este tipo de procesos las tutorías personalizadas propuestas por la UArtes han sido de gran ayuda.

<sup>19</sup> Universidad de las Artes: Proyecto emblemático de la Revolución Cultural (Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador, 2013), 150.

<sup>20</sup> Cabaluz, *Entramando...*, 99.

Uno de estos trabajos es *Allpa Runa*<sup>21</sup> de los estudiantes David Barberán y José Cianca. La obra fue estrenada durante el primero de los Encuentros Multimedia de la UArtes<sup>22</sup> en el antiguo edificio del Telégrafo de la ciudad de Guayaquil y participó igualmente en el evento inaugural del XIII Festival Ecuatoriano de Música contemporánea de Ecuador en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito (septiembre de 2017). El trabajo hace parte de la asignatura Ensamble de computadoras de la carrera de Producción Musical, cuya duración es de un semestre académico. El trabajo contó, en su primera versión, con la participación de estudiantes de la carrera de Creación Teatral quienes realizaron la propuesta coreográfica y el diseño de luces, y en su segunda versión, con el estudiante Pedro Gonzáles de la carrera de Artes Visuales, por medio de la inclusión de visuales interactivos. *Allpa Runa* narra el ritual Hatun Pucha del pueblo indígena Kotama situado al norte de Otavalo, utilizando para ello una escritura electroacústica, además de un trabajo de electrónica en vivo a través de la inclusión de interfaces de control y de la utilización de instrumentos tradicionales, en especial la flauta travesa de carrizo construida por los estudiantes con base en el trabajo musicológico de José Antonio Saavedra<sup>23</sup>.

129

<sup>21</sup> La obra está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bTfSHOF33cs>

<sup>22</sup> Los Encuentros Multimedia UArtes son una iniciativa del autor y tienen como objetivo principal visibilizar los trabajos realizados en aula. Hasta la fecha se han realizado tres versiones (marzo 2017, septiembre 2017 y febrero 2018). Actualmente los encuentros se han ampliado para acoger propuestas de todas las carreras que impliquen el uso de nuevos medios, para lo cual se ha formado un colectivo interdisciplinario denominado mMAT (Minga Multimedia de Arte y Tecnología).

<sup>23</sup> José Antonio Saavedra, *Características físico-acústicas de las flautas travesas de carrizo utilizadas en las fiestas de Cotacachi* (Quito: Universidad de las Américas Sonac, 2011)



130

Figura 4

Proyecto Allpa Runa en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito

La obra descrita anteriormente estimula otro de los puntos fundamentales de la misión institucional de la UArtes como lo es la interdisciplinariedad. Al respecto, hemos diseñado una colaboración con la carrera de Danza donde estudiantes de la Escuela de Artes Sonoras realizan la creación musical para algunos de los trabajos de la materia Laboratorio: Cuerpo y espacio-Esquemas geométricos. Dos de dichos trabajos (Omar Tapie, Jorge Arias-Artes musicales / Jimel Palacio, Darashea Toala-Danza) fueron parte del último de los Encuentros multimedia DAC3 (ver figura 5) e igualmente del encuentro Haussman 8.0 a realizado en la Universidad San Francisco

de Quito en abril del 2018. Es importante recalcar que este tipo de ejercicios se enmarca comúnmente dentro de una cátedra de composición<sup>24</sup>; sin embargo, al no existir dicha cátedra en la UArtes los estudiantes han realizado gran parte del proceso de manera independiente, lo cual es uno de los objetivos de la metodología utilizada: el autoaprendizaje. Los trabajos en colaboración con la carrera de Danza utilizaron el software Ableton Live, que permite la reproducción, transformación y grabación en vivo, por lo cual se adapta de manera adecuada a trabajos que desarrollen aspectos ligados al performance. Es importante recalcar que las dos obras resultantes no están enmarcadas dentro de ninguna materia, sino que son fruto del interés personal de los participantes luego de culminar los dos niveles de la asignatura Nuevas tecnologías aplicadas a la música de la carrera de Artes Musicales y Sonoras.



Figura 5

Danza - Live electronics en los Encuentros Multimedia de la UArtes

<sup>24</sup> Dentro de la academia musical tradicional, el estudiante de licenciatura escoge una especialidad (generalmente en interpretación, composición o teoría) que además está enmarcada dentro de una visión de hegemonía eurocéntrica (conservatorios) o anglosajona (especializaciones ligadas al jazz y las músicas actuales). La visión de la carrera de Artes Sonoras de la Universidad de las Artes propende a generar un músico integral con una perspectiva global y decolonial de las artes musicales y sonoras. Por lo tanto, se enfatiza en el rol de la creación, no como especialidad sino como parte integral del desarrollo pedagógico. Actualmente está en proceso la creación de una maestría en composición para complementar el proceso académico.

Desde otra perspectiva los estudiantes Daniel Cornejo, Julián Gil y Mauricio Figueroa plantearon la realización de una instalación interactiva a través del entorno de programación gráfica Open Music especializado en la composición asistida por computadora (ver fig. 6). Este trabajo, al igual que los citados anteriormente se gestaron en el proceso de la materia Nuevas tecnologías aplicadas a la música de la carrera de Artes Musicales y Sonoras, que, como se dijo anteriormente, consta de dos niveles. El proyecto consiste en un canon<sup>25</sup> automatizado de manera aleatoria, es decir que cada vez que el programa se ejecuta el resultado es diferente. La idea original proponía que el canon fuera calculado a partir de un sensor que activaría el cálculo de un nuevo canon al detectar un movimiento en el espacio (por ejemplo, el canon se activaría cuando un espectador entre o salga de una sala de exposición) por medio de un sensor Arduino. Sin embargo, la duración del curso no permitió la realización completa de la idea original. La activación del cálculo y la audición de un nuevo canon se hacen entonces a través de los controles del teclado de la computadora. El proceso de realización del proyecto se hizo en los dos niveles de la asignatura Nuevas tecnologías aplicadas a la música.

132

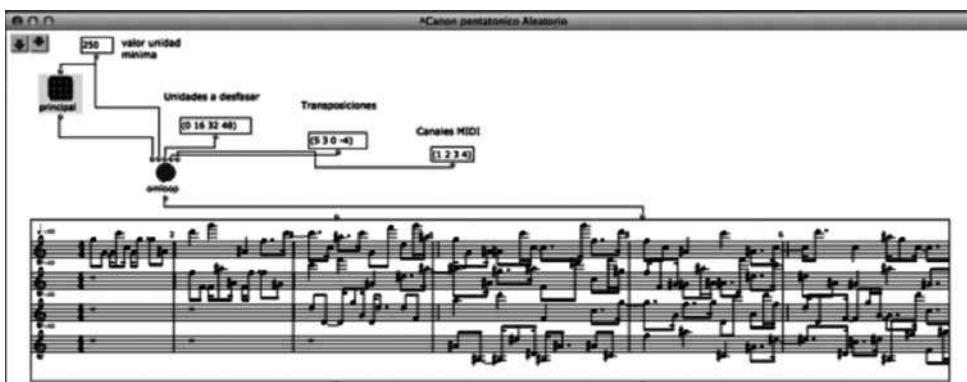


Figura 6  
Patch Open Music canon pentatónico aleatorio

<sup>25</sup> El canon designa una composición basada en la imitación estricta de una o más voces en relación con una melodía dada.

De manera similar, un trabajo en curso (de primer nivel de la misma asignatura) del estudiante Jairo Israel Ávila propone la instalación de un paisaje sonoro aleatorio a través de otro entorno de programación gráfica: Pure Data (ver fig. 7).

El proyecto se basa en la reproducción aleatoria de los sonidos que pueden componer un ambiente sonoro de una carrera de motocicletas. Cada sonido es controlado de manera independiente por medio de una partitura electrónica, cuyo resultado global es un ambiente artificial.

Dicho proyecto plantea —para el segundo nivel de la materia— la inclusión de varios tipos de paisaje que varíen igualmente de manera aleatoria según reglas aún por establecer.

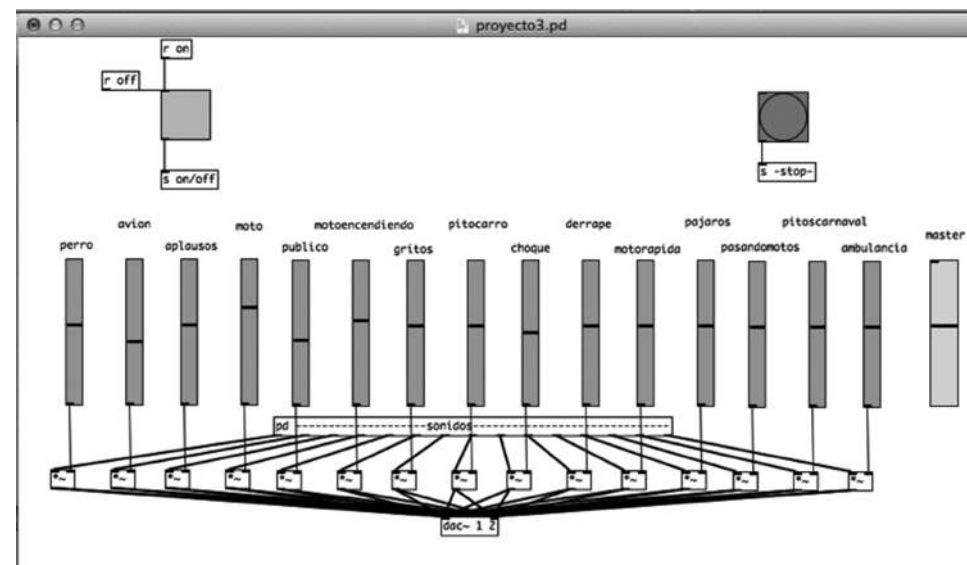


Figura 7  
Patch Pure Data para paisaje sonoro aleatorio

Los dos últimos ejemplos proponen una aproximación cuyo objetivo no es una muestra pública, sino el uso del resultado como herramienta de trabajo personalizada.

El primero de ellos consiste en lo que podríamos llamar un *metrónomo*<sup>26</sup> *aumentado* por medio de un patch MAX-MSP, del estudiante Gustavo Arregui. En efecto los metrónomos tradicionales no permiten aceleraciones o marcaciones de ritmos específicos como las claves<sup>27</sup> de diferentes músicas tradicionales. El proyecto posibilita la inclusión de los elementos descritos anteriormente y además de ello propone una humanización del metrónomo (desfase de la pulsación original) mediante una aleatorización según un porcentaje definido por la interfaz (ver fig. 8: porcentaje de variación).

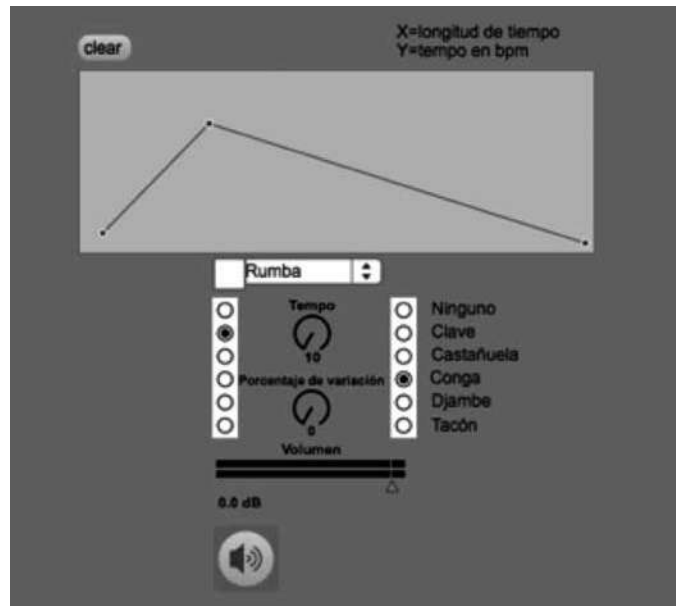


Figura 8

Patch MAX-MSP metrónomo con claves rítmicas

El último ejemplo, del estudiante Marco Herrera muestra la construcción de un pedal de *loops intangible*. El *Pedal* fue construido gracias a la plataforma de hardware libre Arduino a través de un sensor de distancia y el software en Pure Data. Pure Data reconoce la distancia definida físicamente a través de la marcación por medio de cintas en una superficie cualquiera (ver fig. 9) y, según las reglas establecidas, ejecuta una tarea precisa.

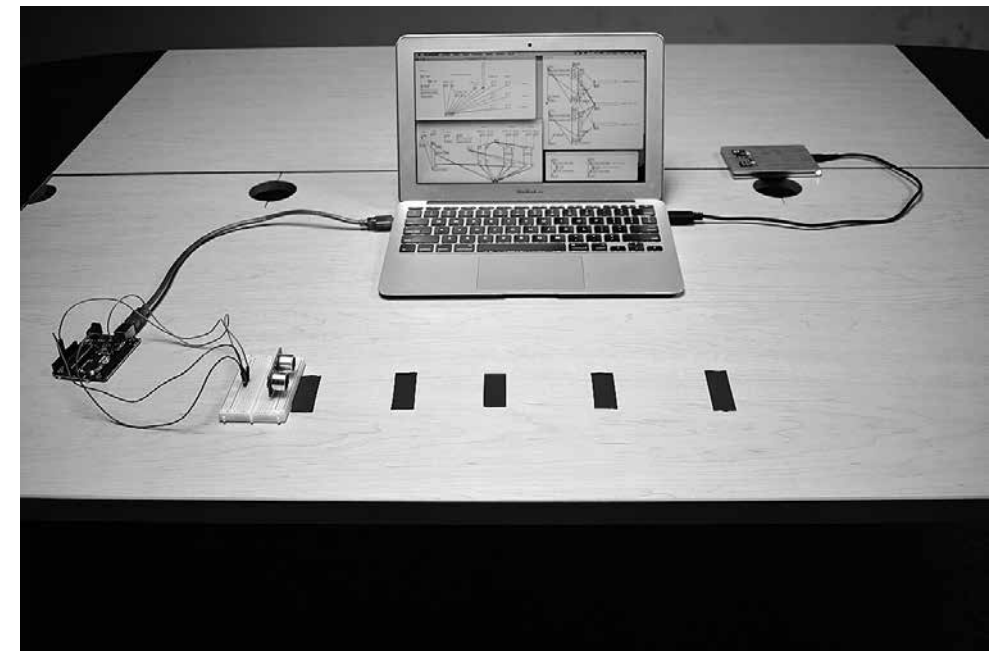


Figura 9

Sistema Arduino para medición de distancia

26 El metrónomo es un instrumento para medir el tiempo de una composición musical y marcar de modo exacto pulsación y por ende la velocidad. El metrónomo mecánico consiste en un péndulo invertido que se mueve de un lado a otro y emite un clic en cada ciclo, con un pequeño contrapeso que puede subirse o bajarse por el péndulo para ajustar el compás; el electrónico indica la pulsación con una señal sonora o luminosa o con ambas.

27 «En un concierto de música clásica el director marca el compás visualmente y de manera silenciosa con ayuda de la batuta. Todos los miembros de la orquesta pueden ver al director y la batuta. Esta situación ayuda a seguir una pulsación común a todos los miembros de la orquesta. Los patrones de la clave y las campanas usados en las músicas de origen africano tienen una función similar, manteniendo todos los percusionistas en sincronía sin necesidad de mirar al instrumentista que toca la clave ya que dicha clave puede ser escuchada» Golfrid Toussaint, *A mathematical analysis of African, Brazilian and Cuban Clave Rhythms* (Montreal: McGill University, 2002), 2. Traducción por el autor

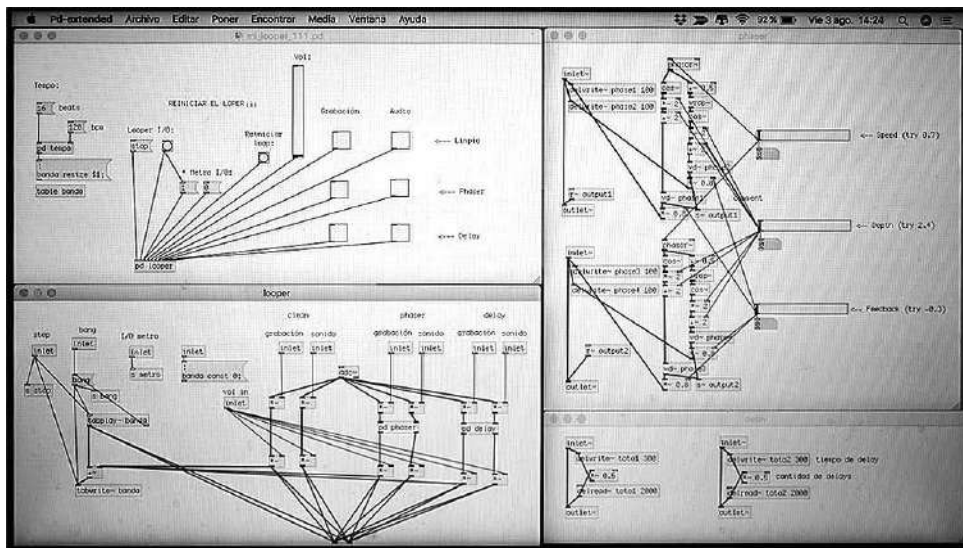


Figura 10  
Patch Looper en Pure Data

136

Como lo hemos observado a través de los ejemplos anteriores, las problemáticas citadas al inicio del artículo (nivel de comunicación con la computadora y libertad de realización de proyectos personales) son abordadas de manera crítica, creativa y además con un alto nivel de autoaprendizaje. En efecto, cada proyecto contiene elementos técnicos diferentes, cuyo estudio sería irrealizable de manera colectiva debido a la brevedad de la asignatura. Igualmente, la autonomía en la gestación del proyecto incide en el interés que los estudiantes reflejan en su realización e impide la ejecución de ejercicios estériles. No obstante, la dificultad radica en persuadir al estudiante de la urgencia de un pensamiento crítico. Como dice Zuleta:

Dostoievski entendió, hace más de un siglo, que la dificultad de nuestra liberación procede de nuestro amor a las cadenas. Amamos las cadenas, los amos, las seguridades porque nos evitan la angustia de la razón<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Estanizlao Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (Medellín: Hombre Nuevo Editores 2007), 18.

## Bibliografía:

- Badness, Ray E. *Drum Programming: a complete guide to program and think like a drummer*. EE. UU.: Centerstream Publication, 1999.
- Bardet, René-Pierre. *260 Drum machine patterns*. EE. UU.: Hal Leonard Corporation, 1987.
- Basogain, Xavier, Miguel Angel Olabe y Juan Carlos Olabe. «Pensamiento computacional a través de la programación: paradigma de aprendizaje». *Revista de Educación a distancia RED*. Murcia: 2015.
- Cabaluz Ducasse, Fabián. *Entamando pedagogías críticas latinoamericanas*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2016.
- Institut für Elektronische Musik und Akustik (IEM). *Pure Data*: <https://puredata.info/>.
- IRCAM Music Representation research group (1998-2013, Carlos Agon, Gérard Assayag, Jean Bresson). Open Music: <http://repmus.ircam.fr/openmusic/home>.
- Lander, Edgardo. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, ed. De Santiago Castro Gomez, 2000.
- Leibowitz, René. *L'évolution de la musique : de Bach à Schœnberg*. Paris : Corrèa, 1951.
- Manoury, Philippe. *Considérations (toujours actuelles) sur l'état de la musique en temps réel*. Paris: L'étincelle IRCAM-Centre Pompidou, 2007.
- Pérez, Carlota. «Technological revolutions and techno-economic paradigms». *Journal of Economics*. Cambridge: vol. 34, n.º 1, 2010.
- Quetglás, Gregorio Martín, Francisco Toledo Lobo, Vicente Cerverón Lleó. *Fundamentos de informática y programación*. Valencia: V. J., D. L., 1995.
- Saavedra, José Antonio. *Características físico-acústicas de las flautas traversas de carrizo utilizadas en las fiestas de Cotacachi*. Quito: Universidad de las Américas Sonac, 2011.
- Stiegler, Bernard. *Dans la disruption, comment ne pas devenir fou?* Paris: Les liens qui liberent, 2016.
- Stiegler, Bernard. *La Société automatique 1. L'avenir du travail*. Paris: Fayard, 2015.
- Stockhausen, Karlheinz. «...Cómo transcurre el tiempo...». *Die Reihe*. Traducción del inglés de Pablo Di Liscia y Pablo Cetta. Pennsylvania: Theodore Presser co., 1959, vol. III : [http://www.eumus.edu.uy/eme/ensenanza//EP/2008/2008\\_c/documentos/traduccion/Stockhausen\\_Como.transcurre.el.tiempo.pdf](http://www.eumus.edu.uy/eme/ensenanza//EP/2008/2008_c/documentos/traduccion/Stockhausen_Como.transcurre.el.tiempo.pdf).
- Supper, Martín. *Música electrónica y música con ordenador*. Madrid: Alianza Música, 2004. Traducción de Alejandro Arteaga Fernández
- Toussaint, Golfried. *A mathematical analysis of African, Brazilian and Cuban Clave Rhythms*. Montreal: McGill University, 2002.
- Zuleta, Estanizlao. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2007.

137



## Autores por orden de estructura del libro

### **Gabriela Rivadeneira Crespo**

(Quito, Ecuador, 1971)

Artista e investigadora. PhD en Artes (Sorbona-Panteón París I), Master en Didáctica de la imagen (Sorbona-Nueva París III), Licenciada en Estudios cinematográficos y audiovisuales (París III), Licenciada en Artes Plásticas (París VIII y FAUCE). A través de un recorrido transversal entre estudios cinematográficos, teoría estética y práctica artística contemporánea, explora los diálogos entre el cine y el arte, privilegiando el estudio de las condiciones de existencia del arte y su dimensión contextual, apuntando a esclarecer su función crítica y política. Actualmente es Directora de la Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales, y profesora de Análisis y Estética del film en la Universidad de las Artes. Desde 1995 hasta la actualidad participa en la creación y dirección del Centro Ecuatoriano de Arte Contemporáneo (CEAC), enfocando su trabajo en proyectos de investigación y difusión del arte [www.centroecuatorianoartecontemporaneo.org](http://www.centroecuatorianoartecontemporaneo.org). Desde 1999 es parte del grupo artístico PCCP (<https://panconcola.wordpress.com>).

### **Ramón Cabrera Salort**

(La Habana, Cuba, 1949)

Es graduado de Licenciado en Historia del Arte, en la Universidad de La Habana, en 1972. Desarrolla un doctorado en Ciencias Pedagógicas en Arte, en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística (Moscú), en 1985. Autor de innumerables textos sobre arte y educación artística; profesor Afiliado de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León; profesor invitado de la Universidad Surcolombiana de Neiva y profesor jubilado del Instituto Superior de Arte (ISA). Desde el 2011 Primer Secretario Adjunto del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA).



### **Saidel Brito**

(Matanzas, Cuba, 1973)

Artista visual y profesor de la UArtes. Magister en Artes y en Educación Superior. Desde 1998 reside en el Ecuador. Fue Coautor y Rector del ITAE. En 1998 recibió la beca Ludwig del Museo Ludwig Forum für Internationale Kunst en Aachen, Alemania. Ha realizado 15 exposiciones personales y ha participado en más de 70 exposiciones colectivas en galerías y museos de Asia, Europa y América. En el año 2003 y 2005 participó en el Salón de Julio, ganando el primer y tercer premio respectivamente. Premiado en la X Bienal de Cuenca.

### **Juan Ormaza**

(Quito, Ecuador, 1959)

Vive y trabaja en Boston y en Ecuador. Recibió su MFA de Alfred University, en Alfred NY y su BFA de la Escuela Nacional de Artes "La Esmeralda" en México. Sus pinturas, dibujos, esculturas y videos han sido exhibidos en exposiciones individuales y grupales en los Estados Unidos, Ecuador y México. Actualmente es docente en Massarts Institute, en la ciudad de Boston y cuenta con más de 30 años de experiencia docente en la Universidad Central del Ecuador, la Universidad San Francisco de Quito, Kansas City Art Institute, Hamilton College, Clinton, NY.

### **Andrés Landázuri**

(Quito, Ecuador, 1981)

Licenciado en Comunicación y Literatura por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Magíster en Filología Hispánica por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid, España. Ha publicado los libros *La fractura realista. Lenguaje y realidad en el relato 'El Horla', de Guy de Maupassant* (Saarbrücken, 2011), *El legado Sangurima. La obra literaria de José de la Cuadra* (Quito, 2011) y *Espejo, el ilustrado* (Quito, 2011), además del poemario *El final de los días* (Buenos Aires, 2014). Actualmente, como candidato doctoral, trabaja en una tesis sobre el teatro quiteño de los siglos coloniales.

### **César Portilla**

(Quito, Ecuador, 1967)

PhD en Estética, ciencias y tecnologías de las artes, Université Paris 8 Vincennes- Saint Denis, Francia. Artista, investigador y docente de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador (FAUCE). Sus investigaciones exploran la figura del artista como sujeto político: cómo el artista, a través de su obra, construye tanto su figura de sujeto-artista, como el espacio del arte. Su principal labor artística la realiza al interior del grupo Pan Con Cola Producciones (PCCP). Dirige, junto a José Manuel Ruiz, el grupo de investigación *La Brecha* en la FAUCE.

### **José Manuel Ruiz Martín**

(Toledo, España, 1983)

Doctor en Nuevas Prácticas Culturales y Artísticas. Director de Investigación y Posgrado de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador. Ha impartido docencia en grados y posgrados de España y Ecuador y numerosas ponencias en congresos internacionales de arte y nuevos medios. Autor de los libros *Arte, tecnología y sociedad* (2018), *Register* (2017), *Electrical Pulses* (2016) y *El laboratorio actual de Gráfica Digital* (2011), y de varias publicaciones y artículos en revistas indexadas sobre laboratorios, centros de creación artística y cultura visual. Como artista multimedia, su obra ha recibido diversos premios y ha formado parte de exposiciones y festivales reconocidos internacionalmente.

### **Fredy Vallejos**

(Pasto, Colombia, 1978)

Músico, realizó estudios de percusión, composición, informática musical y musicología en Colombia, Francia y Suiza. Su preocupación estética, caracterizada por la exploración de un universo sonoro múltiple y heterogéneo, se basa en trabajos de investigación etnomusicológica, formalizados mediante herramientas de CAO (Composición Asistida por Ordenador) y en la relación del sonido con otras formas de arte. Laureado del Concurso de composición André Jolivet (Francia), del Multimedia Prize

(Milán), del Festival de música tradicional Petronio Alvarez (Colombia), Residente de la Ciudad Internacional de las Artes de París y becario de la ciudad de Villeurbanne (Francia), de la Fundación Simón Patiño (Bolivia-Suiza), del Instituto Departamental de Bellas Artes (Cali-Colombia) y de la Ciudad de Ginebra (Suiza). Actualmente es profesor de la Escuela de Artes Sonoras de la Universidad de las Artes del Ecuador.



Esta es una publicación evaluada por pares ciegos de la Universidad de las Artes  
impresa en Imprenta Mariscal. Se imprimieron 300 ejemplares  
Familias tipográficas: Chronical y Uni Sans.